

Masteroppgave i yrkespedagogikk

(Master thesis in vocational pedagogy)

Mai 2015

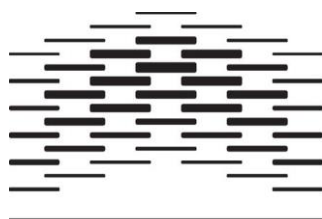
Karriereveiledning i grupper

*Hvordan videreutvikle vg3- elevens
selvinnst, valgkompetanse og
egenaktivitet gjennom strukturert
karriereveiledning i grupper?*

Lene Ellen Aspenes

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for yrkesfaglærerutdanning



HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS

Forord

Som karriereveileder ved en videregående skole har jeg erfart at elever ved siste året ved studiespesialiserende utdanningsprogram, opplever valget av videre studier og yrke som vanskelig og alvorlig. Ved å la elevene reflektere sammen i grupper, har dette gitt meg et brennende engasjement for karriereveiledning i grupper. Elevene skal ikke oppleve at de er alene om sine utfordringer og tanker om fremtiden. For å få en god dialog med elevene, er det viktig at gruppene ikke er for store. Ved å møte bare tre elever hver gang, så fremhever dette den gode samtalen. Elevene opplever det som godt og lærerikt å reflektere sammen om fremtiden. Samtalen kan bidra til refleksjon, oppsummering, konkretisering og en opplevelse av nysgjerrighet om den kommende tiden etter videregående skole. Dette utviklingsarbeidet konsentrerer seg om den gode samtalen og karriereveiledning i grupper.

Bekkestua, 12 mai 2015

“The goal of career counseling is to help clients learn to take actions to achieve more satisfying career and personal lives—not to make a single career decision”

John D. Krumboltz

Sammendrag

Denne masteroppgaven dokumenterer et kvalitativt forskningsprosjekt med karriereveiledning i grupper blant elever på studiespesialiserende utdanningsprogram ved en videregående skole. Problemstillingen er: *Hvordan videreutvikle vg3- elevers selvinnsett, valgkompetanse og egenaktivitet gjennom strukturert karriereveiledning i grupper?*

Utviklingsprosjektet gir en fenomenologisk vinkling av elevers opplevelse av å ha deltatt i karriereveiledning i grupper. Gruppene består av tre elever i hver gruppe og studien er basert på kvalitative data fra fokusgruppeintervjuer gjennomført fra høsten 2014 til januar 2015. Det overordnede målet er å komme frem til en strukturert og organisert veiledningsmodell som kan danne en ny praksis slik at elever skal videreutvikle selvinnsett, valgkompetanse og egenaktivitet (handling). Gruppeveiledningens innhold er blitt utarbeidet med bakgrunn i styringsdokumenter, karriereteori og teori knyttet til veiledning. Området karriereveiledning er viet stor plass i drøftinger av funn. Det trekkes også inn ulike teoretiske innfallsvinkler til veiledning som konstruktivistisk veiledning, gruppeveiledning/veiledning i fellesskaper, etiske prinsipper i henhold til gruppeveiledning og karriereveileders rolle. I dagens samfunn har elever utrolig mye å velge mellom og det er ikke lett å være alene om dette valget. Gruppeveiledningen i dette utviklingsprosjektet viser at ungdommen synes det er positivt å reflektere sammen om overgangstiden fra videregående skole og ut i en verden som har mye å tilby. Karriereveiledning i grupper handler om å gjøre hver av deltakerne i stand til å forstå deres egen situasjon bedre, overveie strategier for endringer og planlegge handlinger. Gruppeveiledningen i denne forskningsoppgaven har vist at ved å reflektere rundt karriereferdigheter (CMS) som selvinnsett, mulighetsoppmerksomhet, valgkompetanse, overgangsferdigheter og handlingsmuligheter, så utvikler elevene seg. Dette avhenger av karrieremodenheten til elevene og de kan ha forskjellig behov for veiledning. Dette handler også om rådgivningens plass i skolen og rådgivers tid og resurser. I en tid der rådgiver har ulike oppgaver i skolen, så oppfattes «samtalet» ennå som rådgivers primæroppgaver. Som rådgiver er det viktig at du har tilgjengelighet til elevene og du også skal være synlig. Rådgivere i skolen kan ofte erfare at det er utfordrende å få til en god struktur som er godt implementert i skolens rammeplaner. Dette forskningsprosjektet har vist at det er mulig å implementere en pedagogisk modell som denne, inn i skolens rammeplan.

Career guidance in groups.

This master thesis presents a qualitative research on career guidance in groups of pupils in general studies education at Upper Secondary school.

The main issue is: *How to develop third year pupils' self-awareness, choice competence and empowerment through structured career guidance in groups?*

This master thesis provides a phenomenological approach to pupils' experience of having participated in career guidance in groups. Each group consists of three students and the study is based on qualitative data from focus group interviews conducted from autumn 2014 to January 2015. The overall objective is to achieve a structured and organized career guidance model which can form a new practice so that students will develop self-awareness, choice competence and empowerment. The content of the career guidance model has been compiled on the basis of policy documents, career theory and practice related to guidance. Career guidance is given special attention. The master thesis also includes various perspectives on different theoretical approaches to guidance for example: constructivist guidance, group guidance, ethical principles and the role of the counselor. In today's society, students have a lot of choices regarding studies and it is therefore important that they manage this challenge well. Group career guidance in this research shows that young people find it positive to reflect together on the transition from high school and into a world that has plenty to offer. Career guidance in groups is about making each of the participants able to understand their own situation better, consider strategies for change and plan actions. Group career guidance in this master thesis has shown that pupils develop themselves within career management skills (CMS) such as self-awareness, opportunity awareness, decision learning, transition learning and empowerment. This research shows that this group model can suit students with different levels of career maturity and needs. Students also experience relevance and confidence in the guidance situation. The aim of career guidance in groups must be that young people should have a basic competency in making good choices and start the preparations for future studies and work. School counselors have various tasks and roles, but still the majority perceives the "conversation" with pupils as their primary task. As a counselor, it is important that you have access to the pupils and it is also important to be visible. Counselors in schools can often experience that it is challenging to achieve a good structure that is well implemented in school's framework. This research has shown that it is possible to implement a group career model in the school's framework.

1	INNLEDNING-----	1
1.1	SENTRALE BEGREPER	3
1.2	PROBLEMSTILLING	8
1.3	FORSKNINGSDESIGN (EN KORT OPPSUMMERING AV UTVIKLINGSARBEIDET OG OPPBYGNING)	9
1.4	FORUTSETNINGER OG STYRINGSKORT (SAMFUNNSMANDATET)	10
1.4.1	Rådgiverforskriften.....	11
1.4.2	Rådgivning eller veiledning?.....	12
1.4.3	Forskning rundt karriereveiledning og elevers valg	14
1.4.4	Behov for karriereveiledning i skolen?	20
2	KARRIEREVEILEDNING VED STABEKK VIDEREGÅENDE SKOLE -----	23
2.1	ORGANISERING AV KARRIEREVEILEDNINGEN VED SKOLEN	23
2.2	INNHOOLD OG STRUKTUR I GRUPPEVEILEDNINGEN I VG3.....	27
2.3	ETIKK OG FORTROLIGHET I VEILEDNINGEN.....	30
3	KARRIERETEORI OG VEILEDNINGSTEORI-----	33
3.1	KARRIERETEORIER	33
3.1.1	Selvinnsikt	34
3.1.2	Valgkompetanse	40
3.1.3	Handling.....	45
3.2	VEILEDNING	46
3.2.1	Konstruktivistisk veiledning	47
3.2.2	Fenomener i faglig veiledning.....	50
3.2.3	Veiledning i fellesskaper og grupper.....	52
3.2.4	Veileders rolle	57
4	FORSKNINGSDESIGN-----	59
4.1	METODEVALG	59
4.1.1	Fenomenologi i kvalitativ forskning.....	60
4.1.2	Intervjuguide	62
4.1.3	Valg av respondenter	64
4.1.4	Deltakende observasjon og logg	65
4.2	ANVENDELSE OG GJENNOMFØRING	65
4.2.1	Gruppeveiledning og intervju.....	66
4.2.2	Transkripsjonen – relevans og pålitelighet	68
4.2.3	Analysen av intervjuene	68
4.2.4	Observasjon og logg av gruppeveiledningen	72
4.3	RELEVANS OG PÅLITELIGHET I FORSKNINGEN	75
4.4	ETIKK I FORSKNINGEN	77
5	RESULTATER-----	79

5.1	SELVINNSIKT	79
5.2	VALGKOMPETANSE	82
5.3	EGENAKTIVITET/HANDLING	87
6	DISKUSJON -----	90
6.1	SELVINNSIKT	90
6.2	VALGKOMPETANSE	95
6.3	EGENAKTIVITET/HANDLING	106
6.4	STRUKTURERT GRUPPEVEILEDNING SOM METODE.....	109
7	KONKLUSJONER OG OPPSUMMERINGER-----	114
8	LITTERATURLISTE -----	121
9	VEDLEGG -----	124
10	FIGURLISTE-----	137

1 Innledning

«Det er veldig deilig å være i dialog med hverandre. Det er mange som har mange ting på hjertet og som går rundt og stresser med tanker rundt utdanning. Her får vi innspill fra andre som er i samme situasjon, og jeg synes det er fint å høre andres synspunkter rundt dine meninger og tolkninger og hvorfor man tenker slik man gjør» (Sitat fra en elev i gruppeveiledning).

Dagens elever er morgendagens foreldre, arbeidstakere, arbeidsgivere og forbrukere. Vi har derfor et ansvar for at de er best mulig forberedt på det voksnes liv. Flere av elevene har lite kjennskap til hvilke muligheter som finnes på arbeidsmarkedet og hvilke veier man skal gå for å komme dit en vil. Det å være ungdom i dag og stå overfor et hav av muligheter i utdanninger og yrker fører til store utfordringer for mange ungdommer. Dette innebærer store og viktige valg for fremtiden. Utdanning og jobb er viktige faktorer for et meningsfylt liv og bidrar til et produktivt samfunn. Det er viktig at valget er et resultat av en lengre førprosess der elevene har reflektert godt over valget sitt. Rådgivere i skolen bør ha en kompetanse for å hjelpe elevene til å gjennomføre bevisste og godt gjennomtenkte valg. Det store spørsmålet er: hvordan kan en rådgiver i skolen legge til rette for å gi en god og lærefremmende karriereveiledning til elevene? Karriereveiledning er bare en av mange oppgaver en rådgiver skal ha ansvaret for i skolen. Denne forskningsoppgaven fokuserer på karriereveiledning i grupper. God gruppeveiledning bringer håp, oppmuntring, avklaring og aktiv deltakelse blant gruppemedlemmene.

Det er ikke å legge skjul på at rådgivning i norsk videregående skole har vært underprioritert lenge. Samfunnet rundt krever mer av oss i henhold til både å være koordinatorene og at vi skal gi elever mer veiledning (både i grupper og individuelt). Frafall i videregående skole er gjentakende i debatten om norsk skolepolitikk, spesielt innenfor yrkesfag, men vi ser også utfordringer på studiespesialiserende utdanningsprogram. Forskningsrapporten *Rådgiverrollen - mellom tidstyv og grunnleggende ferdighet* (Buland et. al. 2015) viser at rådgiverne i skolen opplever at de får lite tid til samtale med elevene, noe som er en av rådgivers primæroppgave. Elevene etterlyser også mer tid til samtale. Dette utviklingsprosjektet retter fokus mot selve gruppesamtalen i det siste året på

studiespesialiserende utdanningsprogram. En samtale bidrar i de fleste tilfeller til refleksjon rundt egne interesser og mulighetene som finnes.

Jeg er karriereveileder ved Stabekk videregående skole. Jeg er også kontaktlærer, faglærer i samfunnsfag, har noe sosial pedagogisk veiledning og har ansvaret for karriereveiledningen ved skolen. Ved Stabekk videregående skole har vi fem parallelle klasser med studiespesialiserende utdanningsprogram, samt en parallell med naturbruk der elevene får studiekompetanse når de er ferdige, og der tredje året fungerer som påbygging. Jeg veileder både elever som har fremtidsplaner og elever som sliter med skolemotivasjon. Fellestrekk for elevene er at det er vanskelig å gjennomføre valg i henhold til hva de ønsker å studere og etter videregående skole. I løpet av de ti årene jeg har vært rådgiver, så har karriereveiledning og elevers valg engasjert meg stadig mer etter hvert som jeg har høstet erfaring og økt min formelle kompetanse innenfor fagområdet. Mitt ønske om å bidra og styrke disse ungdommene i sin livsmestring er sterk, og med god kunnskap og varierte verktøy i sammenheng med veiledning, har jeg en tro på at det er mulig. Jeg har i flere år veiledet grupper bestående av tre elever og denne veiledningsformen har gitt meg tro på at det er læringsfremkallende for elevene og meg som karriereveileder. Jeg tenker også at det er viktig i denne sammenheng at elevenes stemme blir synlig og at elevenes ønsker og behov for karriereveiledning blir fremhevet.

Denne masteroppgaven dokumenterer et utviklingsarbeid med gruppeveiledning gjennomført med elever på studiespesialiserende utdanningsprogram vg3 ved egen skole. Jeg skal forsøke å gjøre en fenomenologisk reise inn i de unges livsverden. Målet med oppgaven er

- Å undersøke hva elevene oppdager i sine refleksjoner om seg selv, valgkompetanse og egenaktivitet gjennom strukturert gruppeveiledning
- Å finne en struktur og form i karriereveiledningen som kan legge til rette for at elevene i videregående skole kan reflektere over seg selv og sin fremtid
- At jeg selv utvikler min kompetanse som karriereveileder innenfor gruppeveiledningen

Min erfaring tilsier at gruppeveiledning har en positiv effekt på egenaktiviteten og læring hos elevene. Jeg har en sterk tro på at for at elevene skal gjennomføre et bevisst valg av studier og yrker, så må elevene vite litt om seg selv (egenrefleksjon), de må vite om/ha kunnskap om

mulighetene, og de må gjøre noe selv (utforske, egenaktivitet). Dette kan gi et godt utgangspunkt for å utvikle sin valgkompetanse.

Jeg har til nå forklart min bakgrunn og grunner til engasjement for karriereveiledning av ungdom, samt mål med dette utviklingsprosjektet. I neste kapittel forklarer jeg noen begreper knyttet til karriereveiledningsfeltet før jeg presenterer problemstillingen. Begrepene er spesielt drøftet i teorikapittelet og drøftingskapittelet og knyttes til aktuelle funn i utviklingsprosjektet. Forskrifter, forskning både nasjonalt og internasjonalt innenfor karriereveiledning og karriereveiledning i skolen blir satt fokus på i kapittel 1.4. Hensikten her er å vise fagfeltet og utviklingsprosjektets relevans og betydning i senere tid. Kapittel 2 viser en innsikt i hvordan karriereveiledningen lokalt, ved Stabekk videregående skole er organisert. Dette for å gi leseren en forståelse i at gruppeveiledningen i vg3 er satt i inn i et helhetlig system. Kapittel 3 presenterer utvalgt teori som forankres i, og har en betydning for utviklingsprosjektets innhold og form. Kapittel 4 tar for seg utviklingsprosjektets metodiske design og datagrunnlag. Her presenteres prosjektets metodiske fremgangsmåte, samt begrunnelser, analyse og etikk. I kapittel 5 presenterer jeg funnene av informantenes (elevenes) opplevelse av gruppeveiledningen, samt refleksjoner rundt min egen rolle som karriereveileder. Kapittel 6 bygger videre på dette og her trekker jeg inn relevant teori, forskningsrapporter, artikler og forskrifter. Jeg drøfter også gruppeveiledningens organisering og struktur, og kommer med et forslag til en ny pedagogisk modell for karriereveiledning i grupper. Kapittel 7 oppsummerer og konkluderer funnene i utviklingsprosjektet og gir svar på forskningsspørsmålene.

1.1 Sentrale begreper

Nedenfor utdypes og forklares sentrale begreper i dette forskningsprosjektet. 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 utdanning- og yrkesveiledning. Rådgiver er en funksjon og ikke en stilling. Det vil si at det ikke er lyst ut som egen stilling, men som regel i kombinasjon med undervisning. Kapittel 1.4.4 og 1.4.5 er viet rådgivers styringsdokumenter og rammebetingelser (UDIR 2009).

Veileder

I skolesammenheng kan begrepet veiledning forstås på flere måter, som for eksempel undervisning, opplæring eller tilrettelegging for utvikling i en læreprosess. Jeg vil her fokusere på veiledning innenfor rådgiverfunksjonen i videregående opplæring, og tar i denne sammenheng utgangspunkt i Sissel Tveitens syn på veiledning. Tveiten ser på begrepet veiledning 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. Veileders ansvar er å legge til rette for at dette skal skje.» (Tveiten 2002, s.24). Veilederen må reflektere over hvilke metoder han eller hun bruker og som henger sammen med forståelsen av veiledningssituasjonen, hva som er målet med veiledningen og hvilke verktøy en kan ta i bruk for å nå målet (Høydal og Poulsen 2007).

Begrepet Karriere og karriereveiledning

Begrepene *Utdanning- og yrkesveiledning* eller *karriereveiledning* er debattert i norsk sammenheng. Begrepene er knyttet til et arbeidsområde som er en viktig del av rådgivers oppgaver og det er delte meninger om bruken av begrepene i forskjellige dokumenter og i ulike instanser. Under den forrige borgerlige regjeringen i Norge (Bondevik II, 2011-2005), ble begrepet karriereveiledning innført i skolen ved blant annet prosjektet *Delt rådgivning i skolen* (Østli 2003) der rådgivers oppgaver ble delt mellom karriereveiledning og psykososial rådgivning. Mange opplevde at dette begrepet smakte for mye av næringsliv og klatring på karrierestiger, og Stoltenberg regjeringen (2005-2014) erstattet begrepet med utdanning- og yrkesveiledning. Dette kom til syne blant annet i rådgiverforskriften som kom i 2009. Vox¹ koordinerer karriereveiledningsfeltet i Norge gjennom Nasjonal enhet for karriereveiledning. Her re-innføres begrepet karriereveiledning og defineres som: «*Karriereveiledning viser til tjenester og aktiviteter som kan 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 i forhold til det

¹ Vox er et nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk, med hovedvekt på voksnes læring. www.vox.no

internasjonale etablerte og nøytrale begrepet career guidance. Jeg vil derfor i dette utviklingsprosjektet bruke begrepet karriere og karriereveiledning.

Gruppe

Borgen, Pollard, Amundson og Westwood har skrevet boken *Gruppeveiledning. Teori og metode* (1998). Forfatterne henviser til Johnson og Johnson (1982) definisjon av begrepet gruppe:

En gruppe kan defineres som to eller flere individer som (a) er i samspill med hinanden, (b) er gensidigt afhængige af hinanden, (c) opfattes af dem selv og andre som tilhørende gruppen, (d) har fælles normer vedrørende emner af fælles interesse og indgår i et system af roller, (e) der griber ind i hinanden, påvirker hinanden, (f) finder gruppen udbytterig, og (g) forfølger de samme mål (Borgen et.al. 1998,s. 11).

Denne avhandlingen vil konsentrere seg først og fremst om grupper bestående av tre personer med karriereveileder. Elevene deltar i en strukturert lærende gruppe, hvor det primært er fokusert på videreutvikling av selvinnstikt, valgkompetanse og handling.

Karriereveiledning i grupper

Karriereveiledning i grupper skiller seg fra vanlig gruppeveiledning mener Richard Pyle. Pyle har utgitt boken: *Group Career Counselling, Practices and Principles* 2007. Han prøver i denne boken å vise at gruppeveiledning er et flott verktøy å bruke i karriereveiledningen. Pyle skiller mellom begrepene: *Group Counseling* og *Group Career Counseling (GCC)*. Han henviser til Corey (2004) som definerer gruppeveiledning: «Corey (2004) views group counseling as an interpersonal process that stresses conscious thoughts, feelings, and behaviors with a focus on discovering internal resources of strength» (Pyle 2007, s.1).

Pyle forklarer GCC slik:

«A key to defining Group Career Counselling(GCC) is understanding that the processes and skills are the same as those of group counseling with one difference. Group Career Counseling requires the counselor to help members integrate external data such as occupational information and personal assessment results with internal thoughts and feelings» (Pyle 2007, s.3).

Min tolkning er at Pyle mener at de som da deltar i karriereveiledning i grupper har med seg noen data og informasjon om seg selv (dette kan være i form av tester eller personlige erfaringer) som blir satt i sammenheng med personlige tanker og mål.

Rie Thomsen har forsket på karriereveiledning i felleskap og grupper (Thomsen 2013). Hun foreslår en ny målbeskrivelse for karriereveiledning: «*At skabe nye muligheder i forhold til den enkeltes deltagelse i uddannelse og erhverv i forbindelse med brud og overgange*» (Thomsen 2009, s. 196). Hun fremhever at veiledning skal skape konkrete muligheter for deltakelse i karriereveiledning. Muligheter som for eksempel blir til ved at man som veileder arbeider for å rydde barrierer av veien. Muligheter som blir til ved at den veisøkende kan få erfaring med noe som ellers ikke er tilgjengelig for han/henne.

Karrierelæring

I Danmark har det først og fremst vært Bill Law og hans teori om karrierelæring som har fokus på hvilke faktorer som er med og påvirker valgsituasjonen. Hans teori er blitt kalt for veiledningens BOMS², som omfatter den som veiledes sin:

- *Beslutningskompetanse*. Sum av kunnskap og ferdigheter som en skal besitte for å kunne velge og begrunne valg mellom flere alternativer
- *Overgangsferdigheter*. Individets evne til å kunne forutse og bearbeide konsekvensene av en beslutning, og kunne takle usikkerhet
- *Mulighetsbevissthet*. Se og forstå hvilke muligheter en har til egne forutsetninger. Kjenne til konkrete jobb- og utdanningsmuligheter
- *Selvstendighet*. Omhandler å kjenne seg selv i en utdannings/jobbsammenheng

I følge Law skal denne teorien ikke erstatte, men supplere valgteoriene. Som for eksempel å inngå som en integrert del i undervisningen i det eksisterende utdanningsløpet som forberedelse til fremtidige valgsituasjoner (Høydal og Poulsen 2007, s.18-19).

² Fritt oversatt fra det engelske DOTS (Decision-learning, Opportunity-awareness, Transition-learning, Self-awareness) Law, Bill 1996

Karriereutvikling

Begrepet *karriereutvikling* involverer alle individets livssfærer, og både de individuelle og kontekstuelle rammer og vilkår som har betydning for ditt karriereforløp (karriere i et livsløp). Højdal og Poulsen (2007) henviser til Boyatzis og Kolb (2000) når de skal forklare begrepet karriereutvikling. Ifølge deres teorier vil alle mennesker på forskjellige tidspunkter i livet befinne seg i en slags «mode», som har betydning for hvilke utfordringer de er i stand til å håndtere eller villig til å påta seg. Både individuelle forhold og ytre strukturer kan ha betydning for hvilke karriereutfordringer vedkommende påtar seg (Højdal og Poulsen 2007, s.17).

Karrierevalg. Valg og valgprosesser

Relasjonen mellom individ, miljø og handling har betydning for karrierevalget. Hva er et valg, og hvem eller hva påvirker valget? Højdal og Poulsen (2007) tar utgangspunkt i to perspektiver som kan ha betydning for individets valgprosess:

- Individperspektivet tar utgangspunktet for veiledning i individets egne ønsker, forutsetninger og behov, og målet blir å komme frem til alternativer som best tilfredsstillende disse
- Veilederperspektiv tar utgangspunkt i veilederens verdier, menneskesyn og de ulike metoder en veileder bruker/foretrekker

Et valg medfører at det skapes en relasjon mellom individet og de forskjellige alternativer (kan være forskjellige studier), fordi individet befinner seg i en situasjon hvor det skal gjennomføres et valg. Hun eller han må forholde seg til dette uansett.

Veileders metoder kan også ha mye å si for et individs valg. Hvordan veiledningen tilrettelegges og veileders kommunikasjon med gruppen eller den enkelte kan være viktige faktorer som påvirker individets valgprosess. Donald Super mener at ytre faktorer kan ha stor påvirkning for et individs karrierevalg. De øvrige livsoppgaver og roller et individ har på et gitt tidspunkt, har betydning for hvor mye et individ har til å engasjere seg i et spesifikt valg- og dermed også av kvaliteten av dette. Både individuelle og kontekstuelle faktorer kan bidra til å sette rammen om et spesifikt veiledningsforløp.

Jeg vil komme tilbake til valg og valgprosesser i kapittel 3.2.

Karriereteorier

Karriereteorier kan hjelpe oss hvordan vi mer systematisk kan arbeide med karriereveiledning. Teoriene kan hjelpe oss veiledere med å hjelpe den veiledete til en økt forståelse av seg selv og sine valgmuligheter, herunder en forståelse av:

- Ressurser og potensialer
- Forutsetninger og begrensninger
- Valg, atferd og presentasjoner

Samtidig gir teoriene en rekke viktige «input» til forståelse av den «observerbare» individuelle atferd som knytter seg til karriereutvikling- og valg. Den bidrar også til nye perspektiver til hvordan vi kan gripe an utfordringer som;

- Fravær, omvalg og frafall
- Sosial arv og rekruttering
- Marginalisering og sosial utstøtelse

Jeg vil presentere noen karriereteorier i kapittel 3.

1.2 Problemstilling

Dette forskningsprosjektet har som mål å videreutvikle og beskrive en veiledningspraksis som kan fungere som en modell eller et tankeredskap for andre i lignende omgivelser, som for eksempel karriereveiledere innenfor skolen eller for personer som praktiserer karriereveiledning.

Målet for forskningsprosjektet og som også rådgiverforskriften fremhever er;

- Elevene skal videreutvikle selvinnsikt
- Elevene skal videreutvikle handlingskompetanse (evnen til å se alternativer, sette seg mål, utvise initiativ, pågangsmot og praktisk handlekraft)
- Elevene skal videreutvikle valgkompetanse i henhold til valg av studier og yrker etter videregående skole.

Problemstilling:

Hvordan videreutvikle vg3- elevens selvinnsikt, valgkompetanse og egenaktivitet gjennom strukturert karriereveiledning i grupper?

For å belyse denne problemstillingen har jeg utledet følgende forskningsspørsmål;

- Hvordan strukturere og organisere veiledningen slik at elevene utvikler selvinnsikt?

- Hvordan strukturere og organisere veiledningen slik at elevene utvikler valgkompetanse?
- Hvordan strukturere og organisere veiledningen slik at det skaper egenaktivitet hos elevene?

1.3 Forskningsdesign (en kort oppsummering av utviklingsarbeidet og oppbygning)

Denne masteroppgaven er et utviklingsarbeid med elever fra siste året på studiespesialiserende ved en videregående skole. Hensikten med utviklingsarbeidet er å forbedre praksis og evaluere praksis ved egen skole, og utviklingsarbeidet gir forslag til en ny pedagogisk modell som kan brukes i arbeidet med karriereveiledning i grupper. I en tid der rådgivere i videregående skole opplever at det er vanskelig å få innpass i klassene, så gir denne modellen en mulig løsning som kan bidra til fast struktur og implementering i hele skolen og forankret hos ledelsen ved skolen. Det er et systematisk forsøk på å introdusere nye prinsipper og arbeidsmetoder forankret i karriereteorier og forskning med gruppeveiledning. Dette utviklingsprosjektet er først og fremst en fenomenologisk studie der det hentes frem opplevelser og betraktninger fra elevene som har vært med i dette utviklingsprosjektet. Grunnlaget for utvikling av prosjektet er rådgiverforskriften, styringsdokumenter, tidligere forskning innenfor karriereveiledning og relevant teori. Selv om utviklingsprosjektet har grupper av elever (gruppeveiledning) som utgangspunkt, er dette prosjektet godt forankret i karriereteorier og karriereveileders rolle.

Intervju som metode. For å få en fenomenologisk tilnærming til utviklingsprosjektet og forskningsspørsmålene, så har jeg valgt fokusgruppeintervju. I et fokusgruppeintervju er hensikten å få deltakernes personlige erfaringer og synspunkter på noe de selv har vært involvert i. I intervjuet er hensikten å få deltakerne til å beskrive opplevelser, tanker og vurderinger rundt ulike temaer i en gruppeveiledning. Gjennom gruppediskusjoner blir et bestemt sett av emner utforsket. Emnene/temaene jeg ønsker å fokusere på i denne oppgaven er: selvinnsikt, valgkompetanse og egenaktivitet. I følge rådgiverforskriften er dette de mest sentrale temaer å utvikle hos elevene.

Datainnsamling. Prosjektstart var i begynnelsen av september 2014 og de siste gruppene ble intervjuet i desember 2014. Gruppeintervjuene ble gjennomført like etter gruppeveiledningen. Hensikten her var å fange opp elevenes tanker der og da, og jeg fikk intervjuet alle som deltok

i gruppeveiledningen. Lydkvaliteten har vært av god kvalitet og transkriberte sider har også blitt lest og analysert av læringsgruppen min (analysegruppe), samt veileder ved HIOA. Dette styrker utviklingsprosjektet. Dette har resultert i mettede data, som klarer å svare på problemstillingen og dens forskningsspørsmål. Utviklingsprosjektet kan også etterprøves av andre. Jeg har også skrevet detaljert logg like etter hver gruppeveiledning der jeg har tatt også gruppeveiledningen opp på bånd.

Utvalgskriterier. Jeg har valgt det vi kaller et strategisk valg (Dalland 2011, s. 144-145). Elevene som er valgt ut her har en egenskap til å formidle sine erfaringer eller opplevelser til andre. Jeg har valgt ut åtte grupper av vg3 elever (av til sammen 135 avgangselever). Det er tilsammen 24 elever. Dette er elever som jeg mener presenterer gjennomsnittet av elever i vg3 ved Stabekk videregående skole. Utvalget er rimelig med tanke på betydelige antall transkriberte sider og innsamlede data. En annen hensikt har vært å starte tidlig i prosjektet slik at jeg har hatt god tid til transkribering og analyse. Deltakelsen fra elevenes side har vært frivillig og de har også godtatt at jeg har tatt opp både veiledning og intervju.

Metodiske refleksjoner. Målet ved denne masteroppgaven har vært å få en dypere innsikt i opplevelser og temaer sett fra informantenes (elevenes) side, og som har deltatt i dette utviklingsprosjektet. For å få denne dype innsikten hos informantene har jeg valgt kvalitativ metode. Funn fra transkripsjonen av intervjuene har resultert i mettede data fra alle fokusgruppeintervjuene. Læringsgruppen har sett det samme som meg. Jeg som forsker ser i ettertid at det har hatt stor betydning i å ha arbeidet grundig med forskningens intervjuguide. Utviklingsprosjektets pålitelighet og relevans blir drøftet i kapittel 4. I kapittel 6 gir jeg et forslag til en pedagogisk modell som er et resultat av funn og drøftinger sett fra en karriereveileders synspunkter. Jeg håper så at denne pedagogiske modellen kan bidra til en fungerende praktisk løsning inn i skolen, og kanskje også for andre som til daglig er opptatt med karriereveiledning av ungdom og voksne.

1.4 Forutsetninger og styringsdokumenter (samfunnsmandatet)

Jeg vil i dette kapittelet trekke frem forskrifter og forskning relatert til karriereveiledningsfeltet og rådgivning. Begreper som rådgivning og veiledning vil bli diskutert. Dette er forskning og forskrifter som har relevans for dette utviklingsprosjektet.

1.4.1 Rådgiverforskriften

Forskrift om retten til nødvendig rådgivning kom i 2009. Den supplerer Opplæringslova av 17. juni 1998 som i paragraf 9-2 gir «...*elevane rett til nødvendig rådgivning om utdanning, yrkestilbod og yrkesval og sosiale spørsmål*». Forskriften er lagt ved i sin helhet som vedlegg 1. Utfordringene som utvalget tar sikte på å løse er; tydeliggjøring av at eleven har rett til individuell veiledning, tydeliggjøre rådgivers oppgaver, få frem forskjeller og likheter ved yrkes- og utdanningsveileder og sosialpedagogisk veileder. Samtidig understreker utvalget at rådgivningen må ses som en helhet og at samarbeid er viktig.

Paragraf 22-1 understreker at

«Retten til nødvendig rådgivning 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» (UDIR 2009).

Dette betyr at alle elever har rett til individuell veiledning. Denne rettigheten er ny og omfattende og det betyr at skolene kan få offentlig tilsyn på om retten ivaretas og er blitt gjort kjent for både elever og foreldre. Det som jeg ser som utfordrende i dag, er at for få elever benytter seg av tilbudet om individuell veiledning fra rådgiver. Dermed blir det enda viktigere å sette veiledningen inn i en struktur slik at den når flertallet av elevene.

Forskriften understreker også at tilbud om individuell veiledning skal være kjent for foreldre slik at de kan oppmuntre eleven til å ta kontakt med rådgiver. Tilgjengelighetsprinsippet er også viktig for eleven. Rådgivningen må være organisert slik at den er tilgjengelig for elevene.

Paragraf 22-3 påpeker at eleven 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.

Rådgivningens form (gruppe og/eller individuell veiledning) avhenger av elevenes ønske og behov. Paragraf 22-3 første ledd understreker at formålet er å skape en økende bevissthet hos eleven i forhold til valg av utdanning og yrke. Det er viktig at rådgiver hjelper eleven til å ta egne valg (hjelp til selvhjelp).

Jeg har også lyst til å trekke ut paragraf 22-3 tredje ledd som fremhever at rådgivningen skal legges opp som en gradvis prosess. Dette innebærer at rådgivningen må tilpasses elevenes behov, ønsker og legges over lengre tid. Dette er en videreføring av tidligere rett. Det påpekes at det også er viktig at rådgiver reflekterer sammen med eleven om mulige konsekvenser av valg for å redusere feilvalg.

Forskriften skriver at samarbeid med eksterne aktører utenfor skolen som lokalt næringsliv, høyskoler, universiteter, partnerskap for karriereveiledning, samt familie kan øke kvaliteten på elevens yrkes- og utdanningsveiledning. Dette er viktig for å gi elevene oppdatert informasjon. Det er skolen som helhet som tar vurderingen her og ansvaret ligger hos skoleleder. Det presiseres til slutt at det er skoleleder som har ansvaret for både den sosialpedagogiske veiledningen og yrkes- og utdanningsveiledning ved skolen.

1.4.2 Rådgivning eller veiledning?

Begrepene rådgivning og veiledning brukes ofte om hverandre og spesielt i skolen er begrepet rådgivning brukt, blant annet ved at rådgiver fremdeles er tittelen på stillingen. I denne forskningsoppgaven bruker jeg begge begrepene når jeg har ulike roller innenfor gruppeveiledning av elever.

Rådgivning ser rådgiveren som eksperten som skal overføre sin kunnskap til den som veiledes. Det betyr at rådgiveren i en viss grad forvalter en form for sannhet og kan eller skal gi råd. En konsultasjon betyr da ofte en overføring av kompetanse og innsikt. Rådgiveren er ansvarlig for sine råd, men den som søker råd er selv ansvarlig for å følge dem. Faren i en slik setting er at rådgiveren er den overordnede som kan fremstå som objektiv, informativ og kontrollert. Vance Peavy sier: «*Advice giving is at best risky business*» (Peavy 2005, s.41). Det kan være en fare for at rådene som gis kan være feil, eller at mottakeren tolker eller bruker dem feil. I så fall kan rådgiveren komme i et etisk dilemma som medansvarlig. Rådene kan også skape usikkerhet hos den veisøkende fordi rådene kanskje ikke er realistiske eller uoppnåelige. En annen grunn for at en skal være forsiktig med å gi råd er at hvis rådet, uansett

om det er godt eller dårligt, ikke frembringer de ønskede resultater, så er scenen satt for at mottakeren kan bebreide veilederen for å ha gitt et dårlig råd. Dette kan føre til at rådgiveren kan oppmuntre den veisøkende til å unndra sitt eget ansvar i veiledningen. Peavy skriver at veiledning oppstår gjennom felles innsats for å løse problemer og ikke gjennom ekspertråd. Den veisøkende er ekspert på sitt eget liv og veilederen har kompetanse innenfor kommunikasjon som får den veisøkende til å sette ord på sitt liv og egne mål.

Jeg mener en må skille mellom informasjon og gi råd. Mange elever ønsker informasjon, men de kan selv velge hvordan de vil tolke og bruke informasjonen. Det er viktig å gi grundig informasjon på det riktige tidspunktet og på en meningsfull måte. For eksempel er det flere elever som ønsker informasjon om selve søknadsprosessen inn til høyskoler og universiteter. Hvis en elev ønsker råd om hva han/hun skal studere, så blir det en mer komplisert sak, og dermed må veileder eller rådgiver hjelpe vedkommende til selv å finne svaret. Hvordan skal jeg gå frem? Hva er det lurt å tenke på eller vurdere når jeg skal finne frem til valget mitt? Her er det viktig at rådgiver stiller spørsmål slik at det setter i gang aktiviteter hos den veiledete. Med bakgrunn i OECD rapporten fra 2002 hvor det ble slått fast at rådgivningsarbeidet i skolen var for mye preget av informasjon, og for lite veiledning, er det kanskje tid til å etablere et nytt syn på rådgivers rolle, og kanskje dermed se på om å endre navnet på stillingen også.

Mens rådgivning og veiledning ofte kan omtales som to sider av samme sak, så kan en også skille dem ved å si at i veiledning, så er det dialogen som er viktigst. At både veileder og den veisøkende (eleven) er på en indre reise for å lære. En veileder vil da i større grad enn en rådgiver følge eleven langs den åpne veien framover. I veiledning blir arbeidet desto større hos den veisøkende da han/hun må gjøre mer utforsking selv. I denne sammenheng så blir ressursene til elevene betydningsfull i hvilken grad eleven klarer dette selv. Veiledning skal stimulere til egen læring og utvikling gjennom prosesser i et læringsklima som virker motiverende. Målet er å bidra til innsikt og sette elevenes egne erfaringer i perspektiv, ved å fremme bevissthet om valg, verdier og fordommer (Tveiten 2002).

Sissel Tveiten definerer videre veiledning slik: «*en pedagogisk og rasjonell prosess med oppdagelse, læring, vekst og utvikling som mål, der den lærende er i fokus. Veileders hovedform er dialog*» (Tveiten 2002, s. 24.). Det essensielle her er at oppdagelsen og læringen er i fokus, samtidig som at prosessen skal føre til at handlingsrommet blir utvidet.

I Liv Lassens bok *Rådgivning – kunsten å hjelpe* (Lassen 2000), så er det viktige fellestrekk mellom rådgivning, konsultasjon og veiledning:

- Prinsippet om frivillighet
- Ansvar for endring ligger hos råde søkeren
- 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)

I de senere årene så har konstruktivismen preget veiledningen. Her er veilederen en som skal sette i gang en prosess hos veisøker der prosessen er målet- ikke svarene eller avslutningen. Er det så veileder/rådgiver som er ansvarlig i å fullføre prosessen? I følge Peavy (2010) så gir veiledningen et menneske mulighet til å undersøke nærmere hva det innebærer at hun lever sitt liv som hun gjør nå og vurdere alternative måter hun kan gjøre det på i fremtiden. Beskrivelsene er viktigere en forklaring. Her har spørsmålene mer kraft enn svarene. Fullførelsen av prosessen må råde søker klare alene, men hun eller han kan få hjelp til dette fra rådgiver eller veileder. I tråd med konstruktivistisk veiledning, så er det viktigere å si at man kan få eleven til å oppdage og hjelpe seg selv. Dette er også i tråd med rådgiverforskriften paragraf 22-3.

Jeg mener at en kan både være rådgiver og veileder i en veiledningssituasjon. Men det er viktig at en er bevisst på hvilken hatt eller rolle en har i denne sammenheng. Når Lassen (2002) mener at rådgiver har et ansvar som modell for den som søker hjelp, så tolker jeg det som viktig at rådgiver har et ansvar for verktøy og metoder som elevene kan benytte seg av. Rådgiveren har da et ansvar for at eleven kan få hjelp til å utvikle seg i prosessen med å ta et valg. Prinsippet om frivillighet er også viktig i henhold til veiledning, der både veileder og veisøker har en felles agenda og at det skal være en fin og trygg dialog i veiledningssituasjonen.

1.4.3 Forskning rundt karriereveiledning og elevers valg

Jeg har her valgt å fokusere på noen artikler og forskning rundt karriereveiledning i skolen som kan gi betydning for min egen forskning i dette forskningsprosjektet.

SINTEF publiserte en rapport *På vei mot framtida - men i ulik fart?* i 2011 (Buland et.al). Dette er en sluttrapport fra evaluering om rådgivningen i den norske skolen. Mye av dataen er hentet fra elevundersøkelsen fra 2007 til 2010. Her blir elever fra 10 trinn og vg1 stilt

spørsmål angående kvaliteten av rådgivningen i skolen. Flere etterlyser mer tid med rådgiver, mer felles refleksjon rundt valgene og flere muligheter med praktiske erfaringer. Elevene forventer og krever rask tilbakemelding og at rådgiver skal kunne mye. Et annet viktig kriterium elevene nevner er opplevelsen av tilgjengelighet. Mange opplever det er for få rådgivere og for liten tid. Tilgjengelighet handler også om elevenes eller rådgiverens initiativ. Den som spør får svar, og av og til oppleves det som det er opp til eleven å få kontakt. Men det er også stor variasjon blant elevene for å snakke med veileder.

Rådgivningen i norsk skole har vært mye kritisert. Kritikken av yrkes – utdanningsveiledningen har kommet fra eksterne hold. Spesielt NHO mente at alt for lite tid og fokus på yrkes – og utdanningsveiledningen resulterte i at elevene gjorde feil valg av utdanning og yrke. Rapporten *På vei mot framtida- men i ulik fart?* peker også på at møtet mellom rådgiver og elev er sentralt. Her legges mye av grunnlaget for tilliten for at rådgiver skal bli en sentral støttespiller i elevenes valg.

Rapporten fra Sintef (2011) refererer til forskning på ungdom, utdanning og identitet (Andreassen, Hovednak og Swahn 2008). Når man spør ungdom om hva som er viktigst i forhold til valg og yrke vil de fleste svare: *egne interesser*. Selv om det er andre faktorer så sier de ofte at det er primært deres egne interesser og deres valg. Rapporten (2008) påpeker at det er lite norsk forskning på forholdet mellom ungdom, utdanning og identitet. Samtidig viser rapporten (2008) at skolen er en viktig arena sett i sammenheng med valg av utdanning og yrke. Skolen er viktig for ungdom og oppfattes som en institusjon som er viktig for å bli noe. En viktig utfordring for rådgivningsarbeidet i skolen er å ivareta at elevene gjennomfører gode valg i henhold til interesser og ferdigheter. Her er det oftest praktiske barrierer i skolen der rådgiverressursen på hver enkelt skole kan gi lite rom for den praktiske gjennomføringen av karriereveiledningen for alle elever.

Rapporten fra Sintef (2011) skriver at valg av utdanning gjøres på et annet grunnlag enn tidligere. Mens man tidligere gjorde valg i henhold til familietradisjoner, så gjøres valg nå mer i henhold til selvrealisering. Hvem du er blir ikke lenger bestemt av hvor du kommer fra, men av hva du gjør det til. Arbeidet er en sentral del av livet vårt og dermed skaper også vår identitet i et senmoderne samfunn. Karrierevalg blir dermed en viktig del av livsprosessen mener forskerne (Buland et.al. 2011, s. 46-58). Leder Gisle Hellsten ved karrieresenteret i Oslo mener at det er mange faktorer som er viktige i arbeidsmarkedet. Utdannelse, karakterer,

hva du gjør i tillegg til studiet og hvordan du kommuniserer med andre mennesker er viktige faktorer i kampen om jobbene.

Clare Seville har i sin masteroppgave i yrkespedagogikk *Sammen med andre kan jeg se fremover* (2012) fokusert på karriereveiledning i skolen. Hun dokumenterer et forskningsprosjekt med gruppeveiledning blant elever på påbygging til generell studiekompetanse ved en videregående skole. 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. Prosjektet har vist at bruk av gruppeveiledning er en god måte for elever å få karriereveiledning på. Ulike aktiviteter brukt i karriereveiledningen stimulerer til selvinnsett og kan utvikle valgkompetanse. Gruppeveiledning i dette prosjektet har vist at individet vil oppleve noe felles og at man ikke er alene om sine utfordringer og sin usikkerhet. Deltakerne vil dele med hverandre og dermed vil det komme flere innspill i gruppen. Samtidig kan deltakerne oppnå en ny forståelse av problemene sine i møte med andres kommentarer og reaksjoner, og se nye muligheter. Clare Seville erfarte også at flere elever som var med i prosjektet ikke stilte opp på de siste samlingene. Elevene hadde fine tanker om fremtiden sin og de hadde visjoner, men dette stod ikke i tråd med aktiviteten som må til for at elevene skal utvikle seg.

Denne masteroppgaven har også karriereveiledning i grupper som forskningsfelt, og her viser funnene at elevene aktiviserer ulike tanker som er knyttet til videre handlinger. Handlinger som elevene selv må gjennomføre for å utvikle og utfordre sin karriereutvikling. Her er derimot viktig å presisere at elevene som har vært med i dette utviklingsarbeidet har ikke så store utfordringer og høye statistikker når det gjelder fravær og frafall sammenliknet med Clares Sevilles informanter (elever). Elevene i siste året ved Stabekk videregående er flinke til å møte opp til gruppeveiledningen, så lenge de får påminnelser i forkant. Sammen kan de få flere ideer på hvilke handlingsmuligheter som finnes. Elevene har i intervjuene gitt tilbakemeldinger på at de har fått flere innspill på hva en kan gjøre for å undersøke videre, og gruppeveiledningen har vist at det skjer en aktiv tankeprosess hos elevene underveis i veiledningen.

Å oppøve og bli bevisst den kompetansen som er nødvendig for å planlegge kommende studier og yrke, er kjernen i karrierelæring. I internasjonale sammenhenger kobles denne læringen oftest til CMS. CMS står for Career Management Skills, eller på norsk

karriereferdigheter. Det europeiske nettverket ELGPN (European Lifelong Guidance Policy Network) sier at CMS refererer til :

«...en rekke kompetanser som setter mennesker i stand til å planlegge, utvikle og styre sin egen karriere på en strukturert måte. Dette inkluderer ferdigheter for å kunne samle, analysere og anvende informasjon både om utdanning, arbeid og seg selv, ferdigheter i å håndtere overgangsfaser i livet og ferdigheter i å ta valg.» Vox 2014 (sitert 2014-07-07).

Karriereveiledningen skal med dette bidra til varig læring, ikke bare løse en utfordring i en gitt situasjon. En EU-resolusjon fra 2008 peker på CMS som ett av fire fokusområder for utvikling av karriereveiledning i Europa. Resolusjonen slår fast at *«Career management skills play a decisive role in empowering people to become involved in shaping their learning, training and integration pathways and their careers»* (Vox 2014).

Vox (Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk) har satt ned en ekspertgruppe som består av representanter fra der karriereveiledningen foregår. Dette er representanter fra praksisfeltet, akademikere og personer som jobber på systemnivå. Ekspertgruppen har fått i oppgave å sette seg inn i CMS perspektivet og se både på historikk, faglig basis og erfaringer med å utvikle rammeverk for CMS i Norge. Prosjektet heter *CMS – et felles perspektiv på karriereveiledning i Norge*. Jeg tolker det slik at hensikten med dette er at karriereveileder hjelper til å utvikle CMS-ferdigheter hos de veisøkende slik at vedkommende kan bruke disse ferdighetene i et livslangt perspektiv. Men først og fremst må karriereveileder ha innsikt og kompetanse om CMS perspektivet. Ekspertgruppen stiller seg positivt til å skape et nasjonalt rammeverk for karriereutvikling basert på CMS for blant annet å profesjonalisere karriereveiledningen i Norge.

CMS plasserer seg faglig sett i tradisjonen med «Career Learning», et perspektiv som etter Erik Hagaseth Haug, høgskolelektor ved høyskolen i Lillehammer mener har hatt liten utbredelse i norsk sammenheng. Haug har ledet prosjektet og han mener at mange karriereveiledere har nok arbeidet med læring, men de har ikke arbeidet så systematisk og helhetlig som CMS perspektivet legger opp til. En viktig årsak til suksessen bak CMS, er at det har blitt utviklet rammeverk for karriereutvikling. Disse fungerer som konkrete

hjelpemidler for å kunne arbeide mer systematisk med karrierelæring. Haug mener at CMS kan være nyttig for å fylle opp verktøykassen til karriereveiledere og elever (veisøkende), ved at det introduseres karrierelæring som metodikk. Dette kan være med på å profesjonalisere karriereveiledningen i skolen og i andre sektorer. Hvis en i større grad fokuserer på hva den enkelte trenger å lære, så tror Haug at vi vil få en mer målrettet veiledning. Han gir et eksempel fra videregående skole der det ikke er meningen at alle skal gjennom de samme veiledningsaktivitetene i løpet av skoleårene. Noen trenger kanskje å bli bevisst gode nettressurser, men andre trenger å jobbe i grupper med det å lære å ta valg. Slik Haug oppfatter det, så kan CMS bidra til å ramme inn og systematisere den gode praksisen som allerede foregår.

Etter min mening kan CMS være med til å bidra på å skape rammer og verktøy for karriereveiledningen i skolen, men det må også settes av tid til gjennomførelse og veiledning. Elevene i SINTEF rapporten etterlyser mer tid sammen med rådgiver, mer felles refleksjon rundt valgene og flere muligheter med praktiske erfaringer. Aktivitetene må også gi rom for individuelle tilpasninger og det er dette som ofte skaper utfordringer for karriereveilederen i møte med elevene ute i klassene og også i gruppeveiledningen.

Rapporten *Æ skjønne itje ka som skjer- æ våkne opp kvar dag og vil bli nå nytt æ*, er en forskningsrapport som har evaluert rådgivningen i ungdomskoler og videregående skoler i fylkene Møre og Romsdal, Sør-Trøndelag og Nord-Trøndelag. Rapporten ble publisert høsten 2014 og har blitt gjennomført av forskere fra SINTEF, IRIS³ og NTNU på oppdrag fra fylkeskommunene i de tre fylkene. Vox og utdanningsdirektoratet har bidratt og Trond Buland har vært prosjektleder. Rapporten viser betydningen av å bygge opp et flersidig tilbud til ungdom i en fase av livet hvor de skal ta avgjørende valg. Ingjerd Gaarder som er avdelingsdirektør for nasjonal enhet for karriereveiledning i Vox mener at denne rapporten styrker det systematiske arbeidet rundt karriereveiledningen både lokal og nasjonalt. Hun påpeker at elevene har nytte av at karriereveiledningen er lagt opp som en prosess, hvor de

³ IRIS- International Research Institute of Stavanger

utvikler kunnskap om seg selv, gjennomfører gode valg, mottar informasjon og deltar i samtale med rådgiver. Elevene skal ta selvstendige valg, men de må ikke oppleve at de er alene om dette valget.

Her viser rapporten at det er forskjell mellom i hvor godt skolene har lagt til rette for dette mener Gaarder. Rapporten belyser hvordan oppgave- og ansvarsfordelingen fungerer internt på skolene, forholdet mellom undervisningen og rådgiverprosenten og den viser ulike kompetanse hos rådgiverne ved skolene. Rapporten viser også at rådgiverrollen er komplekst sammensatt der rådgivere har mange ulike roller og oppgaver. Rådgiveren skal veilede, bidra i undervisning, koordinere avtaler med eksterne aktører, organisere utdanningsmesser og legge til rette for elevutplassinger og mye mer. Spørsmålet vi da stiller oss er om det blir tid til veiledning sammen med eleven/e? Det er også tydelig i rapporten at lærerne spiller en viktig rolle i å gi elevene valgkompetanse og spørsmålet blir også om hvordan skolen kan involvere lærerne i denne prosessen? Forskerne gir anbefalinger om hvordan kvaliteten på rådgivningen kan styrkes. Anbefalingene handler både om strukturer, innhold, kompetanse og videreutvikling av samarbeid mellom ulike aktører innenfor feltet.

Rapporten *Rådgiverrollen- mellom tidstyv og grunnleggende ferdighet* (Buland, Mathiesen og Moland 2015) er et kvalitativt forskningsprosjekt om rådgiverrollen. Både rådgivere i ungdomskolen og videregående skole har blitt intervjuet. Prosjektet er gjort på oppdrag fra Utdanningsforbundet, og er gjennomført av forskere ved SINTEF, NTNU og IRIS. Prosjektets overordnede hensikt har vært å gi et bilde av rådgivernes forståelse og opplevelse av egen rolle i skolen. Rapporten søker også å gi innsikt i hva rådgiverne synes er viktig for den videre utviklingen av rådgiverfunksjonen i skolen, både i forhold til kompetanseheving, arbeidsoppgaver, arbeidsdeling og samarbeid. Funnene viser at rådgiverressursen er en barriere i arbeidet. Flere rådgivere opplever det som utfordrende å ha tid og rom for rådgivning i en skolehverdag som er opptatt av timetelling og press. Noen er opptatt av at de blir tidstyver i skolehverdagen. Rådgiverne er samstemte om at arbeidet med elevene er det mest primære og viktige i hverdagen, og de kunne ha tenkt seg mer tid til dette. Det å ha tid og anledning til å arbeide strategisk og forebyggende oppleves som et savn. Rådgiverne kunne også tenkt seg en mer tydelig leder, spesielt gjelder dette rådgivere i ungdomskolen. Løsningen mange av informantene peker på er at arbeidet må timeplanfestes, noe som allerede er satt i gang med faget utdanningsvalg i ungdomskolen, men dette fungerer i varierende grad. Forskerne peker på at rådgivning må omdefineres fra å handle om kortsiktig

problemløsning til å bli en læringsaktivitet, der målet er å gi elevene grunnleggende kompetanse og ferdigheter i det å gjøre valg, sett i et livslangt perspektiv. Dette er i tråd med CMS perspektivet og ELGPNs definisjon av begrepet. Fokuset blir å utvikle ferdigheter som den veisøkende kan bruke hele livet sitt. Ved skolene der man skiller mellom karriereveilederrollen og sosial pedagogisk rolle, ser forskerne en mer rolleforståelse der en rådgiver har hvert sitt ansvarsområde, selv om rollene glir inn i hverandre. Selv om nettverk (karrieresentre) og samarbeid internt og eksternt har blitt mer utviklet, så opplever rådgiverne seg ganske så alene i sin rolle.

1.4.4 Behov for karriereveiledning i skolen?

Det ligger en erkjennelse av at samfunnet har forandret seg mye, at mange av de gamle kategoriene og begrepene vi har brukt om deltakelse og organisering av arbeidslivet ikke lenger er dekkende, og nye må tas i bruk. Den viktigste endringen er utvilsomt at mennesker i moderne samfunn har mye større muligheter til å ta selvstendige valg i henhold til utdanning og arbeid. Samtidig har det samfunnet unge mennesker skal finne sin vei gjennom, blitt stadig mer komplekst og uoversiktlig. Tilbudet av utdanningsmuligheter har eksplodert både i Norge og utlandet. Mange av de gamle yrkene har forsvunnet eller skiftet karakter, og stadig flere av rollene i arbeidslivet er uklart definerte, med lite informative stillingsbetegnelser som Project Manager og Strategic Planner. Til disse stillingene finnes ikke en yrkesutdanning, men en rekke mulige kombinasjoner av høyere utdanning. Arbeidsoppgavene som personer i slike stillinger forventes å løse endrer seg over tid, avhengig av endringer i virksomhetens disposisjoner. Globalisering og teknologisk utvikling medfører høy endringstakt innenfor arbeidslivet. Det er en paradoksal situasjon at samtidig som enkeltmennesket i moderne samfunn har blitt ansvarlig for egne valg, er det blitt på det nærmeste umulig for en enkelt person, og spesielt for et ungt menneske, å ha kjennskap til alle valgmulighetene og de konsekvensene valgene kan medføre.

Å tilby ungdommer god og systematisk karriereveiledning er viktig for ungdommene selv og det har en samfunnsøkonomisk gevinst. Undersøkelser viser at flere ungdommer har

utfordringer ved å gjennomføre universitets/høyskoleutdanninger. Uniform⁴ henviser til en undersøkelse som *Education at Glance* har gjennomført og den viser at bare 59 prosent av de som begynner på høyere utdanning fullfører. Noen faller av, bytter studier eller bruker lengre tid. Sammenliknet med Danmark og Finland, så har disse landene en høyere fullføringsprosent (Uniform 2013). Vi tilbringer store deler av livet vårt innenfor arbeidslivet og det er viktig at den enkelte trives og ser nytteverdien i arbeidet sitt. Myndighetene i en rekke land er blitt oppmerksomme på at de samlende veiledningstjenestene i et samfunn kan spille en viktig rolle i å skape et velfungerende arbeidsliv, og ikke minst et velfungerende forhold mellom utdanningssektoren og arbeidslivet.

Ken Hugo Jørgensen er forfatter av boken *Karriereveiledning – en kort innføring i teori og praksis* (2004). Han deler sine erfaringer med karriereveiledning av studenter og nyutdannede ved Universitetet i Oslo. Han fremhever betydningen karriereveiledningen har både internasjonalt og nasjonalt. Jørgensen påpeker at studentene ikke kjenner sin egen kompetanse godt nok når de kommer til veiledning, og målet til karrieresenteret er å bevisstgjøre studentene på hva de har lært både faglig og metodisk gjennom sine studier og de skal relatere dette til behovene i arbeidsmarkedet. Både i Norge og internasjonalt opplever vi nå en økt erkjennelse av hvor viktig det er med god og tilgjengelig karriereveiledning. Først og fremst er det brukerne selv som har bidratt til denne utviklingen med økt etterspørsel. OECD har nettopp kommet med en rapport *Skills Strategy Diagnostic Report: Norway* (OECD 2014). Her er flere interessante aspekter ved det norske arbeidsmarkedet, utdanningssystemet og utfordringer for fremtidens kompetansepolitikk. Rapporten peker på utfordringer ved at ungdom ikke velger yrker som samfunnet har behov for i fremtiden (realfag, ingeniørutdanning og innenfor helse), manglende gjennomstrømning i høyere utdanning og manglende informasjon om arbeidsmarkedet.

En uttalelse fra Irland er spesielt interessant med tanke på rådgiverens rolle i skolen:

⁴ Nettavis ved Universitetet i Oslo

«Working with people before they drop out of school is a challenge; working with young people when they have already left the education system can be significantly more challenging and costly» (OECD 2014, s.52).

På samme side påpeker de også at elever som har droppet ut av skolen har store utfordringer senere. De sier blant annet at elevene *«will have profound implications for future labour market prospects through difficulties finding initial employment»*. Henvisningene ovenfor er hentet fra et brev Clare Seville sendte til kunnskapsdepartementet i 2014 (på vegne av rådgivere i videregående skoler i Asker og Bærum). Clare Seville er rådgiver ved Bleiker videregående skole og hun indikerer betydningen av å beholde karriereveilederen i skolen. Rådgiverressursen i videregående skole har ikke blitt endret siden 1973. Hvordan bidrar skolen til å gi elevene informerte valg, veilede dem i valgkompetanse, bidra til økt selvinnsikt og informere dem om et stadig skiftende arbeidsmarked? Clare påpeker at karriereveiledningssentre har økt i antall i landet og det er vel og bra. Her kan mye kompetanse samles og utvikles. Men det hjelper ikke når samfunnet fortsatt har store utfordringer med at elever ikke fullfører videregående skole. Av de fem anbefalingene OECD kommer med så fremhever punkt fire at det bør utvikles et helhetlig system for livslang karriereveiledning. Vil videregående skole skape et hull i den livslange karriereveiledningen? (Seville 2014, vedlegg 3). Det er ikke å legge skjul på at det kreves god kompetanse, tid og ressurser hos karriereveilederne i den videregående skolen.

2 Karriereveiledning ved Stabekk videregående skole

2.1 Organisering av karriereveiledningen ved skolen

Det er viktig at skolen, ledelse og karriereveiledere legger opp karriereveiledningen som en prosess som går over lengre tid. Et av hovedelementene er at karriereveiledningen er implementert i årsplanen slik at dette kan koordineres med eksterne aktører, kontaktlærere, faglærere, elever og ledelse ved skolen. Elevene bestemmer ikke hva de skal studere ved en enkel hendelse eller øyeblikks erfaring. Å utvikle valgkompetanse og karrierelæring tar lang tid og det er flere hendelser og opplevelser som elevene må fordøye og erfare. Det er ved samtale med hverandre at eleven kan dra læring ut av det.

Dette utviklingsprosjektet skal gi et fenomenologisk blikk på gruppeveiledningen av vg3, men før jeg presenterer innhold og struktur i gruppeveiledningen må jeg gi dere et helhetlig bilde av karriereveiledningen ved Stabekk videregående skole. Når elevene kommer inn til gruppeveiledning i vg3, så har de erfart tidligere karriereprosjekter i regi av skolen i vg1 og vg2, og noen av spørsmålene fra meg har også sammenheng med disse tidligere prosjektene.

Vi har etablert/fått på plass en struktur for karriereveiledningen for alle trinn ved Stabekk videregående skole. Elevene har tidligere vært gjennom prosjekter i vg1 og vg2. I vg1 gjennomfører elevene et 3 ukers tverrfaglig prosjekt i norsk og samfunnsfag. Vi kaller det karriereprosjektet der de allerede her skal utrede et utdanningsløp etter videregående skole og de skal blant annet lage seg CV, søke på deltidsjobb og gjennomføre et intervju med en arbeidstaker/giver innenfor det utdanningsområdet de har valgt. De gjennomfører også en interestetest i forkant av prosjektet. Dette er et viktig prosjekt som gjennomføres før elevene velger programfag i desember/januar. Kontaktlærer følger opp elevene med veiledning i etterkant av prosjektet.

I vg2 gjennomfører elevene en ferdighetstest i februar like før de drar til utdanningsmessen i spektrum. Dette er en korttest som er laget av yrkes- og utdanningsveileder Vidar Overgaard fra Lillestrøm videregående skole. Her har han tatt utgangspunkt i Charlotte Hågård's firma Newstart. Hun er en svensk karriereveileder og har godkjent den norske versjonen av kortene. Akershus fylkeskommune har produsert kortene som Vidar har oversatt til norsk og

karriereveiledere i videregående skole i Akershus har fått et klassesett hver. Ferdighetene er hentet fra Hågård's bok *Bli din egen Coach* (2004). Eksempler på ferdigheter kan være: *lede et prosjekt, snakke om følelser, skrive kreativt*. Elevene skal da skrive opp 12 ferdigheter (av 47) på et ark jeg samler inn (tar kopi med en gang slik at elevene får arkene tilbake) samt at de tar et bilde av resultatene på mobilen sin. Etterpå skal de besøke utdanningsmessen i spektrum og skrive et referat som de skal laste opp på en egen fagside på plattformen its.learning. Her skal de skrive kort om to utdanninger (bachelor/master) de kan tenke seg og de skal vurdere om det passer med sine ferdigheter.



Figur 1: Ferdighetskort

Vg3 og gruppeveiledning

Før høstferien besøker jeg alle klassene i vg3 og informerer om karriereveiledningstilbudet i vg3. Alle vg3 klassene har klassens time (90 min annenhver uke) gjennom hele skoleåret. Klassens time er en ressurs og en nødvendighet for å gjennomføre mye av karriereveiledningen ved skolen. Det er en portal for å komme inn i fellesskapet med elevene. Det er en erkjennelse blant ledelse, kontaktlærere og rådgivere ved skolen at klassens time skal brukes til felles informasjon, veiledning/samtaler med rådgiver/kontaktlærer og MOT aktiviteter⁵. Det er en nødvendighet for at gruppeveiledningen ikke skal kollidere med faglig undervisning. Jeg som rådgiver har støtte fra ledelsen og kontaktlærere når jeg tar initiativ til aktiviteter i klassens time. Elevene må selv passe på at gruppeveiledningen ikke kolliderer

⁵ Stabekk videregående skole er en MOT skole som arbeider for og med ungdom. Dette for å skape gode holdninger og godt miljø.

med samtaler med kontaktlærer. Jeg som rådgiver foretrekker å ha kontaktlærer sammen med meg når elevene gjennomfører ulike aktiviteter i klassens time. Elevene har mange spørsmål og det er en fordel å ha kontaktlærer tilstede som kjenner elevene godt. Vi har i dette skoleåret tatt i bruk et nytt karriereverktøy som heter WIE. Jeg håper at dette verktøyet skal være med på å bidra til at gruppeveiledningen blir mer effektiv både for elevene og meg som veileder. Før jeg sier litt om struktur og innhold i gruppeveiledningen må jeg si litt om dette verktøyet.

WIE (Work Interest Explorer) er et nettbasert karriereveiledningsverktøy for utforsking av interesser, ferdigheter og yrker. Verktøyet er utviklet av arbeidspsykolog Arne Svensrud og pedagogisk-psykologisk rådgiver Nina Hagerup gjennom mange år. Heller enn å være en interestetest er WIE et interesseutforskningsverktøy som dekker de viktige delene av et interesseverktøy. WIE består av ulike deler som du står fritt til å velge å bruke. En kan utforske og vurdere ulike alternativer og samle arbeidet og refleksjonen i WIE rapporten. På denne måten blir WIE et prosessverktøy som kan følge personen gjennom utforskningsprosessen, for så å ende ned på et yrkes- eller utdanningsvalg. Ifølge Svensrud (2015) brukes WIE i lys av konstruktivistisk karriereveiledningsteorier. Det blir et kraftfullt verktøy for å hjelpe mennesker til å se nye muligheter og gjøre nye redefinisjoner av seg selv gjennom å bygge en ny karrierenarrativ og konstruere et nytt yrkesselv. Verktøyet er designet til den moderne konstruktivistiske og utforskende bruken med kommentarfelter, valgmuligheter, kategoriintervjuing og kobling mot nettressurser for innhenting av informasjon og bilder om ulike alternativer, samt ledige stillinger.

Alle elevene får i rapporten en RIASEC kode som er basert på elevenes utvalg av interesser, ferdigheter og yrker. RIASEC systemet, er den mest utbredte teorien i verden for systematisk arbeid med interesser. Den er utarbeidet av den amerikanske arbeidspsykologen John L. Holland. RIASEC systemet deler inn interesser i kategoriene: praktisk (R), teoretisk (I), kreativ (A), sosial (S), foretaksom (E) og systematisk (C). Etter at elevene er ferdig med å velge ut ulike interesser og ferdigheter, så får de en RIASEC kode på tre bokstaver. Holland tenker seg at alle yrker og personers interesser kan kategoriseres som en kombinasjon av disse interessekategoriene. Kombinasjonen av interesser kalles RIASEC koden. Første bokstav i koden er den kategorien man har flest interesser innenfor. Andre bokstav er den kategorien man har nest mest interesser innenfor, og så videre. Hvis en elev har flest interesser innenfor sosial kategori (S), nest flest interesser innenfor foretaksom kategori (E) og tredje mest

interesser innenfor kreativ kategori, vil koden bli SE(A). Jeg vil komme mer inn på Hollands karriereteori i kapittel 3. Under viser jeg et utdrag fra menylinjen i Wie.



Figur 2: Oversikt over menylinjene til eleven i Wie

Etter at elevene har gjennomført Wie verktøyet i klassens time, så reflekterer vi over resultatene i små grupper. Elevene får også utdelt en brosjyre med informasjon om Wie og hvordan verktøyet skal brukes. Jeg oppmuntrer og påminner elevene til å se på rapporten sin like før de skal inn til veiledning med meg. Etter at jeg har besøkt alle vg3 klassene, så forbereder jeg gruppeveiledning som begynner en til to uker etterpå. Jeg tar utgangspunkt i resultatene fra Wie verktøyet (rapporten) til elevene når jeg setter sammen grupper. Gruppene består av ca. tre elever og elevene har omtrent samme RIASEC kode. Egen erfaring og elevens tilbakemeldinger viser at det er mer effektivt å veilede elever med samme interessefelt eller fagfelt. Jeg har erfart at jeg får flere innspill fra elevene og engasjementet øker innad i gruppen. Målet er å ha veiledet alle våre 145 vg3 elever fra september til januar i første semester.

Elevene får egne tidspunkter til gruppeveiledning i klassens time utover i høstsemesteret med meg. I løpet av desember/januar er første fase av veiledningen gjennomført. Jeg utfordrer elevene til å begynne å ha planene klare for hva de skal studere og hvor? Mange kommer tilbake for å ha individuell veiledning etter å ha utforsket nye muligheter både innenfor Norge og utlandet. Utfordringen er å få inn igjen elever som ikke stimuleres til å tenke på fremtiden sin. Foreløpig må elevene ta eget initiativ til videre individuell veiledning. Jeg som karriereveileder har et håp om at jeg har skapt en relasjon og nysgjerrighet hos elevene og at det da skal bli lettere å ta kontakt.

I tillegg til gruppeveiledningen, så erfarer elevene ulike aktiviteter gjennom det siste skoleåret. Besøk av høyskoler/universiteter (Universitetsturne` i januar), utdanningsmesser og åpen dag ved høyskoler og universitetet i Osloområdet. Jeg som karriereveileder prøver også å stimulere faglærere til å bidra til eksterne besøk til bedrifter i nærområdet slik at elevene får oppleve et drypp av en arbeidshverdag eller inngå i ulike prosjekter med næringslivet.

2.2 Innhold og struktur i gruppeveiledningen i vg3

Jeg har dette skoleåret konkretisert mer innholdet av gruppeveiledningen på vg3. Innholdet er bygget ut fra tidligere erfaringer med gruppeveiledning siden oppstart for tre år siden og funn fra tidligere prosjektarbeid. Formålet med gruppeveiledningen er å bidra til refleksjon, utforskning/oppdagelse, læring og utvikling. Det er viktig at elevene tar en aktiv rolle i sin egen utvikling og ofte erfarer jeg at elevene kan stille gode og reflekterende spørsmål til hverandre. Elevene bør bli sett, støttet og utfordret. Relasjonen mellom elevene og meg spiller en viktig rolle i gruppeveiledningen og anses som likeverdig. Jeg som veileder har som mål med gruppeveiledningen å skape synlighet, motivasjon og relevans. Jeg opplever en mer direkte kontakt med elevene, og jeg håper at veiledningen kan skape motivasjon hos elevene samtidig med at den skal være relevant.

Fase 1

1. Bli kjent/skape relasjoner

Jeg sier litt om rammen for karriereveiledningen dette skoleåret og innhold i gruppeveiledningen. Elevene forteller litt om planene de har etter videregående skole.

2. Hva ønsker dere veiledning på/om? Hva **ønsker** dere av denne veiledningen?

Fase 2

3. **Selvinnsikt. Vekt på veiledning.** Jeg henviser til Wie. Vi snakker litt om RIASEC koden.

Hva tenker elevene om resultatet?

Hva har dere lært av resultatene?

Hva er utfordringene? Verdier, holdninger, ferdigheter. Hvordan ser din arbeidsdag ut i fremtiden?

Fase 3

4. **Valgkompetanse. Karrierelæring/CMS. Rådgivning/veiledning.** Viser elevene

fagsiden på itslearning. Ulike pekere og hvor de skal lete (søkemotorer). Fokus på Norge og utland.

Hvilke **muligheter**/alternativer finnes etter videregående? Ser på ulike studier/eksempler (samordnaopptak). Fremtidens arbeidsmarked?

Fase 4

- 5. Egenaktivitet (handling/aktivisering)** Hva har du oppdaget til nå (oppsummering)? Nevn 1 ting som du har lyst til å utforske til neste veiledning/fremover?

Figur 3: Innhold og spørsmål i gruppeveiledningen

Som veileder er det min oppgave å sørge for struktur og fremdrift i samtalen. Her erfarer jeg det er viktig å dele samtalen inn i faser og fasene kan variere i lengde fra samtale til samtale. Ofte løper fasene over i hverandre. Det avhenger også litt av antall spørsmål fra elevene og fokuset på kunnskapsoverføring og veiledning.

I introduksjonsfasen (fase 1) er det viktig å avklare rammene for samtalen og elevens forventninger. Jeg sier litt kort om innholdet i gruppeveiledningen og hvorfor jeg vektlegger de ulike temaene. Målet i første omgang er å få til en brainstorming rundt temaet *yrke og utdanning* og at alle kan delta/være aktive selv om jeg kommer til å styre veiledningen/temaene noe. Jeg spør også elevene om de har noen ønsker om tema i denne veiledningen. Dette for å konkretisere veiledningen slik at den blir enda mer matnyttig for elevene.

Ken Hugo Jørgensen arbeider ved karrieresenteret ved Universitetet i Oslo og har publisert boken *Karriereveiledning. En kort innføring i teori og praksis* (2004). I likhet med Jørgensens (2004, s. 49) erfaringer med veiledning av studentene ved UIO, så har elevene på studiespesialiserende få klare indikasjoner på hvor veien skal gå etter endt videregående skole. Når den enkeltes arbeidserfaring er begrenset, kan det være vanskelig å ha noen klar formening om hvilke yrkes som en kan passe til eller kunne ønske seg. Ut i fra Jørgensens erfaring så er det flere forhold en må ta i betraktning før veiledningen. Elevene/studentene har:

1. Begrenset kunnskap om arbeidsmarkedet og hvordan det fungerer.
2. Uklare forestillinger om egen kompetanse og hva den kan brukes til i arbeidslivet.
3. Usikkerhet omkring personlige forutsetninger og motivasjon (Jørgensen, s. 49)

Noen av elevene er ganske bevisste og klare på hva de ønsker veiledning på, mens andre er veldig usikre. Jeg opplever ofte at det kan være mer formidlingspreget veiledning på mer bevisste elever for de har ofte flere og klare spørsmål. Mens jeg prøver å stille mer åpne spørsmål (veiledning) til de som er mer usikre for å få frem refleksjoner og en prosess til å komme mer i gang. Likevel er det viktig å stille spørsmål til dem som er mer bevisste for å utfordre de til å utforske mer innenfor fagområdet. Er det dette de virkelig ønsker? Har de noen alternativer hvis ikke plan A er gjennomførbar/realistisk?

Jørgensen mener at det ikke er uvanlig at den formidlingspregete veiledningssamtalen går over til å bli mer prosessorientert, enten ved at karriereveilederen stiller reflekterende spørsmål i innledningsfasen, eller at den veiledete selv begynner å gjøre seg betraktninger underveis. Det er uansett viktig at karriereveilederen gir rom for dette.

Fase 2 av gruppeveiledningen er mer basert på veiledning enn kunnskapsoverføring/informasjon. Her prøver jeg å utvikle elevenes egen forståelse av hvem de er med utgangspunkt i Riasec koden. Klarer de å sette ord på sine interesser, ferdigheter og personligheter? Ser de en sammenheng her med et tenkt studie eller yrke/arbeidsområde?

Fase 3 er mer preget av informasjon i startfasen, men går over til å bli mer prosessorientert der det stilles mange spørsmål fra elevene. Denne fasen arter seg mer som en idefase og brainstorming, og jeg som veilederen legger få føringer på de betraktningene som kommer frem. Jeg prøver å være opptatt av å peke på elevens muligheter, og å introdusere andre perspektiver eller forståelsesmåter enn det eleven selv ser. Her er også innspill fra de andre i gruppa viktige. Jeg viser elevene fagsiden på plattformen itslearning og hvor de kan begynne å lete/søke. Jørgensen påpeker her at:

«I tillegg til å svare på spørsmål og bidra med kunnskap om arbeidslivet, vil hun ofte komme med innspill til hvor den veiledede kan finne flere opplysninger, og hjelpe vedkommende til å skille mellom viktig og uviktig informasjon» (Jørgensen, s. 50).

Flere elever i videregående skole velger seg også et *alternativ år* eller *hvileår* som flere elever kaller det. Her er det viktig å vise elevene mulighetene og alternativene som finnes ute i verden. Jeg har samlet mye informasjon på vår egen fagside på Itslearning. Dette også fordi jeg ønsker at elevene skal aktivisere seg selv etter samtalen. Jeg viser dem også søkemotoren for Samordna opptak (oversikt over studier på høyskoler og universiteter i Norge). Jeg prøver å ta utgangspunkt i et ønske fra elevene og viser dem konkret hvordan en bachelor er bygget

opp og prøver å stimulere til nysgjerrighet. Ofte handler samtalen om hvilke muligheter ulike studier kan gi av yrker.

Fase 4 er avslutningsfasen. Her kan det være lurt at elevene oppsummerer samtalen/veiledningen. Utbyttet kan da bli mer klart for elevene. Jeg spør til slutt om de kan nevne en ting de har lyst til å utforske videre. Dette for å prøve å aktivisere de på egen hånd senere. Dette spørsmålet er hentet fra Trude Slemmens bok *Vurdering for læring i klasserommet* (2011) der hun har utviklet en metode som kalles 3, 2 og 1 (nevnt 3 ting du har lært, 2 ting som var vanskelig å forstå og 1 ting som du vil lære mer om). Dette er en læringsmetode som kan hjelpe eleven å samle tråder og oppsummere samtalen. Jeg motiverer de også til å komme tilbake etter en stund for å få individuell veiledning (da med noen alternativer på studier eller ulike aktører for et alternativt år). Ofte kan det være lurt å stille spørsmålet om noe var uklart i samtalen.

Jeg har gjennom gruppeveiledningen benyttet meg også av ulike spørsmål hentet fra boken *Veiledningsmetodikk* (Mathiesen og Høigaard 2004). Eksempler her er mestringsspørsmål: Hvilke programfag/emner liker du best? Hvilken arbeidsmetode mestrer/liket du? Fortell- hva er det som gjør deg så inspirert og interessert? Hensikten min her, er å hente frem den indre motivasjonen hos eleven.

Jeg har også fått ideer fra faser og strukturer i veiledningen (innledning, hoveddel og avslutning). En utfordring i veiledningen er forholdet mellom det å åpne opp for, utforske og utvide den veilededes perspektiv, og det å få til en avgrensning og avslutning som ikke har for mange uavklarte momenter i seg eller som øker forvirringen for den veiledete (Mathiesen og Høigaard 2004).

2.3 Etikk og fortrolighet i veiledningen

Det finnes ulike testverktøy innenfor karriereveiledningen. En av fordelene ved verktøyene er at relevante forhold fokuseres på (for eksempel ferdighetstester, interesser) og et felles begrepsapparat utvikles. Et godt bevisstgjøringsverktøy kan derfor være til god hjelp i veiledningen. Det er dermed ikke sagt at disse verktøyene fritar veilederen for utfordringer, verken når det gjelder faglig dyktighet eller ressurser til rådighet. Testresultater krever som regel kyndig fortolkning og ofte forutsetter de en samtale i etterkant, gjerne i for- og etterkant, slik at både hensikt og resultater blir godt ivaretatt. Å tilby en test uten oppfølging vil som regel ha begrenset verdi for den som søker veiledning, og vil ikke være etisk forsvarlig. Det er

som oftest refleksjoner i etterkant sammen med andre som kan gi ny kunnskap om en selv, og ikke testen alene. Det er viktig å spørre elevene om hva de tenker om resultatet av RIASEC koden. Noen får en bekreftelse, andre kan være uenig i deler av utslaget. Uansett vinkling, så er det viktig at veileder får elevene til å reflektere rundt resultatene/utslaget. Testen kan både være med på å utvikle begrepsapparatet til elevene (finne adjektivene som passer til seg selv) og reflektere over interesser, verdier og ferdigheter.

Internasjonal Association for Educational and Vocational Guidance (IAEVG) skriver i sitt dokument om etiske standarder, at en som veileder må overveie hvem de veiledete er, hvilke etiske spørsmål som er relevant i disse relasjoner, og hvordan forskjellige former for intervensjon fører til forskjellige overveielser i etisk henseende (IAEVG, 1995). IAEVG fremhever at karriereveilederen skal ha et helhetssyn på den veiledete i forhold til utdanning, arbeid, personlige og sosiale forhold. Rie Thomsen er en dansk karriereveileder som har forsket mye på karriereveiledning i fellesskaper og grupper. Hun refererer til FUE, 2006 (Fellesskapet for foreninger av utdannings- og erhversveiledere) og til IAEVG når hun drøfter etikk i gruppeveiledning. FUE fremhever innledningsvis at veiledning alltid må betraktes som kontekstuell, og at veiledning har rammer og vilkår som oftest er innrammet i en institusjonell sammenheng, og som er politisk og samfunnsmessig forankret. Thomsen, Skovhus og Buhl (Thomsen, Boelskifte og Buhl 2013, s. 125) mener at etikk og fortrolighet i veiledning stiller seg annerledes ved veiledning i fellesskaper og gruppeveiledning sammenliknet med individuell veiledning. Dette gjør veiledningen ikke mer utfordrende- bare annerledes. Forfatterne tar utgangspunkt i ulike temaer når de drøfter etikk i gruppeveiledning:

Frivillighet. Frivillig deltakelse i gruppeveiledning fremhever Thomsen som sentralt. Hvis en er påmeldt og ikke senere ønsker å delta, så er det akseptabelt. Jeg som veileder mener det er viktig å gi god informasjon til elevene om mål og innhold i gruppeveiledningen før de melder seg på. Da kan de ut i fra dette vurdere om gruppeveiledningen er relevant, nyttig og meningsfull. Flere får kanskje lyst til å delta.

Informasjon. Deltakerne i gruppeveiledningen skal innledningsvis og/eller underveis få informasjon om mål, form, innhold og konkrete rammer for gruppeveiledningen. Både FUE og IAEVG fremhever at veileder skal sikre, at informasjon, som de veiledete får i forbindelse med veiledning er korrekt, relevant og ikke villedende (IAEVG, 1995; FUE, 2006). Thomsen

mener fordelene ved gruppeveiledning er at veilederen kan oppdage flere temaer som de veiledete har behov for å diskutere, og ved felles refleksjoner og forståelse blir informasjonen mer lettfattelig. Spesielt opplever jeg at elevene trenger tid på forståelsen av førstegangsvitnemål, ordinært vitnemål og hvordan regne ut karakterpoeng. Sammen kan vi få en felles forståelse av tematikken og føringslinjene.

Å skape tillit og oppmerksomhet. Den som kommer må oppleve å bli tatt på alvor og at oppmerksomheten er rettet mot hver enkelt. Det er viktig å ha en gjestfri tanke for hverandres innspill, våg å si hva du mener, men respekter at andre sier sin mening. Rundepriippet er viktig for å la alle i gruppa slippe til (Kversøy 2007). En utfordring i gruppeveiledningen mener jeg er å få til en god dynamikk i gruppen og at alle skal komme til orde. Dette krever oppmerksomhet, initiativ og god ledelse fra veilederen. Fordelen ved gruppeveiledningen ved Stabekk er at elevene kjenner hverandre fra før og det gir et godt grunnlag for god dynamikk. Samtidig kan det være en ulempe hvis relasjonen mellom to elever ikke er god i utgangspunktet. Likevel mener jeg at dette kan ha flere fordeler enn ulemper.

Fortrolighet. Det er viktig at deltakerne opplever en trygghet av å vite at alt som blir diskutert i gruppen blir behandlet forsvarlig, selv om andre gruppemedlemmer kan identifisere en person som er involvert i temaet. Det er viktig at veilederen er oppmerksom på faktorer som kan oppleves som krenkende for den enkelte. En utfordring i gruppeveiledning er om en deltaker velger å fortelle om forhold som andre opplever å tilhøre i andre fortrolige rom.

Uavhengighet. Et nøkkelbegrep hos FUE er uavhengighet, med fokus på at karriereveiledningen skal strebe etter nøytralitet og uavhengighet. Thomsen (2009) fremhever at veiledning i fellesskaper kan bidra til en mer nøytral og uavhengig veiledning, da det er flere synspunkter og ulike perspektiver som vil komme frem.

På hvilke områder bør utdanningskapasiteten økes for at samfunnets behov for arbeidskraft skal dekkes? I fremtiden vil det skapes ny teknologi, nye fagfelt og nye produksjonsområder. Nav kan likevel peke på noen forhold og fagfelt som kan ha betydning for arbeidsmarkedet fremover. Det er gode prognoser for arbeid innenfor helse, eldreomsorg, ikt- personell og ingeniører (Aetat, 2006). Her vil en som veileder måtte balansere mellom individets ønsker og behov sett i sammenheng med samfunnets behov for arbeidskraft. Det er viktig da det ikke finnes et svar eller fasit på hvordan arbeidsmarkedet kommer til å bli, men vi kan ta utgangspunkt i undersøkelser sett fra samfunnets behov og diskutere dette sammen.

3 Karriereteori og veiledningsteori

Jeg skal i dette kapitlet presentere teori både fra karriereveiledningsfeltet, men også fra veiledning. Sistnevnte retter spesielt fokus mot konstruktivistisk teori knyttet opp mot karriereveiledning i grupper. Rie Thomsen som er en dansk forsker innen karriereveiledning refererer til den engelske karriereteoretikeren Bill Law. Han skriver at karriereteori har til hensikt å beskrive, forklare og forutsi, hva det er som skjer. Veiledningsteori- og metode er på dette grunnlag opptatt av tenkning om hvordan vi meningsfullt og fornuftig kan intervensere i det. Thomsen sier: *kort sagt er karriereteori optaget af, «hvad der er», og vejledningsteori og metode er optaget af, «hvad kan der blive»* (Thomsen, Skovhus og Buhl 2013, s. 40).

3.1 Karriereteorier

I dette kapitlet presenterer jeg noen karriereteoretikere som har hatt stor betydning for forskning rundt karriereveiledning og dens utvikling. Det er utvalgte teoretikere som har relevans for utviklingsprosjektet og relevante funn i denne masteroppgaven. Jeg har valgt å presentere først og fremst Donald Super, John Holland og John Krumboltz . Disse menneskene har forsket mye blant annet på selvinnvikling (egenutvikling), valgkompetanse og handling, som er hovedtemaene i denne prosjektoppgaven. Det er vanskelig å skille disse tre hovedtemaene da de er koblet tett sammen og de overlapper mye, men utvalget nedenfor prøver å rette fokuset på hver av dem.

Høydal og Poulsen (2007) sammenfatter at karriereteorier forsøker å forklare samspillet mellom individuelle faktorer, miljømessige påvirkninger og handlinger (for eksempel et spesifikt valg eller en konkret handling). Mennesket kan ikke suverent bestemme hva som skal skje med dem, men de kan bidra til å få ting til å skje- ved å handle. Teoriene forholder seg til hvordan menneskene når frem til sine karrierevalg, men presenterer samtidig forskjellige teoretiske posisjoner og retninger. Forskjellen viser seg i blant annet i teoriernes menneskesyn og hvordan relasjonen mellom individ og alternativer forstås. Begrepet *alternativ* anvendes av karriereforskerne om et individs potensielle valgmuligheter, uavhengig av samfunnmessige faktorer som kan påvirke disse (Høydal og Poulsen 2007, s. 12). Noen teorier er spesielt opptatte av å forklare hvor individers interesser kommer fra, mens andre kan fokusere mer på hva som mer påvirker karrierevalget.

3.1.1 Selvinnsikt

Jeg presenterer her teoretikerne Super og Holland. Super har utviklet teori om selvoppfattelse og livsforløp. Holland har utviklet teori om ulike personlighetstyper satt i sammenheng med jobbmiljøer.

Den amerikanske psykologen Donald E. Super har levert et av de betydeligste bidrag til forståelse av karrierevalget i et livsperspektiv og anses internasjonalt som en klassiker. Supers teorier er basert på omfattende empiriske undersøkelser og teoretiske studier på menneskers karriereutvikling. Super presenterte sin første teori om karriereutvikling i 1953 og presenterte i årene etter en teori om selvoppfattelsen betydning for karriereutvikling- og valg. Supers grunnleggende antagelse er at utdannelsesvalget ikke kan adskilles fra menneskets øvrige liv og at karriereutvikling finner sted i en kontekst konstituert av både rom og tid.

Super peker på at mennesket ikke alltid er klare til å ta et valg som samfunnet tilbyr. Med dette så retter Super et kritisk blikk på interestetester som ofte kan gi et misvisende bilde av personen. En veileder bør heller vekke interesse hos den veiledete, der han/hun kan støtte vedkommende med å nå sine mål. Dette gjøres gjennom den personlige samtale og arbeidet med menneskets historieførløp. Han ser dermed ikke menneskets utvikling som noe lineært og naturgitt, men peker på at ulike faktorer må betraktes for å kunne forstå utviklingspotensialet og eventuelle barrierer. Højdal og Poulsen (2007) henviser til Charlotte Buhlers teorier om at personlig mål bør være et mål som kan bidra til selvrealisering og personlig tilfredsstillelse. Dette er et perspektiv som vi finner igjen hos Super som peker på at et godt valg er et valg som gir personlig mening og verdi for en selv. Buhlers og Super legger vekt på at de ulike erfaringene barn og ungdommer gjør seg (både i og utenfor skolen)-er de aller viktigste kildene til utviklingsforløpet (Højdal og Poulsen 2007, s. 41).

Supers teori består av tre sammenhengende deler som knytter seg til hverandre. Delene består av begrepene; livsforløp (life-span), leverum (life –space) og selv oppfattelse (self-concept). I følge Super er både menneskets livsforløp og dets leverum med til å forme individets selvoppfattelse og fremkalle det. Livsforløpet er den tidsmessige dimensjonen og knytter seg til vekst (4-13 år), utforskning (14-24 år), etablering (24-44 år), opprettholdelse (45-65 år) og tilbaketrekning (over 65 år). Personlige utviklingsoppgaver kan fremkalles av de samfunnsmessige forventninger som stilles til individet, for eksempel krav om å forbedre seg, involvere seg og ta en mer aktiv del i livet sitt. Jeg velger å si litt mer om utforskningsfasen siden det er der mine elever befinner seg.

Gjennom utforskningsfasen møter individet en rekke utviklingsoppgaver som bidrar til å utkrystallisere, spesifisere og implementere utdanningsvalget. Ungdommen dagdrømmer om de mulige jeg`er, som kan konstrueres, for eksempel gjennom utdanningsvalg. Gjennom disse dagdrømmene utvikler den unge det, Super kaller «*den offentlig accepterede erhvervmæssige selvopfattelse*» (Højdal og Poulsen 2007, s.50). Denne utforskningen bidrar til at ungdommen utvikler ulike alternativer gjennom sin selvopfattelse til et konkret utdanning/jobb valg. Endelig implementeres valget ved å gjennomføre utdannelsen eller opplæringen som et arbeid krever. I denne fasen er det ifølge Super spesielt viktig å se på individets karrieremodenhet, fordi utdanningsvalget fremstår som en altdominerende oppgave. Super mener *karrieremodenhet* er et psykososialt begrep som uttrykker et individs grad av utdanning/arbeids utvikling sett i relasjon til de ulike livsstadiene. Fra et sosialt eller samfunnsmessig perspektiv kan begrepet operasjonaliseres ved å sammenlikne oppgaver/utfordringer som individet møter/løser med forventninger som er normalt for individets aldersgruppe. Fra et psykologisk perspektiv kan en sammenlikne individets ressurser (kognitive og affektive) til å håndtere aktuelle oppgaver med de ressurser, som det er reelt behov for å kunne mestre (Højdal og Poulsen, s. 45) Desto mer individet har utviklet en karrieremodenhet, desto mer utvikler individet valgkompetanse.

I Supers selvopfattelsesteori er fokus rettet på hvordan individet oppfatter seg selv. Selvopfattelser utvikles og formes over tid som et resultat av samspillet mellom ulike faktorer, som for eksempel ulike roller. Super hevder at det er de personlige verdiene som former selvopfattelsen. De personlige verdiene kan igjen påvirke valget vi tar. Vår personlige verdier er mer fundamentale enn våre interesser fordi de fungerer som ledestjerner, som guider oss gjennom bestemte lokaliteter i vår leverum- steder som kan danne sentrum for mening, behovstilfredstillelse og utfoldelse av interesser. Det er verdiene som gjør valget betydningsfullt for oss og som gir handlingene våre et formål. Super mener at å arbeide med et individs verdier kan hjelpe til med å synliggjøre den subjektive oppfattelsen av individets evner, interesser og valg- og se dette i en sammenheng. Dette påpeker Super kan oppnås ved den personlige samtale som veilederens primære verktøy i arbeidet med karriereutvikling. I tillegg er det viktig å sette dette i en sammenheng med kvalitative metoder til oppsamling av data om individet. Igjen påpeker Super, at kun personer, som allerede har en viss porsjon karrieremodenhet, kan profitere av anvendelse av for eksempel en interestetest. Dette fordi de allerede har utviklet begreper og erfaringer som kan hjelpe de å analysere testresultatet.

Det som oftest er en utfordring er å matche selvoppfattelse med utdannelses- eller jobbmuligheter. Dette er en komplisert prosess, som rommer en rekke ulike tilnærminger, i og med at både situasjoner/omgivelser og mennesker er i stadig forandring. Dette kan resulteres i av at den veiledete må utforske nye karriereområder og nivåer for å utkrystallisere ulike alternativer til utdanning eller jobb.

I følge Højdal og Poulsen, så bidrar Supers karriereteori på en rekke punkter til forståelse av karriereutvikling i et konstruktivistisk perspektiv. Han leverer en teoretisk begrunnelse for utforskning av leverum og sammenbinding av fortid og fremtid i livsbuen som sentrale metoder i veiledningen. Højdal og Poulsen mener Super har bidratt med viktig teori om de forskjellige livsfasene individet befinner seg i og dets møte med ulike utviklingsoppgaver og utfordringer. Det er spesielt i skillet mellom disse livsfasene, individet har behov for veiledning (Højdal og Poulsen, s.24).

John Hollands teori presenteres for første gang i 1959 og har fokus på å forklare hva det er mennesket forsøker å oppnå gjennom de valg de tar. Han utvikler en ramme for å beskrive ulike mennesketyper og hvordan disse skiller seg fra hverandre. Samtidig har han utviklet et testsystem for å typebestemme personer og deres jobbmiljøer. Teorien baseres på et fylldig empirisk materiale som er innsamlet og bearbeidet gjennom flere år, og også tilpasset og justert i ettertid.

Teorien baseres på at veilederen hjelper den veiledete til å:

- Få en klar forståelse av seg selv (evner, ferdigheter, interesser, verdier)
- Få utviklet kunnskap om krav, vilkår samt muligheter og perspektiver i forskjellige typer arbeider
- Utvikle grundige refleksjoner over forholdet mellom de to punktene ovenfor (Højdal og Poulsen 2007, s. 74)

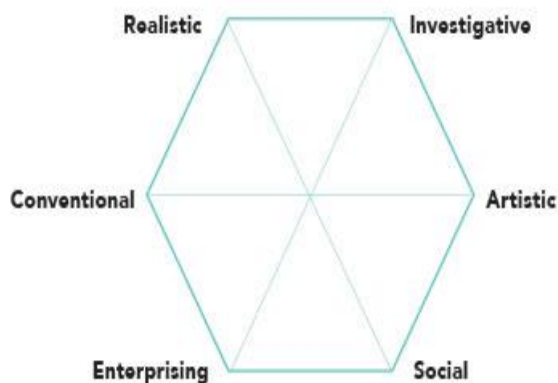
Holland presiserer at veilederen gjennom samtale med den veiledete finner frem til en optimal match mellom personlighetstype og arbeid. Holland inndeler og karakteriserer mennesker i forhold til seks personlighetstyper (RIASEC). Teorien bygger om fire grunnleggende antagelser: 1) I vår vestlige kultur kan de fleste personer kategoriseres i forhold til de seks personlighetstyper; Realistisk (R), Undersøkende (I), Kunsterisk (A), Sosial (S), Foretaksom

(E) eller Konvensjonell (C). 2) Det finnes tilsvarende seks modelltyper av jobbmiljøer med samme karakteristikk (RIASEC). 3) Mennesker søker mot miljøer som kan gi dem mulighet til å bruke ferdigheter og evner som kan uttrykke deres holdninger og verdier. Oppgaver som gir mening for den enkelte. 4) Atferd bestemmes av en interaksjon mellom personlighet og miljø. Hollands forskning trekker derfor både sosiologiske og psykologiske teorier. Når vi studerer individer studerer vi også den kontekst individet er en del av.

Hollands teori kan gi oss svar på tre grunnleggende spørsmål:

- Hvilke personlige og miljømessige karakteristikk fører til tilfredsstillende karrierevalg, engasjement og resultater- og hvilke leder til ubesluttsomhet, utilfredshet og manglende suksess?
- Hvilke personlige og miljømessige karakteristikk leder til stabilitet eller forandring i typen og nivåer av arbeidspresentasjoner gjennom et liv?
- Hva er de mest effektive metoder til å hjelpe mennesker med karriereproblemer?

Holland illustrerer teorien ved en figur;



Figur 4: Interaksjon- og matching prosesser mellom personen og miljøet

Figuren (Højdal og Poulsen 2007, s. 89) viser at ulike jobbmiljøer bidrar til interaksjonsprosessen med for eksempel ved å stille spesifikke krav til kompetanse, presentasjoner eller samarbeidsformer. Er det høy kongruens mellom personlighetstype og et jobbmiljø, så er det mer sannsynlighet for at en person vil lykkes i arbeidslivet. Jeg vil nedenfor beskrive mer de ulike personlighetstypene siden dette er utgangspunktet for utforskeren Wie (Work Interest Explorer) og som våre elever gjennomfører før gruppeveiledningen.

Den realistiske type (R). Denne personen verdsetter natur, fornuft og ærlighet og foretrekker generelt å arbeide med ting istedenfor mennesker. Han/hun er mer praktisk anlagt og liker å arbeide utendørs. Personlighetstypen har tradisjonelle verdier og livsmål og er ikke særlig åpen for forandringer. Han/hun foretrekker å arbeide etter faste rammer og strategier

Den undersøkende typen (I). Den undersøkende typen er en person som er nysgjerrig, analytisk, logisk og reservert. Personens verdier og livsmål er preget av ønsket om selvstendighet og uavhengighet, men også åpenhet angående forskjellige oppfattelser, nye ideer og erfaringer. Problemløsningsstilen er preget av logisk tenkning, systematisk informasjonsinnsamling, objektive dater og omstendighet analyser. Yrker kan være; kjemiingeniør, programmerer, farmasøyt og kirurg.

Den kunstneriske type (A). Denne personen verdsetter kreativitet og fantasi. Han/hun er kreativ, selvstendig og uavhengig. Personens verdier og livsmål er preget av åpne og liberale forestillinger og anerkjenner nye tanker og ideer. Problemløsningsstilen er preget av kreative løsninger og originalitet. Typiske jobber kan være; reklamesjef, arkitekt, interiørarkitekt, fotograf og forfatter

Den sosiale type (S). Denne personen verdsetter andre mennesker, rettferdighet, forståelse og empati. Han/hun liker å arbeide med mennesker og trives med teamarbeidsformen og ofrer gjerne sine egne mål til fordel for gruppens. Yrker kan være; lærer, sykepleier, veileder, personalsjef og politi. Han/hun vil gjerne gjøre noe for andre. Problemløsningsstilen er forankret i verdier for å løse konflikter og håndtere problemer i arbeidslivet og andre situasjoner

Den foretaksomme type (E). Denne personen legger vekt på suksess, status og ta initiativ. Persontypen er ambisiøs, utadventt, entusiastisk, arbeidsom, produktiv og overbevisende. Eksempler på yrker kan være bankrådgiver, dommer. Salgssjef eller byplanlegger. Den foretaksomme personen har tradisjonelle verdier og livsmål, for eksempel med hensyn til økonomiske besittelser eller politiske anskuelser. Problemløsningsstilen er ledende og satt i sammenheng med sosiale og organisatoriske strukturer.

Den konvensjonelle type (C). Denne typen verdsetter orden, ærlighet og vedholdenhet. Han/hun er arbeidsom og foretrekker å arbeide innenfor faste organisatoriske og institusjonelle rammer. Personen liker å arbeide med ting, tall eller maskiner som kan sette presise standarder. Oppmerksomheten er rettet mot detaljen. Yrker kan være revisor, bibliotekar, investeringsanalytiker og bankassistent. Personen ser på seg selv som ordentlig og systematisk og er god til å følge en plan. Problemløsningsstilen er bundet til regler og fastlagte prosedyrer i oppgaveløsningen.

Kongruens er et nøkkelbegrep i Hollands teori og uttrykker graden av match mellom et individs personlighet og utdanning/arbeid personen ønsker å få. Et eksempel på kongruens i en valgsituasjon kan være en person som har koden: SEI (sosial, foretaksom, Undersøkende) og ønsker å søke stilling som sykehusadministrator (klassifisert som SER). Dette betraktes som høy grad av kongruens da det er full match mellom første og andre bokstav.

Konsistens er et uttrykk for den indre sammenheng mellom de ulike typene (bokstavene) og beregnes på bakgrunn av de to første bokstavene i trebokstavkoden. Jo tettere de to bokstavene er, desto mer konsistens er koden og dermed personen. Holland mener at typer som har bokstavkombinasjoner i nærheten av hverandre, er mer harmoniske.

Ifølge Holland kan det ikke forklares, hvorfor noen individer utvikler en klar profil, som relaterer seg til en enkelt type, mens andre utvikler sterke interesser i tre eller fire typer. Holland konkluderer med at graden av kongruens mellom person og miljø er avgjørende for at personen skal lykkes i arbeidslivet. Den perfekte kombinasjon er en person som har bokstaven R (realistisk) arbeider i et realistisk miljø. Hvis en realistisk person arbeider i et sosialt miljø er dette uttrykk for inkongruens. Inkongruens i forholdet mellom person og miljøet vil ikke stimulere til forandring eller utvikling innenfor miljøet, og personen vil forsøke å løse problemet ved å søke et mer kongruent miljø mener Holland.

Hollands karriereteori har vært gjenstand for mest omfattende forskning og empirisk etterprøving. Likevel har kritikerne ment at Holland overfokuserer på konstante personlighetstyper og testing. Samfunnet, organisasjoner, personer og yrker er i konstant forandring. Dette umuliggjør en egentlig diagnostisering av jobb og individ. Arbeidsoppgavene er i stadig forandring. Flere undersøkelser har vist at mennesker forlater også et yrke selv om det er full kongruens mellom personen og arbeidsmiljøet. Dette vil med andre ord si at det er flere faktorer som ikke Holland nevner som har innvirkning på menneskets karriereatferd (Højdal og Poulsen, s. 96).

Hva former egentlig en persons interesser? Interessebegrepet er sentralt hos Holland, men han fokuserer ikke på de bakenforliggende faktorene. Han mener å avdekke en personlighetsprofil ved hjelp av en test uten å ta hensyn til hva det er som i grunnen ligger bak svarene. Her ser vi et vesentlig poeng med veiledningens praksis. Hollands karriereteori er stadig aktuell- også i dansk veiledningskontekst. Selv om danske veiledere har gjennom de siste årene hatt en

tendens til å definere seg selv i en konstruktivistisk forståelsesramme, så ser vi matching filosofien spille en vesentlig rolle i dansk veiledningspraksis. Dette ser vi også i en rekke rekrutteringsbyrå som fokuserer på personutvelgelse- gjennom testverktøy.

Innen karriereveiledning har Hollands statiske og deterministiske menneskesyn måttet vike for et mer dynamisk syn på mennesket som et sosialt, kommuniserende vesen som stadig rekonstruerer sin virkelighetsforståelse og seg selv i en verden i stadig forandring.

3.1.2 Valgkompetanse

Bill Law og Anthony Watts forklarer begrepet Valgkompetanse slik: «*det innebærer kunnskap om forskjellige måter valg kan tas på, bevisstheten om måten en selv velger og bevissthet om hvilke valg som kan være hensiktsmessig i situasjonen*». Dette er hentet fra deres nye DOTS teori (Haug 2014, s. 14). Jeg skal i dette kapitlet gi en innsikt om hva karriereoretikere som Super, Krumboltz, Law og Watts skriver om valgkompetanse og valgprosessen relatert til utdanning og arbeid.

Super påpeker at en persons utdanningsvalg må ses i sammenheng med andre valg personen skal gjøre i det livsrommet som personen befinner seg i. Super mener at ytre faktorer kan ha stor påvirkning for et individs karrierevalg. De øvrige livsoppgaver og roller et individ har på et gitt tidspunkt, har betydning for hvor mye et individ har til å engasjere seg i et spesifikt valg- og dermed også av kvaliteten av dette. Både individuelle og kontekstuelle faktorer kan bidra til å sette rammen om et spesifikt veiledningsforløp.

I forhold til karrierevalget beskjeftiger Super seg både med de innholdsmessige dimensjoner av valget, samt det utbytte som kommer som et resultat av valget. Innholdet i valget kan være for eksempel en persons interesser og verdier (hva kan jeg, hva vet jeg, hvem er jeg). Utbyttet av et spesifikt valg kan være styrt både subjektivt (hva får jeg ut av at...) og objektivt (god lønn etc). I Supers veiledningsmodell inngår begge disse dimensjonene. Å integrere begge gir den veilede muligheter for både å reflektere over sin egen forståelse av seg selv og sine verdier og over de vurderinger som kommer utenfra.

Super understreker at *karriereutvikling* er en prosess hvor individet utvikler og implementerer sin selvoppfattelse i relasjon til utdanning og jobb. Dette oppdages gradvis ved de ulike roller individet har og gjennom tilbakemeldinger fra miljøet rundt individet. Super påpeker at karrieremodenheten styrkes ved økt alder. Et individs mange roller (datter, mor, venn, student

etc) interagerer og påvirker hverandre hinsides. Når et menneske treffer et valg, for eksempel vedrørende utdanning eller jobb, så gjør de det nettopp i den situasjonen de befinner seg i. Situasjonen påvirkes av konstellasjoner av sosiale posisjoner som gir mening og fokus for individet. Super mener at for å forstå et individs karriere, er det viktig å forstå og anerkjenne individets livsroller (Højdal og Poulsen 2007).

John D. Krumboltz læringsteori om karrierevalg er interessant i dagens samfunn der vi skifter yrke opp til flere ganger og mye er styrt av tilfeldigheter. Krumboltz knytter karriereveiledning til personlig veiledning. Hovedkomponenten i Krumboltz veiledningsmodell er å hjelpe den veisøkende til å forstå «*the validity of their beliefs*». Han tar utgangspunkt i at menneskene er i utgangspunktet aktive i å løse problemer/utfordringer. Istedenfor å bli passivt kontrollert av miljøet, så strever mennesket med å kontrollere miljøet/forandringer. Han setter til side planer og tydelige mål til fordel for åpenhet for usikkerhet og tilfeldigheter. Valgkompetanse styres da mot å gripe tilfeldighetene og mulighetene som oppstår. Han har kanskje med sin sterke tro på menneskets evne til å gjøre nye erfaringer og i å utvikle seg, mye å bidra med i dagens karriereveiledning. I en verden som stadig er i endring er det å være ubesluttsom positivt; en er da åpen for nye erfaringer (Swanson and Fouad, 1999).

Krumboltz mener at i valgprosessen til den veisøkende, så inngår fire prosesser; individuelle faktorer, miljømessige faktorer, læringserfaringer og problemløsningsferdigheter.

1. *Individuelle faktorer* som intelligens, kjønn, etnisitet og spesielle anlegg kan både påvirke og begrense valgmulighetene. Arv trenger ikke i så stor grad forme individet, men kan sette noen grenser for talent og utvikling.

2. *Miljømessige faktorer* ligger som oftest uten vår kontroll. Familietradisjoner, rett til utdanning, regulering av arbeidsmarkedet kan være miljømessige faktorer. Hva familien tenker og mener vet vi kan ha stor betydning for valg av utdanning og yrke. En familie i oppløsning kan påvirke den veisøkende i stor grad og igjen gi konsekvenser for konsentrasjon og læring.

3. *Læringserfaringene* er delt mellom instrumentelle læringserfaringer og assosiative læringserfaringer. De instrumentelle læringserfaringene er et resultat av hva vi tror om oss selv og våre evner. Det er også konsekvenser av vår atferd. Får vi positive tilbakemeldinger i

henhold til våre gjøremål og atferd, fører ofte dette til gjentakelse. Denne påvirkningen er som oftest ubevisst. Assosiative læringserfaringer er positive eller negative reaksjoner på tidligere nøytrale situasjoner. For eksempel: advokater er rike, snekkere tjener for dårlig, sykepleiere jobber seg i hjel.

4. *Problemløsningsferdigheter* omhandler evnen til problemløsning, arbeidsvaner, emosjonelle og kognitive reaksjoner. Evnen til å se seg selv og verden i sammenheng, være realistisk i sine evalueringer og utvide sitt perspektiv er også en del viktige egenskaper her (Østfold Karrieresenter, 2011).

Ifølge Kromboltz, så er det spesielt punkt tre og fire som karriereveilederen kan hjelpe den veisøkende med å utvikle. Dette kan igjen relateres til CMS som fokuserer på utvikling og bevisstgjøring av ferdigheter i å håndtere egen karriereutvikling. I 1996 presenterte Kromboltz og Mitchell *The Learning Theory of Career Choice and Counselling* (LTCC). Her kommer de med følgende anbefalinger om hvordan karriereveiledere kan bistå veisøkere:

- Veisøkere må oppfordres til å utforske og erfare, mer enn å kartlegge eksempelvis interesser som i Krumboltz's syn i for stor grad avdekker tidligere erfaringer. De oppfordrer karriereveiledere til i langt større grad å legge til rette for læringserfaringer, noe som ofte refereres til som workplace guidance.
- Karriereveiledere må i større grad tematisere stresset mange føler i forhold til det å måtte lære nye ting. For mange er dette et større problem enn det å finne noe annet de kan jobbe med.
- Karriereveiledere må støtte (empower) veisøkere til å handle. Mange veisøkere føler for eksempel et sosialt press hjemmefra om å velge det ene eller det andre, og det å handle etter egen overbevisning trenger flere støtte til.
- Som en følge av punkt tre ser man også en anbefaling hos Krumboltz og Mitchell om å fokusere på samspillet mellom «jobb-meg» og «privat-meg». Her ser man tydelig påvirkning både av konstruktivistisk og humanistisk veiledningsteori, hvor yrkesidentitet sees på som en integrert del av mennesket (Haug 2014, s.13).

Her er fokuset på erfaringsbaserte læringsopplegg og på konkrete handlinger. Punktene omhandler karriereferdigheter som det tar tid å utvikle. Dette kan ikke skapes bare ut fra en

enkelthendelse (som for eksempel å skrive en CV). En bred forståelse av seg selv er også viktig i denne sammenheng.

Krumboltz siste versjon av sin karriereteori heter *Happenstance Learning Theory* (2009). Her argumenterer han for at den stadige kompleksiteten og usikkerheten knyttet til yrkesvalg i dagens samfunn kan snus til noe positivt for veisøker. Krumboltz kritiserer en del teorier som fokuserer på at målet må være kjent og han stiller spørsmålet: hvordan kan vi planlegge å nå et mål vi ennå ikke vet hva er? Karriereveiledere skal hjelpe den veisøkende å se muligheter, oppdage og utforske. I dette ligger det en tanke om at tilfeldigheter og stadig skiftende jobbskifter, både påtvunget og frivillig, vil bli normen i fremtidens arbeidsliv (Mitchell, Levin og Krumboltz 1999). Oppfordringen til karriereveilederne er å hjelpe den veisøkende til å utvikle grunnleggende karriereferdigheter som: oppfordre til nysgjerrighet, pågangsmot, utholdenhet, fleksibilitet og optimisme. Krumboltz skriver i *The Happenstance Learning Theory*: «*The goal of career counseling is to help clients learn to take actions to achieve more satisfying career and personal lives- not to make a single career decision*». I motsetning til Holland, så skriver Krumboltz: «*career assessments are used to stimulate learning, not to match personal characteristics with occupational characteristics*» (Krumboltz 2009, s. 142). Krumboltz fokuserer på at fremtidens arbeidsmarked er uforutsigbar og i stadig endring. Som veisøker trenger en ikke å ha et spesielt yrke som mål, men være forberedt på at stadig nye arbeidsstillinger dukker opp. Han skriver: «*We do not know what new occupations will develop*». Videre skriver han: «*One undecided 16- years old high school student put it this way when he was asked what he would be when he grew up: the occupation I will enter has not been invented yet*» (Krumboltz 2009, s.142).

En annen stor sentral karriereteori er den jeg innledningsvis i prosjektoppgaven presenterte, nemlig Bill Laws og Anthony Watts DOTS teori⁶. Denne teorien danner det faglige grunnlaget for fokuset på Career Management Skills (CMS)-perspektivet i ELGPN. Ferdighetene defineres slik:

⁶ Tidligere omtalt som BOMS teorien i kapittel 1.1 om karrierelæring.

- *Valgkompetanse* (Decision learning) Evne å ta gode valg. Dette innebærer kunnskap om forskjellige måter valg kan tas på, bevissthet om måten en selv velger, i tillegg til en bevissthet om hvilke valg som kan være hensiktsmessige i situasjonen
- *Mulighetsoppmerksomhet* (Opportunity awareness) Kjennskap til hvilke muligheter som finnes, kunnskap om hva disse mulighetene kan innebære og om hvordan man kan gripe mulighetene
- *Håndtere overgangsfaser* (Transition learning) Ferdigheter i å håndtere utfordringer knyttet til overganger, for eksempel fra utdanning til arbeidsliv, fra en jobb til en annen eller fra arbeidsliv tilbake til utdanning
- *Selvinnsikt* (Self Awareness) Å kunne identifisere sine interesser og behov og kjenne sin kompetanse. Ha god forståelse av hvem en er som person, hvilke styrker og svakheter en har, samt bevissthet om hvilke krav og forventninger en har til sitt arbeidsliv (Haug 2014, s.14)

De utga en ny utgave i 1996 som de kalte *New DOTS*. Her presenterer de mer inngående om hvordan en kan arbeide med innlæring av ferdighetene gjennom forskjellige læringserfaringer. Denne læringsteorien består av en prosess hvor oppfattelse, strukturering, fokusering og forståelse inngår. Bill Law arbeidet videre med læringsteorien i *Career-learning space. New-dots thinking for career education* som ble utgitt i 1999.

Jeg vil si at det er likheter mellom Krumboltz læringsteori om karrierevalg og DOTS teorien til Law og Watts. Begge teoriene fokuserer på ferdigheter som den veisøkende skal lære seg i et livslangt perspektiv. Begge teoriene har med selvinnsikt eller individuelle faktorer. Krumboltz problemløsningsferdigheter kan sammenliknes med det å håndtere overgangsfaser i DOTS teorien (T). Begge ferdighetene sikter mot utfordringer ved å se seg selv i sammenheng med verden og dens muligheter, ofte knyttet til overgangsfaser (skifte av skole/utdanning eller jobb). Krumboltz har med ferdigheter som miljømessige faktorer og læringserfaringer som også er sentrale i valgprosessen. DOTS teorien fokuserer på å utvikle ferdigheter som valgkompetanse (D) (kunnskap om ulike måter å ta valg på) og mulighetsoppmerksomhet (O). Begge teoriene mener det er viktig med innlæring av ferdighetene gjennom forskjellige læringserfaringer, og det er viktig at karriereveileder legger til rette for slike læringserfaringer eller stimulerer/motiverer til utvikling av disse. Utvikling av ferdighetene avhenger så av veisøkerens karrieremodenhet som Super mener er vesentlig i en veisøkers valgprosess. Karrieremodenheten sikter da til individets ressurser og evner til å

håndtere overgangsfaser og utfordringer i henhold til valg av utdanning eller yrke. Til slutt står vi igjen med et viktig tema som også er sentral i karriereteorier, nemlig handling. Krumboltz oppfordrer karriereveiledere til å støtte (empower) veisøkere til å handle.

3.1.3 Handling

Ifølge Krumboltz så er et individs handlinger sterkt knyttet til individets problemløsningsferdigheter. Individets læringserfaringer vil påvirke de beslutninger som involverer handling. Handlingene er de synlige skrittene som blir tatt i forhold til karrieren- for eksempel å søke på skoler eller en jobb. Krumboltz peker på noen ferdigheter som kan være avgjørende for karrierevalget:

1. Erkjenne en viktig beslutningssituasjon
2. Definere en oppgave realistisk og i relasjon til situasjonen
3. Reflektere over og evaluere antagelser som gjøres på bakgrunn av individets selvobservasjoner og verdensbilde
4. Utvide perspektivet og generere ut et bredt spekter av mulige alternativer
5. Gradvis å eliminere ikke-attraktive alternativer (Højdal og Poulsen 2007, s.113).

Sett ut fra handlingsperspektivet er det punkt fire og fem som er av stor betydning. Krumboltz poeng er at individets læringserfaring er avgjørende for hvordan en møter utfordringer i henhold til en valgsituasjon. Hvis for eksempel en person ikke har oppnådd forventet resultat av omhyggelig research , så vil kanskje denne personen neste gang tenke at det ikke er noen vits å bruke lang tid på dette da en ikke oppnår så mye med det likevel.

Krumbolts peker på fire utvalgte trender ut i fra et veiledningsbehov i moderne samfunn:

- Mennesker har behov for å tillære seg nye ferdigheter og å utvide sitt interessefelt. Det er viktig og ikke å basere valget på det kjente
- Mennesker har behov for å forberede seg på stadig forandring i arbeidsoppgaver, ikke å anta at jobben blir den samme
- Mennesker har behov for å bli styrket (empowered) i sin handlekompetanse
- Karriereveiledere bør stille en større rolle i karriererelaterte problemer, og ikke kun konsentrere seg om selve studie eller jobbvalget (Højdal og Poulsen 2007: s.114-155)

Den veiledete kan ha ulike typer bekymringer knyttet til valg av studier, manglende motivasjon, klarer ikke helt å handle, utforske og lignende. Da må karriereveileder ha

varierende metoder for å hjelpe den veisøkende. Karriereveilederen kan stille spørsmål som påvirker motivasjonen og håpløsheten. Stimulere til videre karriereutvikling. Her må karriereveileder innta forskjellige roller ut i fra forskjellige behov den veisøkende har.

Robert Nathan og Linda Hill har skrevet boken *Håndbog i karriereveiledning* (2008). Her retter de søkelyset på karriereveiledningsfeltet, spesielt praksisfeltet. De viser til forskjellige øvelser en karriereveileder kan bruke for å hjelpe den veisøkende med ulike problemstillinger og utfordringer.

Forfatterne knytter handlingsaspektet til siste fase av karriereveiledningen. Det mest utfordrende for karriereveileder og den veiledete er å komme videre fra avklaring- og undersøkelsesfasen frem mot motivasjon som er nødvendig for en konkret handling. Nathan og Hills erfaringer er at det er viktig at den veiledete allerede på et tidlig tidspunkt gjør seg opp noen tanker om hvordan utbyttet av veiledningen kan se ut, og hvilke handlemuligheter prosessen vil ende med. Ofte er den veiledete ikke bevisst om alle handlemuligheter de har. Hvis veileder viser dem en oversikt over ulike handlemuligheter (for eksempel: finne en deltidsjobb, søke på ulike utdanninger, arbeide et år som frivillig, besøke utdanningsmesser, åpen dag etc). Nathan og Hill har erfart at mange veiledete ønsker å forestille seg ulike scenarier og muligheter, selv om de faktisk ender med å avvise de fleste. Karriereveilederen kan hjelpe dem med denne prosessen ved å oppfordre til noen hjemmeoppgaver, som kan skape ulike valgmuligheter og gjøre det mulig å treffe en beslutning. Det må også sies at Nathan og Hill har arbeidet mye med karriereveiledning av voksne, og der det er flere veiledningsmøter mellom de veiledete og veileder. Dermed blir det lettere å reflektere over hjemmeoppgavene den veiledete har gjort.

Jeg har i dette kapittelet belyst hva ulike utvalgte karriereveiledere skriver om *selvinnsikt, valgkompetanse og handling*. Dette er viktige temaer som karriereveileder kan fokusere på når han/hun skal veilede personer som befinner seg i en valgsituasjon og det er disse tre temaene som skal belyse problemstillingen i denne masteroppgaven.

3.2 Veiledning

I dette kapittelet legges det teoretiske grunnlaget for veiledning og gruppeveiledning. Veiledningsteorier, veileders grunnsyn, holdninger, kommunikasjon med den veisøkende er grunnelementer som blir fokusert på nedenfor og som har stor betydning for denne

prosjektoppgaven. Jeg har valgt å fokusere på konstruktivistisk veiledning, fenomener i faglig veiledning, veiledning i felleskaper og grupper, veileders rolle og etikk. Disse emnene har hatt stor betydning for utviklingsprosjektet relevans og forankring i karriereveiledningen ved skolen.

3.2.1 Konstruktivistisk veiledning

Innen karriereveiledningen har et mer statisk, deterministisk menneskesyn der personer matcher med ulike jobbtyper (Holland) måtte 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.

Konstruktivistisk veiledning tar utgangspunkt i den dynamikk som kjennetegner samfunnsutviklingen i de senere år, og arbeider ut fra endringer, som gir forståelse av oss selv. Vance Peavy har skrevet boken *Konstruktivistisk Veiledning. Teori og metode* (2006). Boken er oversatt til dansk. Boken gir forslag til hvordan veileder og veisøkende kan håndtere utdanning/jobbsituasjoner. Her rettes det fokus mot den veiledetes livssituasjon og dens handlekraft styrkes. Jeg ønsker å trekke inn Vance Peavy og konstruktivistisk veiledning fordi hans veiledningsteori gir et godt fundament for forskningsprosjektet mitt og karriereveiledning i grupper.

Peavy nevner fem faktorer som har stor betydning for veiledningssituasjonen:

- Det skapes en atmosfære av omsorg, tillitt og håp
- Relevante og presise opplysninger frembringes i den mengde som behovet tilsier
- De veiledningssøkende hjelpes til en avklaring og til å visualisere deres personlige mål og fremtid
- De veiledningssøkende hjelpes til å erkjenne deres egne personlige potensialer
- De veiledningssøkende hjelpes til å oppstille ulike valgmuligheter og planer. Det oppfordres til en handlingsplan og de hjelpes til å håndtere hindringer/barrierer på veien

Konstruktivistisk veiledning beskrives ut fra Peavy som en åpen form for veiledning. Spørsmålene må derfor være mer åpne og ikke førende. Spørsmålene har en større kraft enn svar, idet spørsmål åpner stier til nye alternativer og områder for utforskning. Svar har en tendens til å lukke av for alternativer og forvandle spørsmål til konklusjoner. Veiledningens

mål er å hjelpe den veiledete til å utvikle sitt handlingsrom og sin kontroll over egen tilværelse. Det er essensielt at veiledningen bidrar til håp, omsorg, oppmuntring og avklaring (Peavy 1998). I tråd med et konstruktivistisk menneskesyn er det riktiger å si at veileders oppgave er å få den veiledete til å oppdage og hjelpe seg selv. I pedagogikken er begrepet konstruktivisme brukt til å beskrive hvordan kunnskapen skapes som en prosess av aktiviteter. Peavy mener at konstruktivistisk tenkning er mer opptatt av å skape forandringer enn å anvende bundne kategorier, mer opptatt av å beskrive enn å forklare (Peavy 1998: Kap. 1). Veilederens første oppgave er i følge Peavy å tre inn i den veiledetes *leve-rom*⁷ - å tre inn i den andres verden. Han fremhever posisjonen «å ikke vite» som sentral i veiledningen, når en ønsker innsikt i den veiledetes leve-rom som grunnlag for i felleskap å arbeide seg frem mot en problemløsning eller håndtering av et problem. Veilederen må være innstilt på å innta en åpen holdning ovenfor den veiledete. Da oppnås en klarere forståelse av dette lev-rom. Ifølge Peavy er veiledning en kommunikasjonsprosess der samtalen er den viktigste komponenten. Dialogen er sentral og et av de primære mål er å oppnå forståelse. Lytting er også sentralt i en dialogbasert samtale og dette er basert på tillit. Det vil si at veileder prøver å forstå personens mening ut i fra hans/hennes leve-rom. Empati og oppmerksomhet er også viktig. Det er naturligvis stor forskjell på menneskers evne til å engasjere seg i en dialog. Desto mer veileder går inn i *dialogens ånd*, desto mer blir veiledningssamtalen forbedret (Peavy 1998, s. 64). Kartlegging er et av de viktigste redskapene for den konstruktivistiske veileder i arbeidet med å få den veiledningssøkende til å utforske sitt leve-rom. Kartlegging refererer til en metode som kan inneholde tegninger, illustrasjoner eller en visuell fremstilling der veisøkers ideer og tanker nedfelles på et papir. Dette kan føre til at situasjonen eller settingen blir mer synlig for den veiledende og den kan virke oversiktlig.

En annen karriereveileder som har bidratt innenfor karriereveiledningsfeltet i senere tid, er den kanadiske forskeren Norman Amundson. Han har fått positiv omtale for å være kreativ i sin metodikk og sin åpne form for veiledning. Han sier:

⁷ Leve-rom beskrives av Peavy som et mentalt rom der vi erkjenner og fortolker verden, oss selv og vårt forhold til hverandre. Den konstrueres gjennom våre livserfaringer, opplevelser, ideer, fordommer, formodninger, tro, verdier, ferdigheter og vaner.

«The application of creativity and imagination has also been extended to the very structures (conventions) in which counselling has been encapsulated. I have begun to challenge and change some of these structures to allow a more flexible and open counselling arrangement» (Amundson 2009, s.19).

Amundson retter søkelyset på kreative øvelser innenfor karriereveiledningen som oppfordrer til mulighetstenkning, fantasi og kreativitet. Han ønsker at den veiledete skal bli mer aktiv i sitt søk etter ulike muligheter. I likhet med Peavy er han opptatt av at karriereveilederen må forstå livssituasjonen til den veiledete. Han sier: *«Counsellors need to take account of what is happening in the client`s world in such a way as to support and engender change»* (Amundson 2009, s. 27). Amundson oppfordrer til øvelser/aktiviteter (som for eksempel rollespill) der den veiledete kan bruke sine erfaringer og opplevelser for å komme videre i sin søken etter muligheter. Å tenke kreativt kan få en til å bevege seg utenfor sine etablerte vaner, se nye muligheter etter en tid med utforskning. Endringsmønsteret som påvirker handlinger er forsterket ved at mennesker har tilgang på nyttig informasjon (internett). Dette er spesielt effektivt da dette kan settes i sammenheng med deltakende aktiviteter.

Det enorme omfanget av informasjon som er tilgjengelig, gjør det utfordrende for den veisøkende å organisere dette i meningsfulle enheter. Det trenger en hjelp til. Etter hvert som en utforsker og leser seg opp på ulike nettsider, så trenger en å diskutere sin forståelse av informasjon i ettertid for å se på det som læring. Amundsen (2009) refererer til Wurman (1989) som setter opp noen sjekkpunkter når en veileder bruker internett i karriereveiledningen. Det første steget er å undersøke om den veiledende er interessert i å diskutere den nye informasjonen som er innhentet. Informasjonen må også være strukturert og ordnet slik at det er forståelig for den veisøkende. Senere studier har vist at etter hvert som teknologisamfunnet og internett har utviklet seg, så har det vært et økende behov for mennesker å diskutere sin viten og informasjon med et annet menneske/mennesker (Amundson 2009, s. 108).

Kritikerne av konstruktivistene mener blant annet at det kan være veiledningssituasjoner som bør være mer faste og rigide i formen. En kan tenke seg elever med faglige svake prestasjoner eller begrenset språk og observasjonsevne, eller elever som er i en vanskelig situasjon grunnet

psykisk/fysisk helse og lav skole motivasjon lettere vil ha nytte av en mer strukturert og tematisert veiledning. Hvis manglende evne til å ta valg kan betegnes som en fantasikrise, er det kanskje lite sannsynlig at disse elevene kan bidra i en åpen veiledningsform der for eksempel rollespill eller mirakelspørsmål blir brukt som virkemiddel. En annen utfordring er at desto mer åpen denne veiledningsformen er, desto større fare kan det være at veileders egen forståelse og stemme spiller inn. Her kan veileder projisere egne verdier og synspunkter sammenliknet med en mer fast veiledningsform der det gjøres plass til kartlegging og tematisering. Jo mer rigid en form for test, desto mindre rom for skjønn hos veileder og elev. Men uansett form, så må likevel veileder være klar over sin rolle, holdninger og verdier. Dette kan sees som fordel i forhold til objektivitet (Seville Clare 2012).

Den danske forskeren Rie Thomsen (Thomsen, Skovhus og Buhl 2013) henviser til Lindh (2000). Lindh peker på at hvis veilederen følger en struktur og metode, så kan det bidra til å sikre at deltakerne kommer til orde og at de blir hørt i veiledningen. Det er deltakernes prosjekt, og ikke veilederens som er i fokus i veiledningen. Thomsen, Skovhus og Buhl refererer mye til Westergaard når de skriver om ulike måter å strukturere veiledningen på. Westergaard introduserer FFAST-modellen som sikrer at gruppeveiledningen er velstrukturert og tilbyr maksimale læringsmuligheter ved å utnytte ulike aktiviteter og teknikker. Målgruppen er ungdom og modellens elementer er: fokus, formål, aktiviteter, struktur og teknikker. Westergaard skriver at «*Personlig læring og utvikling finder sted, når ungemedarbejdere planlægger og forbereder gruppevejledning, som primært er erfaringsbaseret og interaktiv, og som giver unge mulighed for å lære af hinanden på en strukturert måde*» (Westergaard i Thomsen, Skovhus og Buhl 2013: s. 86).

3.2.2 Fenomener i faglig veiledning

Da det i senere tid har vært mye publikasjoner og forskning på veiledningens struktur, form og innhold, vil jeg her med boken *Fenomener i faglig veiledning* minne om andre viktige aspekter ved veiledningen.

«*For å kunne erfare faglig veiledning må jeg la veiledningen ta tak i meg, la den berøre og bevege meg. Faglig veiledning er en hendelse, en situasjon, en relasjon, en stemning, et uttrykk, et inntrykk, et øyeblikk som jeg går inn i – slik den er og hva den eller det viser seg som*» (Karlsson og Oterholt 2010: s. 13).

Bengt Karlsson og Frank Oterholt viser med dette sitatet fra boken *Fenomener i faglig veiledning* at det er viktig å være tilstede i veiledningen. De retter fokus på å være tilstede i øyeblikket kontra det og ikke være så opptatt av å stille riktige spørsmål til rett tid. Å være for opptatt av teknikk og struktur kan ta fokuset vekk fra tilstedeværelsen i veiledningsøyeblikket. Mange bøker tar for seg ulike veiledningsmetodikk. Karlsson og Oterholt ønsker å starte nedenfra; altså ta utgangspunkt i ulike fenomener som de og andre veiledere har erfart i veiledning. Dette kan være fenomener som tilstedeværelse, mot, ord/språk og mestring. Det er dermed ikke sagt at ulike veiledningsmetoder og teknikker ikke er uviktige eller unyttige. Forfatterne ønsker å gi kraft til beskrivelsene innenfra og styrke arbeidet med å løfte frem illustrasjoner på ulike fenomener som er tilstede og lever, både skjult og åpent, i veiledning. Karlsson og Oterholt er bekymret for hvordan fagpersoner og veiledere, både kollektivt og individuelt, svekker våre evner og muligheter til å stole på erfaringen som kunnskapskilde. Jo mer usikre vi blir, jo mer øker behovet for kontroll og styring gjennom fastlagte metoder for samarbeid i veiledning. Vi tillater oss i mindre grad til å miste oss selv og fotfestet, og ta den overskridende erfaringen på alvor. Den overskridende erfaringen kan bidra til å holde oss fast i situasjonen ved å vise vår usikkerhet og sammen med andre finne veien videre gjennom dialogbasert og samarbeidende tilstedeværelse (Karlsson og Oterholt 2010: s.20).

Karlsson og Oterholt tenker at fokus i faglig veiledning er knyttet til de fortellinger og opplevelser som bringes fram i veiledningssituasjonen, enten det skjer en til en eller i gruppe. Som veileder er det hans/hennes oppgave å lage en regi, en innramning hvor alle som deltar, kan utvikle et delaktig samarbeid og en gjensidig dialog. Tillit blir en viktig faktor i denne sammenheng. Invitasjonen er det veilederens oppgave å utforme. Gitt at den blir akseptert, bør samarbeidet og dialogen ene og alene ha fokus på den eller de som søker veiledning. Det som kan være en positiv faktor i gruppeveiledning er dialogene og samtidig lytting til hverandre. Dette kan påvirke eller endre en persons oppfatning og opplevelse. Forfatterne fremhever at deltakerne retter fokus mot gjensidig å interagere med den ene eller de andre sier. Nyskapingen skjer i den relasjonelle interaksjon mellom deltakerne (Karlsson og Oterholt: s. 25).

Med inspirasjon fra Anderson (2008), så peker Karlsson og Oterholt på noen hjelpemidler for å kunne bidra til å utvikle samarbeidende dialoger:

- For åpen scene: deltakerne får erfare verdien og gleden ved å uttrykke egne tanker i et offentlig rom

- Åpenhet: refleksjoner bringes åpent ut i rommet sammen med en opplevelse av at alle spørsmål kan stilles og det kan snakkes om alt. Samtidig påvirkes opplevelsen av ordene og måten, tonen, holdningen og intensjonen de uttrykkes ved
- På-vent-lytting: det å ha rom og tid til å lytte gir muligheter til å lytte til sin egen indre dialog og sette ord på indre tanker

Karin Blix Flage skriver om selvavgrensning i veiledning i samme bok (Karsslon og Oterholt 2010: s. 117) Hun mener at bevisstgjøring er et mål i veiledning. Målet for veilederen er å stimulere til at den veiledede kommer inn i en prosess hvor det å reflektere over egen rolle blir spennende. Den veiledede kan komme på sporet av og bli nysgjerrig på det skjulte eller uavgrensede.

Forfatterne Karlsson, Oterholt og Flage retter fokuset mot fenomener tilstedeværelse, åpenhet, bevisstgjøring, lytting og mot. Dette er viktige fenomener i veiledning som en ikke må glemme da en som rådgiver har strukturer og innhold som en skal forholde seg til. Det er viktig både for veileder og elev å være tilstede i øyeblikket og da må en ikke la seg overstyre og bli forstyrret av mer styrte strukturformer i veiledningen. Det er dermed ikke sagt at en ikke skal ha struktur, men at en er bevisst rundt disse fenomenene i veiledningen.

3.2.3 Veiledning i fellesskaper og grupper

Det er en stigende interesse for gruppeveiledning, kollektiv veiledning og andre former, hvor flere mennesker deltar i veiledning sammen. Rie Thomsen er en dansk forsker som har forsket på karriereveiledning i fellesskaper (Thomsen, Skovhus og Buhl 2013). Hun ser på mulighetene for å skape en pedagogisk modell/er for organisering av veiledning i fellesskaper (grupper). Jeg vil nedenfor først og fremst referere til Thomsen, da det er hun som er arkitekten bak denne pedagogiske modellen (Thomsen 2009). Thomsen erfarer at veiledningen blir meningsfull for alle deltakere hvis det er en interesse for veiledning. Ved å ha lyttet til både veiledere og veiledede under sin forskning, så erfarer Thomsen at flere av de veiledede opplever at veiledningen som fant sted ikke ga mening for deltakerne. Til tider fordi deltakerne hverken hadde innflytelse på formål, mål eller måten å veilede på. Dette ga ingen mening og betydning i deltakernes liv. Thomsen mener derfor det er viktig å utvikle veiledningsformer som kan skape betydning i deltakernes liv.

Thomsen har utviklet en pedagogisk modell for organisering av veiledningen. Når veiledningen organiseres som veiledning i fellesskaper, så skapes det muligheter for sammen

å sette fokus på problemer/utfordringer, som er sosialt forankret «vi er i samme situasjon» og samtidig å etablere en praksis for felles analyser av egne muligheter. På en annen side så opplever flere veiledere en rekke barrierer i relasjon til gruppeveiledning:

- Begrenset tilgang til verktøy
- Gruppeveiledning er for tidkrevende i forhold til det veilederen har av tidsressurs
- De, som skal veiledes er ikke tilstede på samme tid
- Det er vanskelig å opprettholde fortrolighet og dette anses som en etisk utfordring for veiledningen
- Individuell veiledning forekommer mer overskuelig

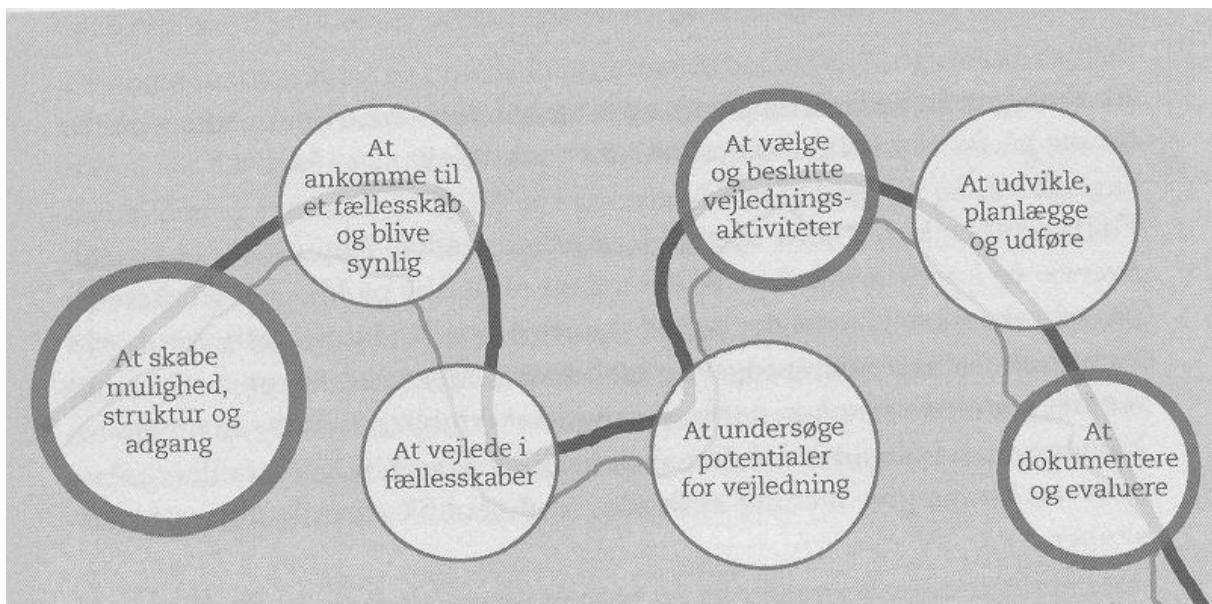
En rekke spørsmål stilles når en har lyst til å skape en god praksis for gruppeveiledning. Hvem skal karriereveilederen etablere samarbeid med? Hvilke ressurser har karriereveilederen til rådighet? Hvor finner han/hun felleskapet? Hvordan gjøre veiledningen meningsfull for både veileder og de veiledede? Hvordan skape felles mål?

Hvorfor veiledning i grupper og fellesskaper? Rie Thomsen nevner flere argumenter for gruppeveiledning:

- **Økt ansvarlighet og effektivitet.** Godt planlagt og ledet gruppeveiledning kan hjelpe flere personer med et felles mål på kortere tid sammenliknet med individuell veiledning
- **Mer støtte og oppmuntring.** Når det veiledes i grupper, er der flere muligheter for at de veiledede kan støtte og oppmuntre hverandre. Effekten av denne støtten blir mer oppmuntrende fordi det er flere i gruppen sammenliknet med individuell veiledning
- **Mer informasjon og flere ferdigheter.** Veiledningen konsentrerer seg om å gjøre hver av deltakerne i stand til å forstå deres situasjon bedre, overveie strategier for endringer og planlegge handlinger (som kan bidra til forandring) (Westergaard 2012 i Thomsen, Skovhus og Buhl 2013)
- **Flere deltakelsesmuligheter og adgang til flere erfaringer.** En deltaker kan velge mellom å lytte, å høre og se hva andre får svar på, stille spørsmål eller fortelle om ulike betraktninger (Thomsen 2009). Her kan flere dele erfaringer og de kan lære av hverandre

- **Gjenkjennelse og almen gjørelse.** Når deltakerne kan kjenne seg igjen i de andres fortellinger, som ligner deres egen, så er det en mulighet for at den enkelte kan sette seg inn i situasjonen til de andre og oppleve relevans
- **Økt forståelse og handlemuligheter.** Gruppeveiledning kan gi en mulighet for at enkeltindividets forståelse av handlemuligheter utvides og utvikles. Herav at de kan få øye på nye handlemuligheter for å komme videre med sin utforskning av studier og yrker
- **Mulighetsbevissthet og avklaring.** Gruppeveiledning kan bidra til en økt følelse av avklaring og mulighetsbevissthet. Samtaler med hverandre kan øke beslutningskompetansen

Thomsen, Skovhus og Buhl (2013, s. 49) har utviklet en refleksjonsmodell for veiledning i fellesskaper. Veilederens tilstedeværelse og bevegelse i fellesskapet handler om å bygge broer og skape forbindelser i samarbeid med de øvrige deltakerne i fellesskapet. Figur 5 viser prosessen i denne refleksjonsmodellen.



Figur 5: Veiledning i fellesskaper

Jeg har tatt med modellen ovenfor fordi det kan skape et bakteppe for min egen forskning i denne masteroppgaven og modellen kan bidra til å belyse viktige funn i karriereveiledning i grupper eller i fellesskaper. Nedenfor forklarer jeg modellen til Thomsen ved å starte helt til venstre i figuren.

At skape mulighet, struktur og adgang handler om at en som veileder oppdager hvilke fellesskaper som kan være relevant og realistisk å ferdes i. Eksempel på fellesskaper kan være klasser, verksteder, arbeidsplasser, kantine, bibliotek og ekskursjoner til universiteter og utdanningsmesser. Når veilederen får øye på fellesskapet, så skal det etableres kontakt og avtale med relevante personer (for eksempel faglærere). Hvis veiledningen i fellesskapet ikke er inkludert i arbeidsoppgaver og ressurstildeling, så kan dette være en hindring for å komme i gang med å oppsøke fellesskapet.

At vejlede i fellesskaper. For eksempel så viste undersøkelsen i *Vejledning i fellesskaper* (Thomsen 2009), at medarbeiderne på en nedlagt fabrikk ikke ønsket individuell veiledning. De ønsket istedenfor uformelle og felles samtale med karriereveilederen. For noen deltakere så kan veiledning i fellesskaper utgjøre det eneste veiledningstilbudet. For andre deltakere så er det mer nødvendig at veilederen er mer oppsøkende og utvikler veiledningsaktiviteter som gir mening og som oppleves som attraktivt. En annen fordel med på å besøke fellesskapet er at veilederen kommer i kontakt med elever som ikke ville ha oppsøkt veileder selv av eget initiativ og at veileder blir synlig.

At undersøke potensialer for veiledning. Når karriereveileder beveger seg rundt i fellesskapet, har de mulighet til å skape fleksibilitet i deres veiledningstilbud ved å være oppmerksom på måter, hvorpå deltakerne påvirker veiledningen. Deltakernes ønsker kan legge til rette for innhold og metoder i veiledningen.

At velge og beslutte veiledningsaktiviteter. Hvilke aktiviteter karriereveileder velger å bruke i fellesskapet avhenger av elevenes ønsker, karriereveileders ressurser og tilgang til fellesskapet. Aktiviteter kan være pedagogiske opplegg (med forskjellig fokus og tema) i klasserom, bruk av interessedetester, kort, samtaler, gruppeveiledning, informasjon, rollespill etc). Her refererer Thomsen til Peavy (2006) som arbeider for det meste med individuell veiledning og dermed tar et *leve-rum* om gangen. Når en arbeider med grupper, så har veileder flere leve-rum å forholde seg til og dette bør en som veileder være bevisst på. Disse leve-rum er forskjellige og her kan det også være forskjellige ønsker på hva den enkelte trenger veiledning på. Dette mener Thomsen er en kompleks sak og det kan dermed ikke antas, at alle i en gruppe eller fellesskap har samme veiledningsbehov.

At dokumentere og evaluere. Underveis og i ettertid er det viktig at karriereveileder spør seg om veiledning i fellesskaper og valg av aktivitet har en relevans for elevene. Når veiledning

organiseres/tilrettelegges på nye måter, så krever det en særlig oppmerksomhet på hvordan evalueringer kan fange opp den nye praksisen. Evalueringen kan dessuten belyse relevans, utbytte og betydning av de forskjellige aktiviteter og handlinger som karriereveilederen har valgt å sette i gang. Dette kan bidra til å justere aktivitetene i forhold til videre prosjekter (Thomsen, Skovhus og Buhl 2013: kapittel 5).

Borgen, Pollard, Amundson og Westwood har skrevet boken *Gruppeveiledning*. Teori og metode (1998). De beskriver ganske strukturert hvordan en gruppeveiledning kan gjennomføres med planleggingsfase, innledningsfase, overgangsfase, arbeidsfase, avslutningsfase og oppfølgingsfase. Her stiller de noen spørsmål innledningsvis i forhold til gruppeveiledning:

1. **Er en gruppe utfordrende å lede?** Kan du risikere at noen gruppedeltakere overtar styringen? Forfatterne har etter lang erfaring med gruppeveiledning funnet ut at det er liten grunn til bekymring. Målet er å finne en balansegang mellom ledelse av gruppen og deltakelse. Veileder kan lære seg enkle teknikker for å unngå dette.
2. **Er det mer utfordrende å veilede grupper enn individuell veiledning?** Forfatterne skriver at først når gruppen er etablert og fungerer, så vil veilederen oppleve sin rolle i veiledningen som mindre krevende sammenliknet med individuell veiledning. Gruppedeltakerne kan sammen oppnå en større refleksjonsprosess med deling av tanker og nye ideer.
3. **Er velforbereidte og godt styrende grupper mer tidsbesparende og økonomisk enn individuell veiledning etter hverandre?** Ja, mener forfatterne. Forskningen viser at når gruppeforløpet er godt planlagt og ledet, så kan det hjelpe flere personer med et felles mål på kortere tid. Dette sammenliknet med hvis en skulle ha individuell veiledning innenfor samme tidsrom.
4. **Er gruppeveiledning en bedre veiledningsmetode enn individuell veiledning?** Valget av veiledningsmetode avhenger av de veiledningsbøkens behov. Mange veiledningssøkende fungerer bedre i sosiale sammenhenger, som en gruppe kan gi, hvor forståelse og motivasjon kan hjelpe dem med å nå deres mål. Fordelen er at en opplever gruppen som trygg. Sett fra en annen side så vil der alltid være personer som ikke vil klare seg godt i en gruppe og vil kanskje vise en destruktiv atferd i gruppen, og da vil ikke gruppeveiledning tjene noen (Borgen et.al. 1998: s.12-13).

3.2.4 Veileders rolle

Ifølge Krumboltz er den veiledetes ferdigheter mer en indikasjon på læring som har funnet sted, mer enn et uttrykk for uforanderlige trekk. Hvis veiledningens fokus er rettet mot å finne frem til hvor godt den veiledete passer til forskjellige utdannelser eller yrker, så vil dette begrense mulighetene til den veiledete. Faren vil være at en bare fortsetter i de kjente spor. Karriereveilederen må derfor innta en rolle som fasillitator av læreprosesser, hvilket innebærer at veileder kan innta roller som for eksempel lærer, coach, mentor etc. Krumbolts mener at bruk av interestetester skal kun begrenses til å få en start på samtalen, en slags «kick off» til ny læring og oppdagelser. Krumboltz anbefaler at karriereveileder motiverer den veiledete til å arbeide med å stimulere: ferdigheter, interesser, antagelser (forestillinger), verdier og personlighet. Her er målet å hjelpe den veiledete til å finne nye oppdagelser ved seg selv og læringen blir et nøkkelbegrep. Forvirring og tvil hos den veiledete kan være en konsekvens av motsetningsfylte eller mangelfulle læringserfaringer og et miljø under konstant forandring. Resultatet kan være utvikling av et begrenset antall interesser og ferdigheter, motsetningsfylte verdier og dårlige arbeidsvaner. Veileder kan her motivere den veisøkende til å utvikle seg gjennom ulike læringsaktiviteter.

Susann Gjerde skriver i boken *Coaching hva, hvorfor og hvordan*: «*dersom noen lytter til meg, kan jeg komme meg til en klarere tanke om et tema, og ettersom denne tanken er min, vil jeg ta vare på den, utvikle den og sørge for at den blir tatt i bruk*» (Gjerde 2010, s. 42). Sitatet er tanker fra den veisøkende. Forfatteren mener at det er viktig at veilederen er undrende og nysgjerrig, stiller virkningsfulle spørsmål og lytter aktivt. Det blir da lettere for den veisøkende å holde tråden i sine resonnementer, og få et bedre grep om sine tanker. Bildene blir med andre ord mer tydelige. Det er viktig at motivasjonen for endring, ansvar og forpliktelse bl.a. bygger på indre motivasjon, og ikke bare blir pådyttet utenifra. Dersom den veisøkende erfarer at det er hans/hennes valg, så styrker det personens innsatsvilje. Forfatteren skriver om valgets paradoks. Hun mener at det ligger en kostnad med overflod av valg hos ungdommen. I dag har vi valg som tidligere ikke var mulig. Valg, frihet og medbestemmelse kan bli overdrevet og det kan gjøre oss paralyserte. I veiledning er det viktig å bistå veisøkeren å bli bevisst alternative valg, ikke kartlegge flest mulig slik at man lar seg overvelde av dem. Utfordringen er å hjelpe den veisøkende til å komme frem til et valg som er «godt nok», ikke gå på evig vandring etter det perfekte valget til enhver tid. Her er Gjerde i tråd med konstruktivistisk veiledning der det ifølge Peavy er vesentlig at veileder hjelper den veisøkende til avklaring, men samtidig åpne opp til nye stier og utforskning.

Handlingsperspektivet er ifølge konstruktivistisk veiledning viktig, da det er grunnlaget for å oppdage og bli mer bevisst sine alternativer.

Gerd Leonora Forseng er leder for karrieresenteret i Finnmark og hun har skrevet artikkelen *Å veilede til passivitet* (Utdanning.no, Veilederforum 2013). Overskriften har en motsetning i seg fordi vi som veiledere aktivt skal påvirke veileders evne til handling. Forseng spør om det motsatte kan skje? Hun argumenterer med at det kan være at veileder tar et for stort ansvar i karriereveiledningen. Veisøkeren spør: Hva skal jeg bli? Hvordan skal jeg gjøre det? Det kan jeg ikke. Kan du hjelpe meg? Dette er spørsmål som trigger hjelperen i oss. Hjelperens dilemma er kanskje den veiledetes behov for øyeblikkelig behovstilfredstillelse. Behovet er i denne sammenheng å få svar- et tydelig kart over veien videre og et mål som føles rett. Dette utfordrer veilederen og appellerer kanskje mer til hjelperrollen enn til veilederrollen. Forseng påpeker at karriereveiledere og den veiledete er ikke i likeverdige situasjoner. Ofte så blir karriereveilederen sett på som en ekspert som kan vise vei i jungelen av tilbud innenfor utdanning og yrker. Er dette oppfatningen vi har når vi kaller oss profesjonell? Planlegging av utdanning og jobbkarriere bør skje ved at den veisøkende er hovedpersonen i prosessen. Faren for klientifisering er til stede hvis hjelperen tar ansvar for valg og staker ut en vei for den veiledete, uten at valget blir internalisert av vedkommende. Hjelperrollen kan være ubevisst og kan føre til en umyndiggjøring av den veisøkende, den passiviserer vedkommende.

Forseng referer til økende grad av evaluering av karriereveiledere. Evaluering er bra, men hva er det vi ønsker å finne svar på? Fikk den veiledete svar på spørsmålene sine? Var veileder imøtekommende og hyggelig? Det ble klarere for meg hvilke utdanningsmuligheter jeg har, er et svar som en veisøker kan gi. Om veileder er imøtekommende og hyggelig, hva om hun utfordrer vedkommende til å ta tak i situasjonen- uten å gi ferdige svar? Blir vi da vurdert som imøtekommende og hyggelige? Får vi da en høy skår på: jeg fikk svar på mine spørsmål?

Forseng spør videre; Hvilken prosess er det plass til om fokus er på øyeblikkelig behovstilfredstillelse? Hva kan du overlate til den veisøkende? Svaret ligger i veilederens metode, atferd og hvem som har ansvar for prosessen videre. Veien skal velges, men kursen må endres etter hvert fordi landskapet vedkommende skal gjennom er uoversiktlig og ingen har kart over. Forseng konkluderer med at hvis vi som veiledere oppfører oss som eksperter og tar på oss ansvaret over veisøkers valg, så oppfordrer vi til at den veisøkende får en passiv rolle på reisen videre.

4 Forskningsdesign

I det forrige kapitlet fokuserte jeg på forskjellige pedagogiske veiledningsteorier og karriereteorier. I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for framgangsmåten og metoden jeg har brukt for å vurdere forskningsfeltet. Dette kapitlet vil gi leseren grunnlag for å vurdere denne masteroppgavens troverdighet, gjennom beskrivelse av kvalitativ metode, valg av respondenter, utarbeidelse av intervjuguide, gjennomføring av intervjuene, deltakende observasjon, analyse og transkripsjonen. Jeg har tatt utgangspunkt i Kvale og Brinkmanns syv stadier i intervjuundersøkelsen: tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering (Kvale og Brinkmann 2010, s. 118).

4.1 Metodevalg

Dette forskningsprosjektet har som mål å videreutvikle og beskrive en veiledningspraksis som kan fungere som en modell eller et tankeredskap for andre i lignende omgivelser, som for eksempel karriereveiledere innenfor skolen eller for personer som praktiserer karriereveiledning.

Målet for forskningsprosjektet og som også rådgiverforskriften fremhever er;

- Elevene skal videreutvikle selvinnsikt
- Elevene skal videreutvikle valgkompetanse i henhold til valg av studier og yrker etter videregående skole
- Elevene skal videreutvikle handlingskompetanse (evnen til å se alternativer, sette seg mål, utvise initiativ, pågangsmot og praktisk handlekraft)

Valg av metode har vært styrt av problemstillingen og dens forskningsspørsmål;

Problemstilling:

Hvordan videreutvikle vg3 elevers selvinnsikt, valgkompetanse og egenaktivitet gjennom strukturert karriereveiledning i grupper?

For å belyse denne problemstillingen har jeg utledet følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan strukturere og organisere veiledningen slik at elevene videreutvikler selvinnsikt?
- Hvordan strukturere og organisere veiledningen slik at elevene videreutvikler valgkompetanse?

- Hvordan strukturere og organisere veiledningen slik at det skaper egenaktivitet hos elevene?

For å finne svar på problemstillingen og dens forskningsspørsmål har jeg valgt å bruke kvalitativ metode med fokus på fenomenologi. Min oppgave som forsker er å komme under huden på mine unge informanter, få adgang til deres forestillingsverden og formidle deres opplevelser til leserne gjennom en fortolkning.

4.1.1 Fenomenologi i kvalitativ forskning

Kvalitativ forskning på praksis innebærer et nært samarbeidsforhold mellom forsker og forskningsdeltakere. Målsetningen er å beskrive kompleksiteten av et fenomen knyttet til et bestemt fokus eller problemstilling. Et mål for kvalitative forskere er å bære frem deltakernes perspektiv. I hele forskningsprosessen både før, under og etter datainnsamlingen er forskeren kvalitativt til stede. Forskeren tar med seg sine erfaringer og sine allerede fortolkede teorier til forskningsfeltet.

I en kvalitativ forskning tar forskeren utgangspunkt i situasjonsbestemte betingelser. Situasjonen er med på å forme forskningen. Dette innebærer at forskeren har en induktiv tilnærming til forskningsstedet. Med det forstås det at jeg som forsker er med på å tolke betingelsene i ulike situasjoner ut fra min egen erfaring og livsramme. Jeg tar med mine erfaringer, opplevelser og teorier, og jeg prøver å forstå og skape mening i datamaterialet jeg samler inn. Dette innebærer at forskningen er verdiladet, og en kvalitativ forsker innser også at forskningen han eller hun gjør aldri kan være objektiv eller verdifri (Postholm 2010, s 26-27). Postholm refererer til Ericson, Florio og Buschman (1980) som sier at kvalitativ forskning tjener til å svare på flere spørsmål:

1. Hva skjer i en sosial handling i en spesifikk setting?
2. Hva betyr disse handlingene for aktørene involvert i dem?
3. Hvordan er det som skjer i settingen, for eksempel i en veiledningssituasjon, relatert til handlinger til andre systemnivå, for eksempel andre aktiviteter på skolen og i fritiden?

Jeg har valgt å rette søkelyset mot gruppeveiledning av vg3 elever, men denne settingen må også ses i sammenheng med andre aktiviteter som skjer i en prosess av aktiviteter ved skolen. Postholm mener likevel at en må rette søkelyset mot et avgrenset og konkret område. På den

måten kan forskeren klare å beskrive akkurat den spesifikke situasjonen i den gjeldende konteksten på en helhetlig og kompleks måte.



Figur 6: Oversikt av de ulike aktivitetene ved Stabekk videregående skole

Fenomenologiske studier beskriver den meningen mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen. Fenomenologien er utviklet med utgangspunkt i filosofi og psykologi. Ved bruk av en sosial-fenomenologisk tilnærming undersøker forskeren grupper av individer og hvordan disse bevisst utvikler mening i en sosial interaksjon. Målet med denne forskningen er å gripe enkeltmenneskets opplevelse, samtidig som forskeren prøver å finne ut hvordan erfaringen/opplevelsen av det samme fenomenet oppleves av enkeltindivider (Creswell 1998 i Postholm 2010).

For å få en fenomenologisk tilnærming til utviklingsprosjektet og forskningsspørsmålene, så har jeg valgt **fokusgruppeintervju**. I et fokusgruppeintervju er hensikten å få deltakernes personlige erfaringer og synspunkter på noe de selv har vært involvert i. I intervjuet er hensikten å få deltakerne til å beskrive opplevelser, tanker og vurderinger rundt ulike temaer i

en gruppeveiledning. Gjennom gruppediskusjoner blir et bestemt sett av emner utforsket (Braataas 2001, Morgan 1988 i Dalland, 2011, s. 165). Emnene/temaene jeg ønsker å fokusere på i denne oppgaven er: selvinnsikt, valgkompetanse og egenaktivitet.

Jeg er opptatt av å fange opp elevenes opplevelse av gruppeveiledningen. Hvilke tanker og opplevelser sitter de igjen med etter gruppeveiledningen? Gir dette mening for elevene? Er gruppeveiledningen til hjelp med å videreutvikle egeninnsikt, valgkompetanse og egen aktivitet?

4.1.2 Intervjuguide

Fokusgruppeintervju er en kvalitativ metode for innsamling av data i forskningsøyemed. Gjennom gruppediskusjoner blir et bestemt sett av emner utforsket. I stedet for å stille spørsmål til hver og en i gruppa utfordrer intervjueren deltakerne til å snakke til hverandre, stille spørsmål og kommentere hverandres erfaringer og synspunkter. Fokusgruppemetoden er spesielt egnet fordi den aktivt involverer mennesker og gir rom for de spørsmålene som ellers ikke ville bli stilt. Metoden gir en rikeligere forståelse fordi deltakerne får anledning til å utveksle og sammenlikne sine oppfatninger og erfaringer om gitte temaer. Den bringer frem kunnskap og kan igjen føre til nye perspektiver som genererer til ny forståelse og innsikt (Dalland 2011, s.164-167). Jeg velger ikke å henviser intervjuguiden i vedlegg, da dette kapittelet gir en grundig utdypning av intervjuguiden jeg har brukt i denne masteroppgaven.

Tematisering av en intervjuundersøkelse innebærer en avklaring av formålet med undersøkelsen. Her er det viktig å stille spørsmålet «hvorfor». Kunnskap om emnet er også viktig. Tematisering av en intervjuundersøkelse innebærer en avklaring av emnet for undersøkelsen – undersøkelsen «hva». I tillegg er det viktig å innhente kunnskap om ulike intervju- og analyseteknikker, og bestemme hvilken man skal benytte for å innhente den kunnskapen man ønsker- undersøkelsens «hvordan» (Kvale og Brinkmann, 2010, s. 120-121).

For å belyse problemstillingene så valgte jeg temaene:

Selvinnsikt. Jeg ønsker å vite hvordan gruppeveiledning kan bidra til økt læring og bevisstgjøring i henhold til seg selv.

Valgkompetanse. Jeg ønsker å vite hvordan gruppeveiledning kan bidra til økt læring og bevissthet rundt det å ta et valg, og kunnskap om hva som kreves for å ta et valg. Jeg ønsker å

vite om Wie bidrar til økt læring og bevisstgjøring knyttet til valgprosessen. Utvikler eleven valgkompetansen ved å diskutere de ulike studiene i gruppen og med veileder? Hvilke faktorer kan være med å bidra til økt valgkompetanse?

Egenaktivitet. Jeg ønsker å vite hvordan gruppeveiledning aktiviserer til tanker om egenaktivitet hos elevene.

Jeg har valgt å lage et halvstrukturert intervju. Dette betyr en mer åpen plan for intervjuet. Temaene jeg ønsker belyst, er skrevet ned, men jeg er ikke bundet til en bestemt rekkefølge. Spørsmålene utvikles i samtalen og følger av de svarene intervjupersonene gir. Intervjuguiden er en hjelp til å huske på temaene og prøve å relatere funn til problemstillingene (Dalland 2011, s. 150). Jeg mener at dette er mer hensiktsmessig i et fokusgruppeintervju og der spontane og uventede svar kan dukke opp. Elevene har fått tilsendt temaene i forkant av intervjuet. Jeg har også valgt og heller følge opp med hjelpe spørsmål i etterkant av temaet hvis ikke elevene forteller så mye eller kommer utenfor tema. Ved intervju av flere personer vil du oppleve at det samme temaet kan gi varierte svar både i omfang og innhold, men på den andre siden kan det føre til flere spontane svar og at det kommer flere tilleggsopplysninger til temaet (Dalland 2011, s. 151).

Målet med intervjuet er å få til et møte der veileder og intervjupersoner skal ta opp et fenomen/fenomener som angår begge parter, for gjennom samtalen å forstå det bedre. Intervjuspørsmålene bør oppfordre til beskrivelser mener Kvale. Hva skjedde, og hvordan skjedde det? Kan du beskrive hvordan du opplevde det? Målet er å få intervjupersonen til å gi en mest mulig spontan fremstilling. Det oppnår vi ved å la han/henne fortelle. For mange hvorfor- spørsmål kan lede vekk fra det spontane mener Kvale (Kvale 2007, 150-151). Jeg vil her presentere noen hjelpespørsmål som kan belyse de ulike temaene som elevene opplever å diskutere i veiledningen:

Tema: Selvinnsikt

Hvordan opplevde dere denne delen av gruppeveiledningen (RIASEC koden)?

Hvordan opplevde dere å reflektere over dere selv sammen med andre i gruppen?

Har du/dere oppdaget noe nytt om dere selv/hverandre i løpet av gruppeveiledningen?

Hvordan kan verktøyet Wie bidra til at dere lærer mer om dere selv?

Tror dere denne delen er viktig å ha med når dere skal finne et studie/jobb dere har lyst på etter videregående? Hvorfor?

Tema: Valgkompetanse/strategier

Hvordan opplevde dere denne delen av gruppeveiledningen?

Oppdaget dere noe nytt når vi diskuterte ulike studier, yrker sammen?

Hvordan opplever dere å diskutere studier, muligheter, yrker i en gruppeveiledning/sammen med andre og med veileder?

Hvordan opplever dere veiledningen når jeg viser dere fagsiden på itslearning? Kan den bidra til at dere finner informasjon om muligheter, studier videre? Hvordan?

Hvilke faktorer kan hjelpe dere til å finne studier?

Tema: Egenaktivitet/handlingskompetanse

Var der noe ved samtalen/veiledningen som ga anledning til særlige tanker om handling?

Hvordan kan gruppeveiledningen gi deg lyst og motivasjon til å utforske selv utover i skoleåret?

Hva er deres oppsummering av helheten? Hva er det viktigste dere har oppdaget til nå?

Savnet dere noen temaer i gruppeveiledningen? Har dere forslag til andre temaer/aktiviteter som kan være med i en slik gruppeveiledning?

4.1.3 Valg av respondenter

Antall informanter i en fenomenologisk studie må være tilstrekkelig begrenset slik at studien er håndterbar og kan bli skikkelig analysert. Ifølge Postholm er det viktigere å jobbe grundig med få informanter enn overfladisk med mange. Uansett, antallet må være stort nok for å få variasjon i responsene (Lincoln og Cuba 1985 i Postholm 2010). Validitet i kvalitativ forskning er mer avhengig av mangfoldet i informasjonen og forskerens evne til å analysere enn utvalgets størrelse.

Jeg har valgt det vi kaller et strategisk valg (Dalland 2011, s. 144-145). Elevene som er valgt ut her har en egenskap til å formidle sine erfaringer eller opplevelser til andre. Jeg har valgt ut åtte grupper av vg3 elever (av til sammen 135 avgangselever). Det er tilsammen 24 elever. Dette er elever som jeg mener presenterer gjennomsnittet av elever i vg3 ved Stabekk videregående skole. De har karakterer alt fra 2 til 6 og de har ulike planer om fremtiden sin. Noen er usikre i valget sitt og flere har antydning at det er utfordrende å ta dette viktige valget angående studier og yrke. Utvalget er rimelig med tanke på betydelige antall transkriberte sider og innsamlede data. Jeg mener disse elevene er representative til å gi meg svar på

problemstillingen og de ulike temaene i denne prosjekteksamenen. Da jeg fortalte elevene om studiet, var alle positive til å delta.

«Et vellykket forskningsintervju kan være en verdifull og berikende opplevelse for intervjupersonen, som kan få ny innsikt i sin egen livssituasjon» (Dalland 2011, s 144).

4.1.4 Deltakende observasjon og logg

Jeg har valgt å skrive logg av alle gruppeveiledningene. Det er flere grunner til det. Jeg ønsker å gi leseren et innblikk i selve veiledningen. For meg selv er det viktig å ha disse observasjonene/notatene like etter en veiledning. Det har en læringseffekt for meg selv som yrkesutøver (karriereveileder) og også fordi jeg mener det kan være med å belyse funnene etter de kvalitative intervjuene.

I følge Cato Bjørndal (2012, s. 65-73) i *Det vurderende øyet*, så er hensikten med loggskrivning å skape en dypere forståelse av hendelser, gjennom skriftlig refleksjon. Loggskrivning kan forstås som en metode for å fremme den indre dialogen – gjennom loggen snakker en til seg selv og lytter til seg selv. Jeg har prøvd å strukturere loggen ut i fra ulike temaer som er interessante i veiledningssituasjonen: åpningsfasen, strukturen i veiledningen, avslutningsfasen og progresjonen fra veiledningstime til veiledningstime. Jeg mener åpningsfasen er viktig i veiledningen for å skape relasjoner. Strukturen og oppbyggingen i selve veiledningen har en sentral plass i intervjuene, og avslutningsfasen er betydningsfull for den videre veiledningen og aktiviseringen av elevene. Loggene hjelper meg også å se om jeg dekker alle fasene i gruppeveiledningen godt og de viser meg hvordan jeg beveger meg frem og tilbake mellom de ulike fasene i veiledningen. Jeg har også en kolonne der jeg ser på min egen rolle som karriereveileder. Figur 7 senere i kapittelet viser et eksempel på en logg.

4.2 Anvendelse og gjennomføring

Jeg vil i dette kapittelet si litt om gjennomførelsene av gruppeveiledningene. Jeg vil også si litt om intervjuene, bruk av logg, analysen, samt transkripsjonen og dens relevans og pålitelighet. Et grunnleggende krav til data er at de må være gyldige. Det betyr at de er relevante for problemstillingen. For å teste ut spørsmålenes relevans kan det være nyttig å foreta et prøveintervju. Jeg hadde to prøveintervju i forkant av intervjuprosessen og jeg fikk erfaringer med at jeg hadde med såpass mange spørsmål at de dekte godt alle tre temaene i intervjuguiden.

4.2.1 Gruppeveiledning og intervju

Gruppeveiledningen ble gjennomført i tidsrommet fra slutten av september til desember 2014. Gruppeintervjuet ble gjennomført like etter gruppeveiledningen. Dette på grunn av praktiske årsaker som vil si at alle elevene som var tilstede på gruppeveiledningen kunne fortelle om sine opplevelser, og at det er viktig å fange opp elevenes erfaringer og opplevelser i den konkrete situasjonen. Gruppeveiledningen har en varighet på 45 minutter, mens gruppeintervjuene hadde en varighet på omtrent 20 til 30 minutter etterpå. Noen av elevene kjente jeg fra før og jeg opplevde gruppeveiledningen som avslappende og åpne. De var i liten grad påvirket av lydopptaket. Jeg opplevde selve intervjusituasjonen mer formell siden det var gitte temaer som skulle belyses og kanskje fordi at de visste at de skulle belyse mine funn i en masteroppgave. Jeg hadde tidligere informert elevene om temaene og problemstillingen min, at det var frivillig at de ønsket å delta, og at jeg ønsket å ta opp veiledningen og intervjuet gjennom lydopptak på telefon. Jeg forsikret elevene at opplysningene som kom frem under veiledningen og intervjuet, ville bli behandlet fortrolig og at jeg ville slette opptaket etter oppgaveinnlevering.

Fenomenologisk forskning handler om å finne den sentrale underliggende meningen i en opplevd erfaring. Det er jeg som forsker som bestemmer hvilke temaer som bringes på bane. Jeg mener selv jeg fokuserte på alle tre temaene gjennom intervjuet (selvinnsikt, valgkompetanse og tanker om handling). Rekkefølgen av disse temaene spiller ikke så stor rolle, så lenge alle ble berørt. Jeg selv som forsker utviklet min egen forståelse av fenomenet etter hvert som forskningen beveget seg fremover. Jeg skal i utgangspunktet møte alle deltakerne på samme måte og dermed var det viktig at jeg la egne observasjoner og forståelse vekk da jeg intervjuet elevene. Det var viktig at jeg var klar over min egen rolle som intervjuer. Hensikten her var å løfte elevenes perspektiv og tanker frem der og da i den aktuelle situasjonen.

Det er utfordrende å være en god intervjuer. Jeg klarte godt å konsentrere meg om temaene og jeg prøvde å fokusere på alle. Var det en som ikke sa noe, henvendte jeg meg til personen og spurte om han hadde lyst til å dele sine tanker. I grupperommet har jeg en flippover som viser de tre fasene av veiledningen; egenrefleksjon, studier/muligheter/valg og handling/egenaktivitet til slutt. Dette hjelper både meg og elevene under intervjuet, der jeg aktivt viser elevene hvor jeg vil ha fokuset.

Oppfølgingsspørsmål er også en strategi forskeren bruker for å gå i dybden på ulike temaer. Det betyr at forskeren, som har planlagt å gjennomføre flere intervjuer, må høre gjennom opptak av intervjuer og helst transkribere disse før neste intervju slik at oppfølgingsspørsmål kan utformes (Postholm 2010, s.80). Jeg hørte gjennom hvert intervju og transkriberte før jeg på nytt gjennomførte et nytt intervju. Oppfølgingsspørsmål var som regel: Kunne du fortelle mer om det? Det var interessant, kan du utdype det litt mer eller: Hva mener du med det? Disse spørsmålene hjalp meg å utdype temaer og holde fokus på forskningsspørsmålene.

Jeg valgte også å stille kontrollspørsmål underveis i intervjuet og jeg forsøkte å dekke alle temaer så godt jeg kunne. Et kontrollspørsmål kan for eksempel være: «Har jeg forstått deg riktig når du sier at...». Kvale mener at valideringen av fortolkninger blir lettere hvis man stiller kontrollspørsmål under intervjuet. Forbedring av intervju kvaliteten er ikke bare et spørsmål om intervjueteknikker, men også om reflektert tematisering av undersøkelsens emne og formål helt fra begynnelsen (Kvale og Brinkmann 2010, s.127). Noen av elevene svarte tydelig og åpent i gruppeintervjuet, mens andre kunne være mer korte i svarene sine. Da prøvde jeg å følge opp her med å la elevene utdype/forklare nærmere rundt temaet eller henvende meg mer til de stille elevene.

Jeg synes selv at jeg hadde en for aktiv rolle i intervjuet og at jeg stilte av og til litt for mange spørsmål på en gang. Da det noen ganger ble litt stille eller de ikke helt visste hva de skulle svare, så tok jeg i bruk hjelpespørsmålene. Hjelpespørsmålene hjalp meg å holde fokus på temaene og de kunne åpne opp for flere svar og tanker hos elevene. Ustrukturerte intervjuer skaper også rom for spørsmål fra elevene. Dette ga noen utfordringer for meg som intervjuer. Ofte kan en bli litt for ivrig med å fortelle som veileder og da måtte jeg minne meg på at nå var jeg en intervjuer, altså her måtte jeg raskt tilbake til hovedtema. Underveis i intervjuet, så kunne en elev stille spørsmålet; «*Lene, kan jeg spørre deg om noe?*» Jeg ble lurt noen ganger med å fortelle litt for mye og spesielt ble dette oppdaget under transkripsjonen. Etter hvert ble jeg mer oppmerksom på dette. Jeg fant flere interessante betraktninger hos elevene, men igjen et viktig mål: la elevene få stille spørsmål, men kom raskt tilbake til tema. Rie Thomsen (Veiledning i fællesskaper 2009, s. 97) erfarte i sin forskning på gruppeveiledning at det er spesielt vanskelig å skille mellom det å være intervjuer og veileder, da begge former inneholder spørsmål/dialog. Her opplevde hun at det var utfordrende noen ganger som intervjuer og ikke tre inn i veilederrollen. Jeg erfarte selv også at det var utfordrende å skille rollene: intervjuer og veileder, da de overlapper mye, men ved å høre på lydopptakene, så ble

jeg mer oppmerksom på min egen rolle utover i veilednings- og intervjuprosessen. Gruppeveiledningen og intervjuene foregikk i et skjermet grupperom som la grunnlag for ro og refleksjon- uten forstyrrelser.

4.2.2 Transkripsjonen – relevans og pålitelighet

Opptakene av både gruppeveiledningen og gruppeintervjuet var tydelige og uten bakgrunnsstøy. Jeg valgte å skrive ned intervjuene ordrett. Opptakenes kvalitet gjorde transkriberingen lettere, og hver setning ble skrevet direkte over i et Word-dokument. Etter å ha skrevet ned ord for ord, valgte jeg å lytte til opptakene en gang til for å få mer helhet og for gjenskape den totale stemningen.

Kvale og Brinkmann mener at spørsmålet: *Hva er en korrekt transkripsjon?* er umulig å besvare. Et mer konstruktivt spørsmål er heller: *Hva er en nyttig transkripsjon for min forskning?* Forfatterne mener at strengt ordrette transkripsjoner er nødvendige for at lingvistisk analyse skal kunne utføres. Å inkludere pauser, gjentakelser og tonefall er relevant for betydningen av intervjuet. Ved å overføre samtalen til en litterær stil blir det mulig å formidle meningen med intervjupersonens historier til leseren (Kvale og Brinkmann, 2010,s. 192-196).

Jeg har valgt å utelate visuelle uttrykk som for eksempel, en grimase eller hevede øyenbryn. Jeg har også utelatt tonefall og eventuelle pauser. Et selektivt utvalg av visuelle og emosjonelle beskrivelser vil nødvendigvis utelate eller forsterke meningsinnholdet i teksten. Dette kan føre til reduksjon av data i transkriberingen. Jeg mener denne utelatelsen av visuelle uttrykk, også kan fremkomme i analysedelen, og som igjen vil påvirke påliteligheten og gyldigheten av selve transkriberingen. Jeg overlater til leseren å avgjøre på hvilken måte de valgene jeg har tatt påvirker påliteligheten og gyldigheten av transkripsjonen.

4.2.3 Analysen av intervjuene

Jeg vil her vise hvordan jeg har analysert dataen og jeg vil gi et eksempel fra en analysemetode (skjema) som er hentet fra artikkelen: *Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness* (Graneheim og Lundman, 2004).

Jeg har brukt litteratur fra *Det Kvalitative forskningsintervju* av Kvale og Brinkmann (2010,s. 197-214) i tillegg når jeg har analysert intervjuene. Jeg har laget en oversikt basert på *meningsenheter, meningsfortetting, koder (meningsfortolkning) og kategorier*. Jeg har erfart at både skjemaet og forklaring av de ulike begrepene fra Kvale har vært relevante for min oppgave, og det har gitt meg en klar oversikt i oppdelingen av kunnskap og funn. Artikkelen beskriver en analyseprosess som kan deles inn i 7 deler:

1. Jeg har startet med å lese gjennom intervjuene slik at jeg danner meg et helhetlig bilde av dataene.
2. Spørsmålene har i forkant vært delt inn i temaer og innholdsområder: *selvinnsett, valgkompetanse og egenaktivitet (handling)*.
3. Meningsenheter. Jeg har kopiert mine notater fra intervjuene inn her (transkripsjonen). Meningene til elevene kommer tydelig frem her og de er allerede delt inn i temaer.
4. Meningsstetthet. Jeg har brukt dette for å få frem meningsinnholdet som kan bli presentert kortfattet. Dette gir struktur og overblikk over lengre intervjutekster. Som for eksempel; *hun gledet seg til gruppeveiledningen*.
5. Koding innebærer at det knyttes ett eller flere nøkkelord til et tekstavsnitt. Dette for senere å identifisere en uttalelse. For eksempel: *mulighetene er mange*. Koding gir struktur og oversikt. Det er en meningsfortolkning av meningsstettheten.
6. Kategorier. En kategori er en gruppe av koder som deler et slags felleskap (Granheim og Lundmann). Målet er å utvikle kategorier som gir en fullstendig beskrivelse av de opplevelser og handlinger som undersøkes. Her kan en finne likheter og forskjeller, noe som kan føre til utvelgelse av nye data. Kodingen av en teksts meningsinnhold i kategorier gjør det mulig å kvantifisere hvor ofte bestemte temaer nevnes i en tekst (Kvale og Brinkmann 2010:208-214). For eksempel: *Gruppeveiledning er positivt*.
7. Underkategorier. Nye fortolkninger og ny innsikt kan dukke opp her. Her kan man koble sammen kategorier til underliggende temaer.

Nedenfor er et eksempel på en analyseprosess. Vedlegg 2 viser utdypning.

Tema	Meningsenheter	Meningsfortetting	Menings-tolkning Koder/nøkkelord	Kategorier	Under-kategorier
Selv innsikt	<p>Veileder: Hvordan opplever dere det i veiledningen når vi fokuserer på hvem dere er og hvilke interesser/egenskaper dere har?</p> <p>Elev 2: Wie hjalp på en måte. Jeg vet at jeg er sosial og liker å omgås andre mennesker både i jobb, skole og fritid. Wie fikk meg til å bekrefte dette. Elev 1: jeg synes det er positivt at vi snakker om det i en gruppeveiledning for da kan vi bli mer beviste på oss selv og andre rundt deg. Det som er vanskelig er å koble dette til et studie eller jobb som du har lyst å studere.</p> <p>Veileder: oppdaget dere noe nytt om dere</p>	<p>Fikk en bekreftelse på hvem jeg er, interesser</p> <p>Bli mer bevisst ved å snakke sammen om bokstavene. Vanskelig å koble det til et studie.</p> <p>Det stemmer helt med det jeg ville ha trodd.</p>	<p>Vanskelig å se nye oppdagelser ved en selv</p> <p>Elevene klarer å kjenne seg igjen i bokstavene, klarer å trekke ut egenskaper</p> <p>Vanskelig å trekke opp egenskapene til videre studier</p>	<p>Økende bevissthet om egne interesser og egenskaper</p> <p>Positiv opplevelse med Wie</p> <p>Dialog viktig</p> <p>Relevans</p>	

	<p>selv eller var det noe som ikke stemte?</p> <p>Elev 1: det stemmer helt med det jeg ville trodd.</p> <p>Veileder: hva kan du trekke ut som stemmer når det gjelder deg? Elev 1: jeg er kreativ, bruke fantasien min, opptre, skuespiller, alle punktene faktisk. Det stemmer kanskje med det at jeg har lyst å lage eller skrive manus til film.</p>	<p>ser sammenhengen med tidligere tanker om seg selv og allerede tenkte studier</p>	<p>Klarer å trekke opp til studier.</p>	<p>Bekreftelse</p> <p>Avhenger av karrieremoden het.</p>	
--	--	---	---	--	--

Figur 7: Analyseprosessen

Jeg som forsker er med på å tolke betingelsene i ulike situasjoner ut fra min egen erfaring og livsramme. Jeg tar med mine erfaringer, opplevelser og teorier, og jeg prøver å forstå og skape mening i datamaterialet jeg samler inn. Dette innebærer at forskningen er verdiladet, og en kvalitativ forsker innser også at forskningen han eller hun gjør aldri kan være objektiv eller verdifri (Postholm 2010, s 26-27). Uansett, så bare objektiv jeg er innstilt på å være, så vil jeg ha utfordringer ved å møte dataene med et åpent sinn. Ved å benytte meg av andre personer i min analyse, så vil det hjelpe meg med å se etter andre nyanser og tolkning av svarene.

I tillegg til egen analyse av intervjuene, så har læringsgruppen min (fem medstudenter og veileder) ved Høyskolen i Oslo og Akershus vært med på å lese gjennom transkripsjonen av gruppeintervjuene og analysere disse. Jeg lagde en forskerfortelling som inneholdt alle de åtte transkriberte gruppeintervjuene (direkte sitater fra elevene som var anonymisert) og sendte de til læringsgruppen tre uker i forkant av samlingen vår. Forskerfortellingen bestod også av spørsmål fra intervjuguiden og problemstilling. Jeg hadde også en kort redegjørelse for hvordan dataen var samlet inn og hvordan jeg opplevde gjennomførelsen. Oppdraget

læringsgruppen fikk var å lese gjennom forskerfortellingen og markere med merkepenn tre til fire setninger per side som berørte dem. Til slutt skulle de lage et kort sammendrag av hva de hadde oppdaget. Jeg håpet at ved hjelp av gruppedeltakernes analyse av gruppeintervjuene, vil oppnå en mer pålitelighet og gyldighet av funnene. Tilbakemeldingen fra medstudentene og veileder tok jeg opp (gjennom opptaksfunksjonen på iphone) i tillegg til at jeg skrev ned notater underveis. Dagen etter transkriberte jeg svarene til veiledningsgruppen og tematiserte så igjen svarene i temaene selvinnsikt, valgkompetanse og egenaktivitet/handling.

Tilbakemeldingen fra læringsgruppen var av samme oppdagelser som meg selv som forsker, og dette ga en betryggende visshet at de så det samme som meg. Hovedkategoriene i analysen ble også mer fremtredende og tydelige. Dette vil jeg påstå øker påliteligheten og gyldigheten av transkripsjonen og analysen. Læringsgruppen synes elevene virket ærlige i sine tanker og opplevelser. Mye av svarene gjentok seg, og de ga tilbakemelding på at svarene dekket godt temaene i problemstillingen. Mitt hovedpoeng her er at læringsgruppen så de samme hovedfunnene som meg, og det gjør meg som forsker mer sikker i min analyse av dataen.

4.2.4 Observasjon og logg av gruppeveiledningen

Min egen logg ble skrevet like etter gjennomførelsene av de ulike veiledningene og er resultater av min subjektive forståelse av gruppeveiledningen. Figur 7 nedenfor er et eksempel på en logg fra en gruppeveiledning av to elever.

Jeg har ikke transkribert ordrett selve gruppeveiledningen. Jeg har hørt gjennom hele lydopptaket der jeg har fokusert på sentrale sitater og tanker fra elevene. Fokuset har også vært på min rolle som karriereveileder og rådgiver i gruppeveiledningen, samt om vi klarer å komme oss gjennom de tre hovedtemaene i veiledningen. Noen sekvenser i loggene har et mer fortellende preg istedenfor at jeg nevner direkte sitater, som for eksempel: Vi snakker litt videre om utdanning, opptakskrav etc. Det at jeg har skrevet logg etter hver gruppeveiledning har gjort meg mer bevisst på min rolle, og gitt meg et større fokus til neste gruppeveiledning. Eksempel på logg:

Veiledning av gruppe 4 (to elever, den tredje var på studiereise) 45 min.

Gruppeveiledning	Veileders rolle
Introduksjon. Informasjon fra meg om rammen for året og rammen for veiledningen nå. Universitetsturneen, messene, åpen dag og søknadsfrister. Litt om hensikt med gruppeveiledning.	Her får jeg frem hensikten. Viktig å ikke snakke for mye, må vekke nysgjerrighet.

<p>Veileder: hva tenker dere om videre planer og hva trenger dere mest veiledning på?</p> <p>Elev 1: jeg har ikke satt meg så mye inn i det ennå, men jeg satser på å komme inn på UB (et år) og så hvis jeg jobber litt, så kan jeg tenke meg å begynne på studier. Eller så begynner jeg rett på. Elev 2: jeg er litt usikker, men enten blir det militæret, jobbe og så begynne med studier etter to år. Vi snakker litt ang. sesjon og søkning til befalsskole/søknadsfrister, opptaks- uker, tester, motivasjon.</p> <p>Hoveddel (tema: selvinnsikt, valgkompetanse (studier/yrker), aktivitet)</p> <p>Studier. Veileder: Jeg tenker litt på utdanningsmessen i fjor. Elev 2 (navn), jeg ser her at du har nevnt Bi og Politihøyskolen. Vurderer du fortsatt det? Elev 2: ikke like mye politihøyskolen. Jeg har satt meg en del inn i det og det er ikke like fristende. Bi virker mer meg. Jeg lurer på hva, siviløkonomen kanskje. Jeg liker mest markedsføring.</p> <p>Veileder: Elev 1 (navn)- vurderer du fortsatt indøk? Elev 1: nei- ikke like mye, fordi da må jeg ta opp en del fag. Jeg er ganske sikker på at jeg vil studere ingeniør, har sett en del på datateknologi eller marin, men er ikke helt sikker ennå. Vi snakker litt om emner og fag. Elev 2: jeg har hørt at det ikke er så ettertraktet å være økonom lengre. At det er litt vanskelig å få seg jobb. Sammen snakker vi litt om arbeidsmarkedet.</p> <p>Jeg spør litt om hvilke programfag de har nå. Er det noen av de fagene dere kan tenke dere å studere videre? Elev 1: jeg synes IT er veldig gøy for det får jeg til. Jeg synes nivået på fysikk 2 er veldig høyt. Hvis jeg ikke får 4 i R2 så er det nesten ikke vits.</p> <p>Vi snakker litt sammen om alternativer, flytting/studere borte og utveksling.</p> <p>Tema. Selvinnsikt. Veileder: Jeg har litt lyst til å fokusere på Riasec koden. Husker dere den?</p> <p>Elev 2 har misforstått og trodde han måtte trykke/velge et alternativ. Han har derfor fått utslag på veldig mye. Elev 2:Jeg ble ikke noe klokere av det.</p> <p>Veileder: er det noe dere kan trekke ut som er interessant? Elev 2: er usikker... Elev 1: jeg synes E er interessant.</p> <p>Veileder: hva kan dere trekke ut fra E`en? Elev 1 fokuserer på ledelse, lede grupper, se resultater, forretningsvirksomhet. Elev 2: leder, service.</p> <p>Veileder: kan du trekke noe av dette mot markedsføring. Elev 1trekker det også mot befal (ledelse).</p> <p>Har dere hatt en del lederansvar til nå? Begge nevner jobbrelevante oppgaver der de har fått praktisert lederegenskaper. Vi diskuterer litt internship/trainee. Jeg informerer og gutta spør.</p>	<p>Valgkompetanse</p> <p>Litt for mye diskusjon før riasec innføres, men guttene er interessert og spør en del spørsmål om UB og befalsskolen.</p> <p>Her velger jeg å ta delen om studier først (før Riasec- selv innsikt). Muligens fordi det er en fortsettelse av studier/muligheter som kommer fra forsvaret.</p> <p>Her er jeg flinkere. Spør hva som kan pirre nysgjerrigheten ang fagfelt.</p> <p>Her glemmer jeg elev 2. Husk å spørre han mer om markedsføring.</p> <p>Tema: Selvinnsikt</p> <p>Her er det lurt å vinkle inn direkte på bokstavene/kodene eller så blir det så mye (vet ikke hvor de skal begynne). Men også viktig å la dem få tid til å se på rapporten sin.</p> <p>De klarer også å trekke dette opp mot studier (for eksempel</p>
--	---

<p>Studier/Muligheter. Jeg viser de fagsiden på itslearning. Mappene og hvor de skal søke.</p> <p>Jeg: Elev 2 (nevner navn)- tenker du å søke nå? Elev 2: er litt usikker egentlig. Elev 1: kan jeg spørre om en ting? Kan en sette opp så mange studier en vil? Her snakker vi litt om søknaden og frister etc. Elevene spør om alderspoeng og poeng generelt</p> <p>Elev 2 tenker høyt og plusser på poeng. Elev 2- denne søkemotoren- den ligger ute ikke sant? Elev 1: det er så sjukt mange utdannelser. Jeg argumenterer om hvorfor søke nå i år og at det kan være godt å komme i gang, sjekke ut hvilke emner som er der, dybden etc. Vi er inne og ser på snittene, etc. Velger ut for eksempel økonomi. Ser på hvor de har sivøk.</p> <p>Hva har markedsføring. Skiller mellom private og offentlige skoler. Elev 2 forteller litt om storebror som studerer på Bi. Elev 2: i Trondheim- hva slags studier har de der? Jeg viser. Elev 2 er usikker på forkortelsene av høyskolene/universitetene.</p> <p>Aktivisering/avslutning. Veileder: Hvis det er en ting som dere kan gjøre i å for å aktivisere dere videre, hva er det? Elev 1: lese oss opp på studiene, gå inn på selve studiene. Elev 2: se på noen skoler og hva de kan tilby. Og hva det kan føre til senere, om jeg får meg jobb og hvilke jobber. Å besøke utdanningsmesser og åpen dag er også lurt. Veileder avslutter gruppeveiledningen og spør guttene om det er noen spørsmål de ikke har fått stilt eller som de nå har lyst å spørre om. Det er det ikke. Guttene forteller kort også hva de har oppdaget til nå.</p>	<p>forsvaret). Elev 2 har mer utfordringer med å trekke frem egenskaper fra Wie.</p> <p><u>Studiedelen igjen.</u> Mye informasjon. NB! Må se at de er interessert/relevant.</p> <p>Gutta spør. Bra- her viser de interesser. Bevisstgjøring. Relevant.</p> <p>Bevisstgjøring om søknadsprosessen. Mye informasjon fra meg(snakker for mye) ☺</p> <p>Nå kan jeg egentlig tenke på å avslutte veiledningen da det skal gjøres plass til intervjuet også.</p>
--	--

Figur 8: Logg fra gruppeveiledning

Min utvikling som karriereveileder gjennom gruppeveiledningen har vært positiv i den forstand at jeg har vært mer bevisst min rolle som rådgiver og veileder gjennom de fire ulike fasene av gruppeveiledningen. Det å skrive logg av gruppeveiledningene etterhvert som jeg har beveget meg utover i utviklingsprosjektet har gjort meg mer bevisst min rolle. En god veiledning skal etter mitt syn være en veileder som stiller gode spørsmål slik at elevene forteller om sine tanker, opplevelser og planer. Det ligger mye erkjennelse fra egne perspektiver, bare det blir satt fokus på. Jeg synes selv jeg har hatt en positiv utvikling i delen av veiledningen der vi fokuserer på RIASEC koden til elevene. Her har jeg vært flink til å spørre, være nysgjerrig og latt elevene fortelle hva de tenker om de ulike egenskapene og yrkene de har hatt som resultat. Her har jeg vært bevisst min rolle som veileder. Målet har vært her at elevene skal videreutvikle selvinnsikten sin. Wie har også vært nyttig i å la elevene

se en forbindelse mellom ulike egenskaper og et tenkt yrke. Utfordringen her er å hjelpe elevene til å finne aktuelle studier som kan være knyttet til disse yrkene og egenskapene.

I fase tre der vi fokuserer på studier, muligheter og valg, har til tider vært mye preget av informasjon fra min side. Informasjon er viktig, men det er også viktig å finne ut om den har en relevans for elevene. Er den nyttig? Etter å ha hørt gjennom lydopptakene av selve veiledningen, så har det vært en mer positiv utvikling i å involvere elevene her i større grad. Jeg som veileder har blitt mer bevisst som veileder på at alle skal delta og dele med hverandre. Her har jeg prøvd å ha fokus på å stille spørsmål for å kartlegge interessen til elevene. Som for eksempel: tenker dere søke på høyskoler eller universiteter i år? Er dere interessert i utlandet og utveksling? Er dere interessert i folkehøyskoler, frivillighetsarbeid eller andre organisasjoner? Elevene stiller mange spørsmål her og jeg blir oftest veldig ivrig etter å fortelle. Fokuset i ettertid har vært å involvere mer elevene i denne prosessen. Hva vet de andre om temaet? Her er det viktig å utnytte all kunnskap i gruppen. Oftest så kjenner de noen som studerer eller har et yrke som vi reflekterer rundt.

Å høre på lydopptak, samt å transkribere gruppeveiledningen har vært en veldig lærerik reise for meg som yrkesutøver. En reflekterer rundt måten en stiller spørsmål til elevene på. Er det for mange på en gang? Forstår elevene spørsmålene? Skaper jeg relevans? Blir alle sett og klarer jeg som yrkesutøver å skille mellom veilederhatten og rådgiverhatten? En annen faktor som har vært positivt med å høre på opptakene er at du blir veldig bevisst på strukturen av veiledningen; innledningen, hoveddelen og hvordan jeg avslutter. Jeg har stått for de valgene jeg har tatt i forhold til struktur i gruppeveiledningen og det blir spennende om intervjuene viser deler som kan endres på, for eventuelt å utvikles videre.

4.3 Relevans og pålitelighet i forskningen

I følge Dalland så er grunnleggende krav til data at dataen må være gyldig. Det betyr at de er relevante for problemstillingen. Vi kaller det relevans eller validitet. For å teste ut spørsmålenes relevans kan det være nyttig å foreta ett prøveintervju. Slik kan vi teste om spørsmålene fanger opp det vi er ute etter (Dalland 2011, s. 95). Jeg har i denne masteroppgaven fokusert på et halvstrukturert intervju der jeg har utarbeidet intervjuguiden med hovedtemaer. Temaene har vært godt opparbeidet til problemstillingene og jeg gjennomførte først to prøveintervju for å se om jeg klarte å fange opp interessante svar fra respondentene. Ved å sette opp hovedtemaer i forkant letter dette analyseprosessen. Jeg

erfarte at temaene fanget opp interessante synspunkter og refleksjoner fra respondentene. En tidligere prosjektexamen i masterstudiet har også lagt et grunnlag for hovedtemaene og derav erfaringer her med fokusgruppeintervju.

Jeg har skrevet logg fra gruppeveiledningen og tatt veiledningen opp på lydopptak. Dette på grunn av at jeg selv skal oppnå en maksimal læringseffekt av min veiledningspedagogikk og for at dataen som har blitt samlet inn skal være mest mulig pålitelig. Det er interessant å sammenlikne mine tanker med elevenes refleksjoner. Men en må ta i betraktning at loggene er min subjektive beskrivelse av veiledningen. Loggene er skrevet etter hver gruppeveiledning, og jeg har hørt gjennom lydopptakene og transkribert før neste gruppeveiledning og intervju. Dette har resultert i en veldig læringseffekt for meg som yrkesutøver. Jeg blir bevisst på hvordan jeg stiller spørsmål og hvilken rolle jeg selv har som karriereveileder.

Selv om data i utgangspunktet er relevante, må de også være samlet inn på en slik måte at de er pålitelige. De ulike leddene i analyseprosessen må være fri for unøyaktigheter. Vi kaller det for reliabilitet. I et intervju kan det være mange feller i selve kommunikasjonsprosessen. Har intervjueren forstått svaret riktig? Blir det notert ned riktig? Hvis intervjueren noterer ned svaret unøyaktig, og meningsinnholdet endres ved rettskriving, så kan dette føre til redusert pålitelighet (Dalland 2011, s. 95-98). Lydopptakene har vært av god kvalitet, det har vært klart å høre svarene til respondentene. Det at jeg i tillegg har fått veileder og analysegruppen min til å være med på analysearbeidet av gruppeintervjuet har styrket påliteligheten i oppgaven. Lydopptakene har også medvirket til at jeg har kunnet konsentrere meg om å være en god karriereveileder for elevene ved å fokusere på spørsmål og fokusere på temaene og elevene.

I følge Dalland (2011, s. 166-168) så ledes fokusgruppa av en moderator. Sammen med moderatoren er det en assistent. Dalland mener at moderatorens rolle skal være mer passiv i fokusgruppeintervjuet samtidig som en leder fokusgruppeintervjuet. Assistenten har ansvar for referat og lydopptak. Ifølge Dalland så er et vellykket fokusgruppeintervju helt avhengig av at moderator og assistent samarbeider godt både om forberedelse, gjennomføring og bearbeiding av data fra intervjuet. I denne masteroppgaven benyttet jeg meg ikke av en assistent, noe som Dalland skriver er nødvendig for et vellykket fokusgruppeintervju (Dalland 2007, s. 166). Siden intervjuet var en del av gruppeveiledningen, så ønsket jeg ikke en ekstra person til stede under veiledningen og intervjuet, da det muligens kan ha påvirket stemningen

i gruppen. Jeg ønsket en mest mulig naturlig situasjon. Likevel har lydopptakene av gruppeveiledningen og intervjuet vært av så god kvalitet at jeg mener at jeg har fått frem betydelige funn. Under intervjuet skjedde det stadig at noen elever kom med synspunkter som satte prosesser i gang hos de andre. Dette kan føre til nye perspektiver som bringer oss videre i forståelsen av fenomenet eller det elevene opplever.

En mulig svakhet ved masteroppgaven kan være at noen få av intervjuene i etterkant ikke ble så lange som jeg hadde håpet på. Selv om flertallet av intervjuene varte omtrent i 30 minutter, var det noen som hadde et omfang på 20 minutter. Dette på grunn av at selve gruppeveiledningen ikke ble avsluttet i tide, og dermed fikk vi litt dårlig tid, da elevene måtte haste videre til ny time. Jeg valgte å gjennomføre og avslutte gruppeveiledningen på en god måte. Dette ble også diskutert i analysegruppen, men gruppen konkluderte med at dataen var så mettede og funnene så tydelige at dette styrket mer påliteligheten enn at det svekket. Det vil uansett bli opp til leseren å vurdere om valg av metoder og analysebeskrivelser vil være troverdig. Et annet viktig moment er at det jeg har gjort kan etterprøves av andre

4.4 Etikk i forskningen

Etiske prinsipper kan ikke ses på som regler som skal følges, men de kan være en støtte ved ulike valg som forskeren må ta i forskningsprosessen. De bør gjennomsyre forskerens betraktninger og handlinger, men forskeren er likevel nødt å løse etiske dilemmaer i forhold til den situasjonen han eller hun er i. De etiske retningslinjene er med andre ord kontekststøtthengige (Postholm 2010).

Oftentimes når fokusgruppeintervju benyttes, så tar vi det for gitt at teamet ikke er sensitivt. Likevel kan enkelte deltakere komme til å utlevere seg på kanskje en uønsket måte. Dette kan være et ønske om å eksponere seg. Dersom dette skjer bør intervjuer gripe inn og minne om forutsetningene for intervjuet. Jeg opplevde ikke at temaene ble sensitive i den forstand at jeg var nødt til å gripe inn under selve intervjuene.

Bruk av lydopptak krever ekstra oppmerksomhet rundt etiske spørsmål. Denne måten å observere på er langt mer pågående og direkte enn andre former for observasjon. Derfor kreves det ekstra etisk omtanke og gode begrunnelser for å gjennomføres. Man bør forsøke å gjennomføre observasjonene eller veiledningen på en måte som ikke krenker eller forstyrrer de lærende unødig. I tillegg må informasjonen formidles på en slik måte at det ikke er til skade for dem som er observert. Forskningsarbeidet bør i de fleste tilfeller anonymiseres i så

stor grad som mulig. Lydopptak og observasjonsmaterialet bør oppbevares forsvarlig, slik at det ikke er tilgjengelig for uvedkommende. Når informasjonen ikke er nyttig lenger, bør den tilintetgjøres. I alle tilfeller skal ikke ditt vurderende øye være til skade for dem du observerer. Det skal hjelpe dem i deres utvikling, og deg selv i din utvikling, slik at du kan bli en bedre hjelper og veileder. Etikken dreier seg om i denne sammenheng om at du ikke handler ubevisst, men derimot overveier hva som er til beste for dem du skal hjelpe (Bjørndal, 2012, s. 139-144). Jeg informerte elevene i forkant da jeg sendte ut invitasjon til gruppeveiledning og intervju. Her informerte jeg om målet med forskningen, anonymitet, oppbevaring av data og at det ville bli slettet etter oppgavelevering. Gruppeveiledningen og intervju er frivillig. Alle elevene (gruppene) som ble forespurt var positive og hadde lyst til å delta i intervjuet etter veiledningen, og de hadde ikke noe imot å bli tatt opp på lyd. Derimot, så erfarte jeg at det var en elev under et prøveintervju (helt i begynnelsen av prosjektet) som ikke ønsket opptak likevel, og dette respekterte jeg. Intervjuet ble gjennomført uten lydopptak.

Forskeren har ansvaret for å sikre at informasjonen virkelig er oppfattet. For å sikre dette minnet jeg elevene om hva som hadde stått i invitasjonen før vi startet veiledningen og intervjuet som kom like etterpå. Jeg spurte også om det var noen av elevene som hadde noen kommentarer til informasjonen de hadde fått. Her var de mer nysgjerrige på hva forskning var. Forskning er imidlertid for mange en ukjent verden og vi som forskere må sette av litt tid til å forklare hva det innebærer for den enkelte å delta i forskningen. Bare den som forstår formålet med en undersøkelse og hva det innebærer å delta, har virkelig valgfrihet (Dalland 2011, s. 248).

5 Resultater

Gjennomføringen av gruppeintervjuene har resultert i flere funn og ikke minst nye ideer.

Dette kapittelet fokuserer på funn av elevenes svar og refleksjoner rundt forskningsspørsmålene og aktuelle temaer knyttet opp mot problemstillingen:

Hvordan videreutvikle vg3 elevers selvinnst, valgkompetanse og egenaktivitet gjennom strukturert karriereveiledning i grupper?

Funnene er presentert ut fra hovedtemaene: selvinnst, valgkompetanse og egenaktivitet (handling). Funnene viser hvordan elevene opplever denne form for karriereveiledning i grupper når vi diskuterer de tre ulike temaene. Jeg presenterer mine egne funn av observasjoner og logg. Observasjoner og logg setter spesielt fokus på meg som yrkesutøver (karriereveileder). Hvordan kan jeg utvikle meg selv som karriereveileder i gruppeveiledning? Karriereveilederens rolle blir da også satt fokus på innenfor de tre forskjellige hovedtemaene. Drøftingen av funn sett opp mot relevant teori, styringsdokumenter og metoder blir omhandlet i kapittel 6.

5.1 Selvinnst

Dette kapittelet fokuserer på forskningsspørsmålet: *Hvordan strukturere og organisere veiledningen slik at elevene utvikler selvinnst?* Funnene er presentert som elevenes opplevelse av å reflektere rundt seg selv (egenforståelse) og sammen med andre gruppedeltakere. Jeg vil presentere ulike kategorier og funn nedenfor som har betydning for elevens utvikling av selvinnst. Funnene (kategoriene) er presentert i kursiv og omtales i hvert avsnitt i dette kapittelet.

RIASEC koden- et fint utgangspunkt for start av samtale. Funn fra fokusgruppeintervjuene viser at verktøyet Wie (Work Interest Explorer) er et fint utgangspunkt for en samtale eller veiledning. Etter selv å ha hørt gjennom lydopptak fra gruppeveiledningen og lest gjennom min egen logg, fokuserte jeg som karriereveileder mer etter hvert på å spørre elevene om de selv kunne trekke noe interessant ut fra de ulike tre bokstavene (RIASEC koden). De må selv få et eierskap til bokstavene og karakteristikkene, ikke at jeg skal fortelle dem om resultatene. Dette har jeg erfart kan få elevene mer aktiv inn i veiledningen, og spesielt for usikre elever kan dette være en start med å sette ord på seg selv og klare å se sammenhengen til ulike

studier eller yrker. Omtrent alle elevene hadde en positiv opplevelse ved å fokusere eller snakke om resultatene fra RIASEC koden. Flere synes at dette kan være en del av gruppeveiledningen. For noen så ble opplevelsen av verktøyet Wie forvirrende, og dette mener jeg er knyttet til elever som ikke har kommet så lang i sin karrierelæring og karrieremodenhet. Samtidig så kan koden sette ord på hvem elevene er. Bokstavene kan gi dem noen begreper og ord som kan bekrefte at dette er meg. En elev sier: *«den var litt mer for meg selv, jeg fikk en oversikt over egenskapene mine og hva jeg har lyst til å gjøre. En mer bekræftelse vil jeg si»*. Majoriteten av elevene nevner at RIASEC koden var mer bekræftende og bevisstgjørende enn at de oppdaget noe nytt. Samtidig var det noen som oppdaget noe nytt: *«...det meste visste jeg fra før, men noen oppdagelser ble det. Jeg trodde ikke at jeg skulle få så mye på bokstaven S. For meg som er usikker på studier, så var det en fin måte å starte veiledningen med å snakke om bokstavene. Da ble dette ikke så skummelt»*.

Alle elevene klarte å trekke ut noe fra bokstavene som de synes var spennende eller interessant sett ut fra dem selv.

En opplevelse av oversikt og kategorisering. Funnene tilsier at verktøyet Wie kan være med å kategorisere temaene og egenskapene til elevene. At bokstavene er til hjelp med å kategorisere egenskapene og sette dem i relasjon til hverandre. Eleven får mer oversikt og kan også virke avgrensende. En elev som er kommet ganske langt i sin karrieremodenhet sier: *«Koden bekrefter mye av hva du tenker og du får satt ting inn i en sammenheng. Som for eksempel så viser bokstavene hva som kan høre sammen. Bokstaven E gjorde mer nysgjerrig, som det å være grunder. Samtidig vet jeg at jeg har mye R i meg siden jeg liker ingeniørfag, det å skape noe. Kanskje en kombinasjon av dette hadde vært ideelt»*.

Relevans. Det å fokusere på egenskapene til elevene skaper også relevans for elevene. Dette handler om dem selv og deres fremtid. Mange av elevene har svart at de liker å snakke sammen om RIASEC koden. De sier også at det er interessant å se hva de andre har fått og hva de selv sier om resultatet. Dette er med på å skape en økende bevissthet om hverandre og

seg selv. Av og til har noen kommentert hverandre, ved å påpeke at det er også slik de ser vedkommende. Elevene kjenner hverandre fra før og det skaper en trygghet for å kunne si noe eller kommentere hverandre. Et spørsmål fra meg i intervjuet var: *«Hvordan opplever dere det i veiledningen når vi fokuserer på hvem dere er og hvilke interesser/egenskaper dere har?»* En elev svarer: *«jeg synes det er positivt at vi snakker om det i gruppeveiledningen for da kan vi bli mer bevisste på oss selv og andre rundt deg»*. Å bli sett har en stor betydning for elevene. Her er det viktig at karriereveileder lar alle slippe til og at alle får delta eller si noe.

Til slutt er det viktig å nevne at verktøyet Wie står ikke alene. Den må knyttes opp til en samtale eller veiledning i etterkant. En elev sier:

«jeg satt litt og tenkte på hvilke bokstaver jeg kom til å få når du gikk gjennom RIASEC koden i starten og det stemte ganske godt med resultatet. Det var også litt forvirrende på en måte fordi det var så mye. Vanskelig å finne den røde tråden – det blir mye tanker».

Jeg vil med dette poengtere at elevene trenger hjelp til å reflektere rundt bokstavene og yrkene. Det kan enten være i en individuell veiledning med karriereveileder eller sammen i en gruppe. Fordelen med gruppe er at deltakerne får utbytte av hverandres tanker og tilbakemeldinger. Karriereveileder bør kjenne til RIASEC inndelingen og dens betydning. Tilbakemeldingen fra elevene stemmer godt overens med mine egne observasjoner og logg. Enkelte fortalte ivrig om sine resultater og klarte å gå i dybden, mens andre måtte ha mer hjelp og oppfølgingsspørsmål fra meg. Jeg valgte å begynne med temaet: selvinnsikt i gruppeveiledningen, da det er et tema som er lettere å snakke om, og elevene og veileder kan snappe opp viktige stikkord som kan gi noen føringer for valg av studier og yrker.

Oppsummerende kan en si at elevene opplever en mer økende grad av bevissthet om seg selv ved å snakke om seg selv og andre. Verktøyet Wie har bidratt godt til dette. Elevene har ikke oppdaget så mye nytt om seg selv, men har opplevd trygghet i veiledningssituasjonen, de har opplevd å bli sett, de har opplevd en mer oversikt og tematisering ved å ha diskutert RIASEC koden og de har opplevd relevans i og med at dette gjelder dem selv. Jeg som karriereveileder har utviklet litt mer nysgjerrige og åpne spørsmål, latt elevene selv fortelle om koden og om de kan trekke frem egenskaper eller interesser som er av spesiell betydning for dem selv. Fokuset skal være at eleven forteller.

5.2 Valgkompetanse

Dette kapittelet fokuserer på forskningsspørsmålet: *Hvordan strukturere og organisere veiledningen slik at elevene utvikler valgkompetanse?* I teorikapittelet henviste jeg til Bill Law og Anthony Watts forklarelse av begrepet Valgkompetanse: *det innebærer kunnskap om forskjellige måter valg kan tas på, bevisstheten om måten en selv velger og bevissthet om hvilke valg som kan være hensiktsmessig i situasjonen* (Haug 2014, s.14). Funnene er presentert som elevenes opplevelse ved å reflektere rundt studier og yrker som fase tre av gruppeveiledningen. Jeg vil presentere ulike kategorier og funn nedenfor som har betydning for elevens valg av utdanning og yrke, og som er viktige forberedelser i forkant av et valg. Funnene (kategoriene) er presentert i kursiv og omtales i hvert avsnitt i dette kapittelet. Det er i fase tre av veiledningen (fokus på studier og yrker) jeg har sett at elevene har hatt mest behov for veiledning og elevene viser interesse ved å spørre om ulike studier, søknadsprosesser og yrker.

Majoriteten av elevene som ble intervjuet opplevde gruppeveiledningen som positivt og nyttig. Jeg fant ingen avvik eller noen som antydte at de ikke hadde noe utbytte. I så fall ville de ikke si noe. Elevene opplever det som positivt å være tre stykker for da slipper de til med spørsmål og de opplever å bli mer sett. Noen ga tilbakemeldinger på at det var positivt at de hadde omtrent samme interesser siden da ble engasjementet mer tydelig. De opplever også en trygghet i å komme til veiledning da de kjenner hverandre fra før. Som en elev sier: *«det var en fin opplevelse. Det var fint å få snakke sammen om ulike alternativer og studier. Fint også å være få. Da må du involvere deg mer og du slipper til med flere spørsmål»*. En annen sier: *«det er deilig å være i dialog med hverandre. Det er mange som har mange ting på hjertet og som går rundt og stresser med tanker om utdanning»*.

Relevans. Elevene opplever denne delen av veiledningen der vi snakker om studier, yrker, muligheter og arbeidsmarkedet som nyttig, da dette har en relevans for elevene nå. Mange innser at dette er temaer som ofte blir tatt opp blant venner og familie da de nærmer seg en overgangsfase til en ny livsfase. De er ferdige med 13 års skolegang og flere forbereder seg til å flytte hjemmefra. Det viser seg at en gruppeveiledning som denne er læringsfremmende da en elev sier: *«Jeg synes at vi kan ha flere veiledninger som denne. Det hadde kanskje vært smart å komme sammen igjen som gruppe etter en tid, vi kan jo gjøre undersøkelser innimellom, finne mer ut om ting og gjøre litt research»*. Dette sitatet bekrefter at dette er verdifull tidsbruk for eleven. Eleven bruker informasjonen i gruppen for å undersøke videre.

Mulighetshorisonnt. Det mest tydelige funnet som har vist seg, sett både fra meg og læringsgruppen har vært at gruppeveiledningen har resultert i en mulighetshorisonnt⁸ for elevene. Diskusjonene i gruppa har resultert i at elevene har blitt mer bevisst på hvilke muligheter de har etter videregående skole. Noen har antydnet at det er også fint og ikke bare å fokusere på studier og yrker, men på hva som også er mulig å gjøre i et «friår» som elevene kaller det. Vi har diskutert folkehøyskoler, jobb, reising med ulike aktører, reise selv, frivillighetsarbeid, forsvaret og mye mer. Gruppeveiledningen åpner opp for muligheter og mangfold ut i fra egne interesser og personlige egenskaper. En elev sier: «*det er fint å høre hva andre tenker, så en ikke bare går i sin egen lille tunnel. Du hører litt på hva de andre tenker og så får du selv kanskje mer lyst til å sjekke det mer ut*». En annen sier: «*jeg synes det er fint å være sammen i grupper for da får du litt andre perspektiver og du får høre litt om hva andre tenker. Du får mer ideer og forslag, og det kommer godt med*». Verktøyet Wie har også bidratt i denne sammenheng da elevene har fått opp flere eksempler på yrker som de aldri har hørt om før og dette skaper nysgjerrighet. Yrkeslista i Wie er utslag fra RIASEC koden til elevene og elevene kan selv velge hvor mange yrker de har lyst til å ha med i rapporten sin. For noen kan også dette virke forvirrende og mye, og de vet ikke hvor de skal begynne. Derfor er det igjen viktig å påpeke at verktøyet hører sammen med en samtale i ettertid. Uansett så er dette med på å vise elevene på at det finnes mange muligheter innenfor arbeidsmarkedet. Det er som en elev sier: «*nå føler jeg det er så mange muligheter av studier. Ofte tenker du at det finnes yrker som lærer, tannlege, lege eller ingeniør. Du tenker ikke utenfor boksen. Wie og gruppeveiledningen får deg til å se litt flere muligheter*».

Elevene opplever økt grad av karrierelæring. I kapittel 1 forklarte jeg begrepet karrierelæring ved å henvise til Bill Laws teori om karrierelæring. Her er det fokus på kunnskap og ferdigheter som knyttes til valgsituasjoner. BOMS teorien (eller DOTS⁹ teorien) refererer til

⁸ *Mulighetshorisonnt* menes med at elevene ser flere muligheter etter videregående skole. Det kan være både alternative aktiviteter etter videregående skole og det kan være studier/yrker.

⁹ DOTS (Decision-learning, Opportunity-awareness, Transition-learning, Self-awareness) Law, Bill 1996

veisøkers beslutningskompetanse (valgkompetanse), overgangsferdigheter, mulighetsbevissthet og selvstendighet (kjenne seg selv). Jeg er av den oppfatning at de tre sistnevnte ferdighetene i DOTS teorien styrker valgkompetansen til eleven. Elevene synes at det har vært en fordel at jeg viser dem fagsiden på plattformen vår itslearning. Her kan de gå inn i ettertid hvis de har lyst til å finne ut mer. Spesielt, så har elevene funnet nytte i å se på søkemotoren fra Samordna opptak. Her får elevene økt sin karrierelæring ved å diskutere bachelor/master med emner, opptakskrav og poenggrenser, forskjeller mellom høyskoler og universiteter, samt studier i utlandet. Vi har også trukket inn arbeidsmarkedet og lånekassen etter behov. Det er her jeg opplever at de fleste spørsmålene kommer og elevene viser nysgjerrighet. Etter å ha hørt på lydopptak fra veiledningene og fra mine logger, så har det her vært mye informasjon fra min side. Jeg ser her at jeg får mer rolle som rådgiver enn veileder i fase tre av veiledningen. Det er viktig å være bevisst på dette, og jeg har også prøvd å stille flere spørsmål til elevene etter hvert. Det er positivt at elevene spør og jeg gir svar, men det som er viktig er at jeg trekker inn hele gruppen. At alle i gruppen kan dele sine erfaringer og kunnskap om emnet. Det er det som fører til økt læring og som er den klare fordelen ved gruppeveiledning. Her er det også viktig at karriereveileder leder gruppen godt og lar alle slippe til og at det blir mest mulig matnyttig for alle. Før jeg som karriereveileder begynner å fortelle, så kan det være lurt å spørre elevene om det er relevant for dem. Ønsker de å vite eller få informasjon om dette? Jeg hadde en gruppe inne som ikke var interessert i utdanning i Norge, men utlandet. Fokuset ble da på utdanning og søkning til Norden og USA. Hovedmålet mitt her, er å få dem til å undersøke bachelor/mastere, se hvordan de er bygget opp og hvilke emner de består av. Elevene gir også tilbakemeldinger om at de synes det er fint å reflektere sammen om hvordan han/hun kan velge, hva en kan tenke på når han/hun skal gjennomføre et valg. Her er det også variasjon hos elevene fordi det må ses i sammenheng med personlige verdier. Likevel viser funnene at elevene synes at det er fint å være sammen om valget og at de sammen kan reflektere rundt valgprosessen. I enkelte tilfeller har funnene vist at eleven har styrket sin beslutningskompetanse. Dette er elever som allerede har kommet lang i sin karrieremodenhet. En jente sier i slutten av en veiledning: *«jeg vet nå at jeg skal begynne å se på søknaden til CBS i København og at jeg vil søke i Norge i tillegg»*. Avsnittet nedenfor fokuserer på elevenes overgangsferdigheter.

Stress. Funnene viser at valget stresser mange av elevene. De mener at det er så mange tilbud og retninger at for noen kan dette være forvirrende og de kan føle en form for avmakt. Gruppeveiledningen har vist seg å roe ned denne prosessen og utfordrende overgangsfasen.

Ved å begynne å snakke om utdanning og muligheter, vise elevene søknaden og at de ser at den er overkommelig og oversiktlig, så er dette med på å ufarliggjøre prosessen og valget. Jeg som karriereveileder foreslår at de kan søke likevel i Norge, selv om de skal ta et friår, fordi da får de begynt på prosessen med å finne studier og sette dem opp i en prioritert rekkefølge. Her er det mye karrierelæring og det kan bygge opp valgkompetansen. En jente sier: *«jeg synes at det var fint å se på søknaden og hvordan en går frem for å finne studier fordi da blir det ikke så skummelt og fremmed. Det virker ganske greit. Jeg må bare finne studier da...»*.

Hverdagen er travel. Flere av elevene opplever også at det er mye å gjøre på skolen. En gutt sier:

«en får nesten ikke tid til å tenke eller utforske når du har så mye å gjøre på skolen hele tiden. Det er sykt tidspress og du får prøver hele tiden. I vertfall nå i tredje klasse. Nå har jeg litt mer lyst til å finne ut mer, men jeg må prøve å sette av tid til å gjøre det».

Majoriteten av elevene synes at livet er travelt og elevene synes fremtiden er uvirkelig og langt borte. Som en elev sier: *«Jeg har tenkt at jeg har veldig god tid, men nå opplever jeg det som veldig nært. Kanskje jeg skal bare sette i gang å undersøke?»* Funnene viser også at flere elever trenger hjelp til å komme i gang. De opplever tidspresset i hverdagen og samtidig skal de finne tid til å forberede seg til årene som kommer etter videregående. En annen elev kommenterer: *«Før bare, ville jeg ikke tenke på det, for det gjorde meg så stressa. Denne gruppeveiledningen får tankene i gang og jeg tror kanskje at jeg skal sende en søknad likevel, selv om jeg skal ha et friår»*. Dette viser også at det skjer en tankeprosess hos vedkommende fra vi begynte veiledningen til intervjuet på slutten. En elev som i utgangspunktet ikke ville søke, vurderer å søke likevel på slutten av intervjuet. Han ser at det kan være en fordel for han selv.

Bekymring for å velge feil. Flere av elevene er bekymret for å velge feil studie og at det kan virke som om det er uopprettelig. *«Det er jo veldig kiipt hvis en kaster seg ut i feil studie. Det tror jeg er helt nedtur og demotiverende hvis du tenker at dette skal du fortsett med»*. Denne kommentaren kom i forbindelse med en diskusjon om hva en kunne gjøre hvis det ikke var helt det optimale studiet. En annen jente kom med dette utsagnet da vi diskuterte søknadsprosessen: *«Etter at du visste oss søknaden, så tenker jeg det er ikke vanskelig å søke*

men å sette opp studier og ta et valg. Hva hvis ikke dette er det riktige for meg? Hva gjør jeg da?» Slike samtaler om hva en kan gjøre hvis dette ikke er det optimale, kan være med på å ufarliggjøre valgprosessen og roe ned ungdommen. Det er ikke livets undergang å velge feil. Det må også nevnes at noen elever ikke stresset med dette, men dette var som oftest elever som hadde kommet langt i sin karrieremodenhet. De visste mer hva de skulle velge og de hadde noen alternativer klare hvis det første ikke ble realistisk. Flere av elevene har kommentert at det er utfordrende å trekke forbindelser mellom RIASEC koden og fremtidige studier/yrker. Når jeg har spurt om de kan komme på studier/yrker som kan knyttes til interesseområdet, så klarer de fleste å nevne noen studier, spesielt innenfor et fagfelt. Men interessene kan sprike og de er usikker på hvilken retning de skal velge.

Ulike temaer som kan påvirke valg av studier. Flere elever har også trukket frem arbeidsmarkedet, Lånekassen og bo muligheter/flytteprosess som viktige temaer å snakke om. Dette er usikre faktorer for elevene og som oftest så opplever jeg at de stiller spørsmål om dette. Det å planlegge økonomien er spesielt viktig for de som velger utdanning i utlandet eller private skoler som krever skolepenger. Dette er viktige faktorer du må ta med i så tilfelle og som vil påvirke valget ditt. Vi prøver å gå gjennom flere temaer som er med å påvirke studievalget som blant annet lønn, arbeidsoppgaver, muligheter etter studiet, trainee stillinger, det å være aktiv utenom studiene, eksamensformer og studievaner. Ofte er det elevene som påvirker hva de ønsker å samtale om, så lenge det har med utdanning og yrke å gjøre. Jeg har i noen tilfeller gått ut av veiledningsrommet og da har praten foregått ivrig uten meg. Det sier litt om engasjementet der og da.

Enkelte elever mener at de selv bestemmer hva de skal velge av studier og at de opplever liten påvirkning fra hjemmet. Foreldrene er opptatte av at de skal studere, men at de selv kan bestemme hva. Likevel er det noen som opplever indirekte press og meninger fra far eller mor. Media, aviser og ulike innlegg er også kanaler som kan skape nysgjerrighet for noen studier. Dette fremhever noen elever. Når jeg ber elevene nevne noe ved programfagene som vekker nysgjerrighet, så nevner noen prosjekter de har hatt med næringsliv eller andre aktører. Det kan også være besøk til andre høyskoler eller universiteter. Faglærer kan påvirke interessen for fagfeltet og veien videre, men i ulik grad.

Oppsummerende kan jeg trekke konklusjoner med at elevene har opplevd en økt grad av valgkompetanse ved å reflektere rundt ulike faktorer knyttet til utdanning og arbeid. Ved å ha

fokusert på fase tre av gruppeveiledningen, så har elevene opplevd trygghet og relevans. De er i en overgangsfase der temaene er viktige for dem og de kjenner hverandre fra før. Elevene har økt sin valgkompetanse ved å oppnå en økt grad av karrierelæring sammen i grupper. Jeg er av den oppfatning at ferdighetene i DOTS teorien til Law: mulighetsbevissthet, overgangsferdigheter og selvinnsikt har stor betydning for valgkompetansen. Vi har i gruppene snakket om ulike måter å gjennomføre et valg på, eller hvilke faktorer som kan ha betydning for et studievalg. Ved at eleven utvikler selvinnsikt, mulighetsbevissthet og håndterer tanker om en overgang til en ny livsfase (overgangsferdigheter), så gir dette et godt grunnlag for et bevisst valg av studie/yrke. Flere har antydnet en økt beslutningskompetanse i slutten av veiledningen, spesielt i å delta i en søknadsprosess (søke på skoler). Elevene opplever valg av studier og yrker som stressende og det er utfordrende å sette av tid til å fordype seg i ulike alternativer og muligheter. Ved å reflektere rundt dette sammen, så vil jeg påstå at det videreutvikler overgangsferdighetene til elevene. Gruppeveiledningen kan være med å roe ned overgangssituasjonen. Del tre av gruppeveiledningen har vist at elevene har utviklet sin mulighetshorison. De er blitt mer bevisst på alternativer etter videregående skole og dette kan øke nysgjerrigheten til elevene. I en valgprosess handler det om både å utvikle ferdigheter og innta (eller sette seg inn i) kunnskap om studier og yrker. Elevene referer til andre viktige temaer som det er fint å reflektere sammen om i valgprosessen og det kan for eksempel være: arbeidsmarkedet, lånekassen, lønn, flytteprosess, trainee stillinger, foreldres påvirkning, medias påvirkning, eksamensformer og studievaneer. Samtidig opplever flere at det er utfordrende å trekke linjer fra dem selv (kunnskap om seg selv) til kommende studie/høyere utdanning. Min egen rolle som karriereveileder i fase tre av gruppeveiledningen har variert fra å gi noe informasjon til å stille åpne konstruktive spørsmål. Her har jeg både vært rådgiver (informasjon) og karriereveileder. Neste kapittel omhandler siste fase av gruppeveiledningen.

5.3 Egenaktivitet/handling

Dette kapitlet fokuserer på forskningsspørsmålet: *Hvordan strukturere og organisere veiledningen slik at det skaper egenaktivitet hos elevene?* Funnene er presentert som elevenes opplevelse av å kjenne til eller oppdage handlingsaktiviteter underveis i veiledningen og hva de kan gjøre selv senere.

Avsluttende i gruppeveiledningen stilte jeg spørsmålet: «*kan du nevne en ting som du kan tenke deg å gjøre fremover for å komme nærmere ditt valg av studier/yrke?*» Jeg synes som

karriereveileder at dette gir en fin effekt fordi den konkretiserer hva elevene kan gjøre fremover og det stimulerer til egenaktivitet. De kan også få ideer fra hverandre.

Et spørsmål som jeg stilte i intervjuet var: *Var der noe ved samtalen/veiledningen som ga anledning til særlige tanker om handling?* Her bekreftet de tiltakene som de hadde nevnt tidligere i veiledningen. Her reflekterte elevene rundt hva de kunne gjøre fremover og det dukket også opp tanker om egenaktivitet fra elevene som ble fanget opp gjennom gruppeveiledningen gjennom lydopptak.

Et svar fra en elev bekrefter at også gruppeveiledningen kan sette i gang en handling fra eleven i forkant av veiledningen. En gutt sier: «*ja, jeg så litt allerede på muligheter før jeg kom. Om folkehøyskoler. Jeg tenker nå at jeg må søke og har fått litt flere ideer om hva jeg skal gjøre*». I begynnelsen av gruppeveiledningen sier elevene hva de tenker de skal gjøre etter videregående og hvilke fagområder/studier de ønsker å søke. En jente nevner studier i København i begynnelsen av gruppeveiledningen og i intervjuet etterpå bekrefter hun hva hun ønsker å gjøre. Diskusjonen i gruppeveiledningen har gjort henne mer bevisst på hva hun selv ønsker å gjøre. Hun sier: «*jeg vet nå at jeg skal begynne på søknaden til CBS i København og at jeg vil søke i Norge i tillegg*». En annen sier at han gjerne vil søke likevel i Norge nå til våren. Da han kom inn i begynnelsen skulle han ikke det. Da ville han ikke tenke på studier engang fordi det var så lenge til. Noen få elever så på Wie før de kom til veiledning. Elevene svarer at de tenker at de må søke mer på nettet, og lese seg mer opp på studier og skoler. Dette er det svaret som oftest har vært nevnt.

Noen nevner at de har lyst til å dra inn til utdanningsmessen i Lillestrøm, de kan tenke seg å snakke med mennesker som kjenner til studiene og mulighetene godt. Enkelte nevner også åpen dag i mars. Dette er en dag der universitetene/høyskolene i nærområdet åpner campusområdet med seminarer, stands og forelesninger. En del elever har eldre søsken som er studenter og de sier at de skal snakke med mennesker som allerede er i et studie eller yrke som de selv også vurderer å studere. Enkelte elever sier også at de trenger mer veiledning fra meg senere.

Oppsummerende for hele kapittel 5 kan jeg som karriereveileder vise til flere funn blant elevene som bidrar til å diskutere problemstillingen: *Hvordan videreutvikle vg3 elevers selvinnsikt, valgkompetanse og egenaktivitet gjennom strukturert karriereveiledning i*

grupper? Gjennom dialog og samtale videreutvikler elevene selvinnsett, valgkompetanse og egenaktivitet (handling) sammen. Elevene har opplevd gruppeveiledningen som trygg og relevant.

Jeg har erfart at det har vært positivt å begynne med temaet *selvinnsett* som en innledning for dette myker litt opp kommunikasjonen mellom deltakere og karriereveileder. Verktøyet Wie har bidratt positivt her i den forstand at elevene og karriereveileder har hatt ulike egenskaper og bokstaver å ta utgangspunkt i. Den har også gitt elevene en oversikt og det har virket avgrensende. De ser også kombinasjoner mellom bokstavene. Flertallet av elevene har utviklet en mer bevissthet om seg selv mer enn at de har oppdaget noe nytt om seg selv. Her er det viktig at karriereveileder lar elevene fortelle og de kan også gi tilbakemeldinger til hverandre. Temaet *valgkompetanse* er fint å ha som midt-tema, da det er her elevene har hatt mest behov for å reflektere, diskutere og spørre. Dette er også krevende for flere elever. Utfordringen som karriereveileder er at du må være bevisst på hvilken rolle du inntar (rådgiver, veileder), spesielt her, der det også er en del informasjon. Elevene opplever en gradvis bevissthet og utvikling i henhold til å utvikle sin valgkompetanse ved å reflektere sammen. Karrierelæring er et viktig begrep og aspekt for å utvikle valgkompetanse. Jeg har tatt utgangspunkt i DOTS teorien som vektlegger ferdigheter som *selvinnsett*, *beslutningskompetanse (valg)*, *mulighetsoppmerksomhet* og *overgangsferdigheter*. Elevene har reflektert rundt seg selv og andre. De har sett flere muligheter de kan gjøre etter videregående skole (utviklet sin mulighetshorisont). Ved å reflektere over stress og utfordringer i denne overgangsfasen, så har gruppeveiledningen resultert i å roe ned situasjonen for flere elever. Selv om de ennå er usikker på hva de skal gjøre, så virker ikke alt så fremmed lengre. Elevene får stimulert sine overgangsferdigheter. Alle disse ferdighetene har betydning for valgkompetansen. Usikre faktorer som flytting, lånekasse, arbeidsmarked, lønn og påvirkning fra omgivelsene rundt blir ofte tatt opp og kan etter hvert ikke virke så langt unna lengre. Til slutt ser de også noen flere *handlingsmuligheter* eller aktiviteter som de selv kan gjøre eller sammen med andre for å komme nærmere sin beslutning. Flere har også fått noen tanker gjennom veiledningen som involverer tanker om handling. Egenaktiviteten har absolutt vært til stede også under gruppeveiledningen.

6 Diskusjon

Jeg vil i dette kapittelet drøfte utviklingsprosjektets resultater sett opp mot relevant, utvalgt teori og styringsdokumenter. Resultater og teori vil være drøftet opp mot hovedproblemstillingen: *Hvordan videreutvikle vg3 elevers selvinnst, valgkompetanse og egenaktivitet (handling) gjennom strukturert karriereveiledning i grupper?*

Underkapitlene (6.1 – 6.4) innleder og presenterer hvert sitt forskningsspørsmål. Spesielt kapittel 6.1, 6.2 og 6.3 vil være preget av en mer karriere teoretisk forankring, mens kapittel 6.4 vil ha mer forankring fra utvalgt veiledningsteori. Kapittel 6.4 presenterer også dette utviklingsprosjektet som helhet forankret i organisering og struktur, og gir forslag til en pedagogisk modell som kan brukes i karriereveiledning av elever i grupper i videregående skole. Modellen skal fremheve temaene: selvinnst, valgkompetanse og egenaktivitet (handling).

6.1 Selvinnst

Hvordan strukturere og organisere veiledningen slik at elevene utvikler selvinnst?

I tråd med et konstruktivistisk menneskesyn er det riktigere å si at veileders oppgave er å få den veiledete til å oppdage og hjelpe seg selv (Peavy 2006). Jeg vil si at elevene oppdaget ikke så mange nye sider ved seg selv ved å reflektere rundt RIASEC koden, men de opplevde en økende grad av bevissthet om seg selv og hverandre. De synes også det er fint å høre hva de andre i gruppen fikk som resultat, og noen klarer å bekrefte/kommentere hverandre.

Elevene mener at det er fint å reflektere rundt verktøyet Wie og RIASEC koden. Wie ga elevene mer oversikt og kan virke avgrensende for noen. Elevene klarer å se sammenhengen mellom de ulike bokstavene og de fleste kjenner seg igjen. RIASEC koden er forankret til John Hollands teori om ulike personlighetstyper og jobbmatch. Teorien baserer seg på at veileder hjelper den veiledete med å få en klar forståelse av seg selv (interesser, ferdigheter, verdier etc.). Dette blir så matchet opp mot ulike eksempler på yrker og arbeidsområder. Holland presiserer at veilederen gjennom samtale med den veiledete finner frem til en optimal match mellom personlighetstype og arbeid (Højdal og Poulsen 2007). Jeg tolker Holland her som om han mener samtalen er viktig i tillegg til en eventuell test. En av elevene i intervjuet

sier: «føler det er fint å snakke sammen om bokstavene. Ikke bare å ha det på papiret, men snakke sammen om det». Etter mitt syn, så skal Wie eller en annen form for utforskerverktøy brukes i tillegg til en samtale (enten individuelt eller gruppe) for å få maksimal effekt. I denne sammenhengen er det også viktig at karriereveileder kjenner til verktøyet og dens teoretiske forankring. Jeg har som veileder i denne delen fokusert på at elevene skal reflektere om seg selv og hverandre. Dette er også en fin start å ha i begynnelsen av gruppeveiledningen. På den måten blir jeg raskere kjent med elevene og en tillitt kan etablere seg tidlig i veiledningsfasen. Den store utfordringen til elevene er å se sammenhenger mellom seg selv og ulike utdanningstilbud/yrker.

Hva former så et individs interesser? Dette svarer ikke Holland på, og mange av kritikerne har stilt spørsmålsteget ved dette. Holland retter ikke søkelyset på bakenforliggende faktorer som kan ha betydning for selvinnsikten og selvutvikling. I motsetning til Holland, så retter karriereveilederen Donald Super et kritisk blikk på interestetester som ofte kan gi et misvisende bilde av personen. En veileder bør heller vekke interesse hos den veiledete, og dette gjøres gjennom den personlige samtale og arbeidet med menneskets historieførløp. Han ser dermed ikke menneskets utvikling som noe lineært og naturgitt, men peker på at ulike faktorer må betraktes for å kunne forstå utviklingspotensialet og eventuelle barrierer. Supers teori består av tre sammenhengende deler som knytter seg til hverandre. Delene består av begrepene; livsførløp (life-span), leverum (life –space) og selvoppfattelse (self-concept). I følge Super er både menneskets livsførløp og dets leverum med til å forme individets selvoppfattelse og fremkalle det. Det jeg som karriereveileder ser som en utfordring her, er tiden du har til rådighet. Tiden du har sammen med elevene. Det tar tid å gi inn i livsførløpet til en elev, og dette kan også bli utfordrende når du har en gruppe av flere elever.

En nylig undersøkelse i regi av Utdanningsforbundet som heter *Rådgiverrollen – mellom tidstyv og grunnleggende ferdighet* (Buland, Mathiesen og Mordal, 2015) retter søkelyset mot rådgiverrollen. Her har de intervjuet flere rådgivere i ungdomskoler og videregående skoler. Det som er fremtredende her er at de fleste rådgivere peker på at elevsamtalen er den viktigste delen av rådgiverarbeidet og flere etterlyser mer tid og ressurser til dette i en hektisk arbeidshverdag, der rådgiveren har mange andre oppgaver han/hun skal fylle. Her praktiseres det både individuelle samtaler og gruppesamtaler.

Super mener at å arbeide med et individs verdier kan hjelpe til med å synliggjøre den subjektive oppfattelsen av individets evner, interesser og valg- og se dette i en sammenheng. Her har Super bidratt med en viktig faktor i veiledningssammenheng. I veiledningssamtalen med elevene prøver jeg også å stille spørsmål i forhold til verdier. Jeg stiller ofte spørsmålet: *Hva er viktig for deg i en utdanning eller jobb?* Det kan være å hjelpe andre, lønn, om det skal være et samfunnsmessig perspektiv tilknyttet utdanning eller jobb (betydningen av yrket), familie etc.

I motsetning til Holland så er Super av den oppfatning at det som oftest er en utfordring å matche selvoppfattelse med utdannings- eller jobbmuligheter. Dette er en komplisert prosess, som rommer en rekke ulike perspektiver, i og med at både situasjoner/omgivelser og mennesker er i stadig forandring. Dette kan resultere i at den veilede må utforske nye karriereområder og nivåer for å utkrystallisere ulike alternativer til utdanning eller jobb (Højdal og Poulsen 2007). Noen av elevene i dette forskningsprosjektet kommenterte at det ikke var vanskelig å snakke om RIASEC koden, men det som var utfordrende var å matche dette til en utdanning eller yrke. Dette er en utfordrende oppgave og den avhenger mye av karrieremodenheten til elevene. Super ser på begrepet karrieremodenhet som et psykososialt begrep som uttrykker et individs grad av utdanning/arbeidsutvikling sett i relasjon til de ulike livsstadiene. Et livsstadium (en del av livsforløpet) som våre elever befinner seg i er utforskningsfasen (14-24 år). Personlige utviklingsoppgaver kan framkalles av de samfunnsmessige forventninger som stilles til eleven, for eksempel krav til å forbedre seg, involvere seg og ta en aktiv del av livet sitt. De unge dagdrømmer om jeg`et sitt, og dette konstrueres gjennom nye oppdagelser og erfaringer. Super hevder at desto mer eleven har utviklet karrieremodenhet desto mer utvikler eleven valgkompetanse. Et godt eksempel her er når en elev (med høy grad av karrieremodenhet) i intervjuet sier:

«Koden bekrefter mye av hva du tenker og du får satt ting inn i en sammenheng. Som for eksempel, så viser bokstavene hva som kan høre sammen. Bokstaven E gjorde meg nysgjerrig, som det å være grunder. Samtidig vet jeg at jeg har mye R i meg siden jeg liker ingeniørfag. Kanskje en kombinasjon av dette hadde vært ideelt».

Elever med en lavere grad av karrieremodenhet trenger mer hjelp til å se sammenhengen og trekke linjer opp til utdanningsområder eller yrker. Det kan være elever som ikke har lært seg

å løse oppgaver tilfredsstillende, ikke opplevd mye mestring eller gir raskt opp. Højdal og Poulsen (2007) mener Super har bidratt med viktig teori om de forskjellige livsfasene individet befinner seg i og dets møte med ulike utviklingsoppgaver og utfordringer. Det er spesielt i skillet mellom disse livsfasene, individet har behov for veiledning. For eksempel vil en ungdom som er opptatt av sitt drømmestudie/yrke trenge veiledning relatert til selvoppfattelse og utforskning av realistiske muligheter, nye valg og planer for implementering (Højdal og Poulsen, s.24).

Igjen påpeker Super, at kun personer, som allerede har en viss porsjon karrieremodenhet, kan profitere på anvendelse av for eksempel en interestetest. Dette fordi de allerede har utviklet begreper og erfaringer som kan hjelpe dem å analysere testresultatet. Jeg mener at det avhenger av verktøyet, og det kan også være til hjelp og «kick off» til samtale med elever med lav karrieremodenhet, som dette prosjektet har vist. Elever med lav karrieremodenhet kan få flere begreper, ord og adjektiver å forholde seg til. Det kan være en start på økende læring og kunnskap om seg selv. Men da må det knyttes til en samtale eller aktivitet i ettertid.

Hollands teori prøver å gi svar på spørsmålet: Hvilke personlige og miljømessige karakteristikk fører til tilfredsstillende karrierevalg, engasjement og resultater- og hvilke leder til ubeslutsomhet, utilfredshet og manglende suksess? Hollands karriereteorier har vært gjenstand for omfattende empirisk testing og det er mange jobbfirmaer og rekrutteringsbyråer som bruker denne matchingprofilen til tross for en mer konstruktivistisk retning på karriereveiledningen (Højdal og Poulsen 2007). Et spørsmål en kan stille seg er om det er holdbarhet i teorien til Holland med kongruens¹⁰ mellom personlighetsprofil og jobbprofil, når det er et stadig skifte i arbeidslivet i dagens samfunn?

Holland skriver at der det er høy kongruens mellom personlighetstype og et jobbmiljø, så er det mer sannsynlighet for at en person vil lykkes i arbeidslivet. I vår tid der den

¹⁰ Kongruens er et nøkkelbegrep i Hollands teori og uttrykker graden av match mellom et individs personlighet og utdanning/arbeid personen ønsker å få

samfunnsmessige dynamikk er i forandring og som preger enhver organisasjon, umuliggjør i dag en diagnostisering av jobb og utdanning. Flere faste stabile karrieremønstre- og konturer avløses av «ad hoc oppgaver» og funksjoner på tvers av fag og faggrenser. Flere undersøkelser har vist at mennesker forlater også et yrke selv om det er full kongruens mellom personen og arbeidsmiljøet. Dette vil med andre ord si at det er flere faktorer som ikke Holland nevner som har innvirkning på menneskets karriereatferd.

Et viktig element og funn i gruppeveiledningen er *trygghet*. Gruppeveiledningen i dette prosjektet skaper trygghet i og med at elevene kjenner hverandre fra før. Det er faste grupper i klasser som har vært sammen helt siden første klasse og gruppene og tidspunkt er allerede bestemt når invitasjonen sendes ut til elevene og kontaktlærer tidlig i høstsemesteret. En jente som er usikker på hva hun skal gjøre etter videregående sier: «... og så kom jeg sammen med to jenter som jeg kjenner godt fra før. Da blir det tryggere å komme». Trygghet i gruppen gjør det lettere å prate om seg selv. Her kan elever velge å være alvorlig eller humoristisk angående egne egenskaper. Det er lettere å kommentere hverandre også i og med at de kjenner hverandre. Sidsel Tveiten argumenterer for at strukturert veiledning kan skape rammer for trygghet. Forholdene er definerte og planlagte og noen faktorer er med på å skape trygghet som: et fast tidspunkt, tidsrom eller varighet, et fast sted å være på, faste deltakere i gruppa, obligatorisk fremmøte (når en har tatt imot invitasjonen for å delta og sagt ja), taushetsplikt (Tveiten 2008, s. 50). Tveiten mener videre at faglig veiledning innebærer muligheter for forandring hos den enkelte ut fra bevisstgjøring, oppdagelse og refleksjon. Denne forandningsprosessen kan sette i gang motstandsmekanismer hos den veiledete, selv om oppmøtet er frivillig. I denne sammenheng er det det viktig med trygghet. En opplevelse av trygghet kan legge til rette for at forandring blir lettere å velge, våge og tåle. Å forholde seg til utryggheten (usikker fremtid), tåle utryggheten, kan være nødvendig for å oppdage og få til forandring (Tveiten 2008).

Samtidig kan dette med at elevene kjenner hverandre veldig godt, skape etiske dilemmaer i den betydning at de har det morsomt eller er ironiske på bekostning av hverandre. Her er det viktig at veileder er oppmerksom på dette, og leder eller stiller oppklarende spørsmål til kommentarer til vedkommende. Målet er ikke at en av elevene skal føle seg tilsidesatt eller latterliggjort. Hvis samspillet med elevene ikke er godt, vil det hemme arbeidet og prosessen i gruppa og selve utbyttet av veiledningen (Thomsen, Skovhus og Buhl 2013).

Det å bli sett har også en stor betydning for den enkelte elev, og er en kjerneverdi for meg som karriereveileder. Her er det viktig at karriereveileder slipper alle til og det er viktig å være nysgjerrig, samtidig som en må være litt forsiktig med litt mer introverte elever. En må finne en fin balansegang. Hvis en klarer å se alle elevene i begynnelsen av samtalen kan det legge til grunn en god tillit mellom elev og karriereveileder, og det kan også bli lettere å kontakte karriereveileder igjen senere ved en annen anledning. Her krever det litt mer ledelse fra veileder for at rundepriippet skal gjelde. Det å bli sett, skaper også relevans for den enkelte. Det å kunne få lov til å presentere og reflektere over seg selv til andre er en hyggelig og skapende opplevelse.

Som karriereveileder vil jeg si at fase to av gruppeveiledningen har skapt en økende grad av bevissthet om seg selv hos elevene. Verktøyet Wie er satt i en sammenheng med en refleksjon rundt egenskapene og interessene til elevene. Å fokusere på temaet selvinnsikt er et fint tema å innlede en gruppeveiledning med. Det er mer ufarlig å snakke om seg selv og hverandre. Igjen er det viktig å presisere at verktøyet Wie er et fint utgangspunkt i en samtale for å reflektere rundt bokstavene og personlighetsprofilene. Elevene får flere ord og begreper og spesielt er dette viktig for elever som har mer vanskeligheter med å finne på ord som beskriver dem selv. Hensikten er ikke å type ut en bestemt personlighetsprofil og det er ikke karriereveileder som skal gjøre det. Hensikten er at elevene skal kjenne seg igjen i noen av bokstavene i RIASEC koden, og samtidig se sammenhenger mellom dem. I konstruktivistisk tro er det viktig å stille spørsmål som veileder, vær nysgjerrig, la elevene fortelle om koden sin og involver hele gruppa i prosessen.

6.2 Valgkompetanse

Hvordan strukturere og organisere veiledningen slik at elevene utvikler valgkompetanse?

Vance Peavy innleder et kapittel i sin bok; konstruktivistisk veiledning (2006) med:

Velkommen til risikosamfundet. Velkommen til de mangfoldige valgmuligheders samfund. Velkommen til gør-det-selv samfundet, hvor det enkelte menneske i højere og højere grad er henvist til sig selv og selv er ansvarlig for skabelsen af sit eget jeg og dets udfoldelse og tilpasning (Peavy 2006, s. 41).

Jeg skal i dette kapitlet diskutere hvordan en strukturert gruppeveiledning kan utvikle valgkompetansen til elevene, der jeg har tatt utgangspunkt i elevenes svar og opplevelser fra selve veiledningen. Bill Law og Anthony Watts forklarer begrepet *Valgkompetanse* slik: *det innebærer kunnskap om forskjellige måter valg kan tas på, bevisstheten om måten en selv velger og bevissthet om hvilke valg som kan være hensiktsmessig i situasjonen*. Dette er hentet fra deres DOTS teori (Haug 2014, s. 14). Funnene i dette utviklingsprosjektet viser at gruppeveiledningen har hatt en positiv betydning for utviklingen av elevenes valgkompetanse. I forrige kapittel diskuterte jeg viktige verdier som relevans og trygghet i gruppeveiledningen. Elevene opplever det som positivt å være tre stykker for da blir det mer tid på hver enkelt og de opplever å bli mer sett. Samtidig nevner noen at det er en fordel å ha omtrent samme Riasec kode, for da blir det oftest diskusjon innenfor samme interesseområder. Dette er viktige forutsetninger å ha med seg når en skal diskutere og reflektere i fase tre av gruppeveiledningen: valgkompetanse. Et valg medfører at det skapes en relasjon mellom individet og de forskjellige alternativer, fordi individet befinner seg i en situasjon hvor det skal gjennomføres et valg. Han eller hun må forholde seg til det uansett (Højdal og Poulsen 2007).

Jeg må si meg enig i Peavys sitat ovenfor. Det er utfordrende å velge for en 19 åring som for det meste av sitt liv har vært i skolesystemet, og står overfor et hav av muligheter, både nasjonalt og internasjonalt. Susann Bjerke (2010) skriver om valgets paradoks. Hun mener at det ligger en kostnad med overflod av valg hos ungdommen. I dag har vi valg som tidligere ikke var mulig. Valg, frihet og medbestemmelse kan bli overdrevet og det kan gjøre oss paralyserende. I veiledning er det viktig å bistå eleven å bli bevisst alternative valg, ikke kartlegge flest mulig slik at man lar seg overvelde av dem. utfordringen er å hjelpe den veisøkende til å komme frem til et valg som er «godt nok», ikke gå på evig vandring etter det perfekte valget til enhver tid. Her er Gjerde i tråd med konstruktivistisk veiledning der det ifølge Peavy er vesentlig at veileder hjelper den veisøkende til avklaring, men samtidig åpne opp til nye stier og utforskning.

Forskningsrapporten: *Rådgiverrollen – mellom tidstyv og grunnleggende ferdighet* (Buland, Mathiesen og Mordal, 2015) skriver i sitt syn på rådgivning og valg:

Rådgivning og valg er noe som skjer over tid, som handler om en gradvis utvikling der dialog, relasjon, refleksjon, kartlegging og prosess er sentralt. Rådgivning blir i et

slikt perspektiv en læreprosess der elev og rådgiveren i fellesskap kartlegger både individet og kontekst. Gjennom en sosiodynamisk veiledningsprosess (Peavy 2004) utvikles det i ulike sammenhenger det vi kaller for en valgkompetanse hos elevene. Det sentrale målet blir dermed å hjelpe elevene til større innsikt og kompetanse på å gjøre gode valg, like mye som å bidra til eller støtte det ene konkrete valget han eller hun står ovenfor». (Buland, Mathiesen og Mordal, 2015: s.26)

Vi ser her at det er viktig at karriereveiledningen planlegges over tid og at rådgiver tenker godt gjennom hvilke aktiviteter som kan gagne de ulike trinnene i videregående skole, sett i sammenheng med skolens rammer og rådgiverens ressurser. Å beslutte et valg tar tid og ofte så skifter elevene fokus mange ganger gjennom utforskerperioden.

Jeg skrev i kapittel 5.2 at det mest tydeligste funnet som har vist seg, har vært at gruppeveiledningen har resultert i en utvidet *mulighetshorisont* for elevene. Ved å diskutere og reflektere sammen, har flere muligheter dukket opp for hver enkelt. En gutt sier: *du får andre innspill fra andre som er i samme situasjon*. En jente i samme gruppe sier: *«det er veldig deilig å være i dialog med hverandre. Det er mange som har mange ting på hjertet og som går rundt og stresser med tanker om hva de skal velge av utdanning»*. Rie Thomsen fremhever i sin forskning at karriereveiledning i fellesskap (grupper) kan gi den veisøkende nye ideer til ulike muligheter, og at dette styrker valgkompetansen hos vedkommende. Hun foreslår en ny målbeskrivelse for karriereveiledning: *«At skape nye muligheter i forhold til den enkeltes deltagelse i utdanning og arbeid i forbindelse med brud og overganger»* (Thomsen, 2009, s. 196). Hun fremhever at veiledning skal skape konkrete muligheter for deltakelse i karriereveiledning. Muligheter som for eksempel blir til ved at man som veileder arbeider for å rydde barrierer av veien. Muligheter som blir til ved at den veisøkende kan få erfaring med noe som ellers ikke er tilgjengelig for han/henne.

Flere av elevene i vg3 ved Stabekk videregående skole vurderer et alternativ år (friår) rett etter de er ferdige på skolen. Elevene opplever at det er positivt å diskutere også alternativer og muligheter her, fordi det er med i planleggingen av hva de eventuelt skal studere etterpå. Tilbudene her er også mange og det involverer litt tid til planlegging. Når jeg ber hver elev fortelle om hva de tenker å gjøre eller oppleve etter videregående, så lytter de til hverandre

mens de etter tur forteller. Her er det lettere å fortelle om planer sammenliknet med hva de tenker studere. Thomsen (2013) påpeker at det som er fordel med en gruppeveiledning er at som deltaker i en gruppe kan en lytte til andres refleksjoner, la seg inspirere, oppdage noe en selv ikke har tenkt på, nyansere forståelsen av seg selv, egne ressurser og utfordringer. Gruppeveiledningen kan bidra til bevegelse og utvikling. Deltakerne utveksler erfaringer, opplevelser, drømmer og fremtidige tanker. Thomsen mener personlig læring og utvikling finner sted der deltakerne får mulighet til å reflektere over dette. Samtaler med hverandre kan bidra til en økt følelse av avklaring og mulighetsbevissthet, og dermed øke beslutningskompetansen.

Amundson (2009) retter søkelyset på kreative øvelser som oppfordrer til mulighetstenkning. Han ønsker at den veiledete skal bli mer aktive i sitt søk etter muligheter. Elevene i sitt avsluttende år i videregående er ikke så flinke å sette av tid i sitt søk, fordi de opplever at det er veldig mye å gjøre på skolen. Det er heller ikke lett å se nye muligheter når en ikke vet om de ulike mulighetene. Ved å velge å delta i en gruppeveiledning som denne, blir det satt av tid og det kan være en begynnende prosess for mange som ikke har kommet så langt i sitt søk etter muligheter. Ved at veileder spør om de kjenner noen som har opplevd og erfart for eksempel frivillighetsarbeid eller folkehøyskole, så kan de sammen dra nytte av denne tidligere erfaringen. Gruppeveiledningen har også bidratt til at elevene har blitt mer bevisst på muligheter innenfor hvilke studier som finnes ved å diskutere noen konkrete forslag og diskutere utdanning og yrker i fase tre i gruppeveiledningen. Noen av elevene har også nevnt at verktøyet Wie har bidratt til å åpne opp for hva som finnes av ulike yrker. Som en elev sa: *«jeg visste ikke at det fantes så mange forskjellige yrker»*.

Begrepet *Karrierelæring* inneholder viktige forutsetninger for at et individ skal gjennomføre et valg av studier og yrke. Begrepet er også sentral i CMS som fokuserer på utvikling og bevisstgjøring av ferdigheter i å håndtere egen karriereutvikling. EU-resolusjonen fra 2008 peker på at CMS er viktig for å bidra til varig læring, ikke bare løse en utfordring i en gitt situasjon. Jeg selv tolker begrepet CMS som *karriereferdigheter* veisøkere kan bruke i et livslangt perspektiv. Det kan for eksempel være å utvikle ferdigheter som: valgkompetanse, mulighetsoppmerksomhet, håndtere overgangsfaser og selvinnsikt. Erik Hageseth Haug, høyskolelektor ved høyskolen i Lillehammer har ledet en ekspertgruppe her i Norge og som har sett på i hvilken grad CMS er utbredt her i landet. Haug plasserer CMS i et faglig perspektiv med begrepet *Karrierelæring*, og han mener at det har nok vært arbeidet mye med

karrierelæring blant rådgivere, men at det ikke har vært arbeidet så systematisk og helhetlig som CMS rammeverket legger opp til. Haug mener at hvis vi fokuserer på hva den enkelte trenger å lære, så fører det mer frem til en målrettet veiledning. Haug peker på at det kan være lurt å legge til rette ulike veiledningsaktiviteter og at det ikke er meningen at alle skal gjennomgå det samme hele tiden. Noen trenger å bli bevisst gode nettsider, men andre trenger å jobbe i grupper med å håndtere valg. Utfordringen i denne gruppeveiledningen, etter min mening, er å tilpasse den enkelte, men det kan også en individuell veiledning følge opp med i ettertid.

Fase tre av gruppeveiledningen bygger opp for å øke karrierelæringen og bevisstheten til elevene. Ved å diskutere, reflektere, stille spørsmål, fortelle, se på ulike studier, søknader, opptakskrav, snitt, se på konkret oppbygning av bachelor sammen, kan dette bidra til økt karrierelæring som igjen vil styrke valgkompetansen til elevene. Ved også å være bare tre deltakere i veiledningen, så slipper elevene mer til med spørsmål og læringseffekten kan bli styrket.

Bill Laws og Anthony Watts DOTS teori danner det faglige grunnlaget i CMS- perspektivet i ELGPN og dekker også forklaringen av begrepet karrierelæring. Fokuset er å utvikle ferdigheter som;

- *Valgkompetanse* (det innebærer kunnskap om forskjellige måter valg kan tas på, bevisstheten om måten en selv velger og bevissthet om hvilke valg som kan være hensiktsmessig i situasjonen)
- *Mulighetsoppmerksomhet* (kjennskap til hvilke muligheter som finnes, kunnskap om mulighetene og hvordan en kan gripe mulighetene)
- *Håndtere overgangsfaser* (hvordan en håndterer utfordringer, for eksempel at du ikke vet hva du skal velge, du føler deg handlingslammet)
- *Selvinnsikt* (bevisst på sine styrker, svakheter, interesser, verdier og behov) (Haug 2014, s.14)

Etter hva opplevelsene og erfaringen av gruppeveiledningen til elevene sier, så styrker veiledningen mulighetsoppmerksomheten til elevene. Ved å se på fagsiden itslearning, se hvor de kan lete etter informasjon (gode søkemotorer), se på oppbygning av bachelor, og hvordan en kan gå frem, så bidrar dette til å øke mulighetsoppmerksomheten. Elevene har som regel

god selvinnsikt i en alder av 19 år, men det er viktig å reflektere om seg selv sammen med andre. Gruppeveiledningen kan også bidra til å hjelpe elevene til å håndtere overgangsfasen. Ved å se at de er i en lik situasjon, der det er naturlig å være usikker og oppleve overgangen som utfordrende, så kan dette være med på å ufarliggjøre situasjonen. Dette kommer jeg tilbake til senere i kapittelet.

Å måle valgkompetansen til elevene er en utfordring fordi det er en lengre prosess og det er flere elementer som inngår her (som blant annet DOTS teorien viser ovenfor). I fase tre av gruppeveiledningen, så reflekterer vi litt også hvordan en kan finne frem til valg av studier/yrker og hvilke faktorer og verdier som står bak de ulike alternativene. Å finne alternativer og muligheter er vesentlig her, og også kunnskap om de ulike mulighetene. Dette har stor sammenheng med karrieremodenheten til eleven. Verktøyet Wie har til slutt en valgstrategi som heter *Mitt Valg*. Her kan elevene prioritere ønskene (studier eller yrker) ut i fra innhold i utdanningen, verdier, arbeidsmuligheter, lønn, lengde på utdanningen etc.). Vi ser litt også på dette under gruppeveiledningen, og her er det spesielt elever med høy karrieremodenhet som har klart å gjennomføre *Mitt Valg*. Samtidig er det greit at elever med lav karrieremodenhet kan se hvilke faktorer som kan være med på å prioritere alternativene. Mange elever trenger hjelp til denne delen og jeg kan av og til få svar som: «*jeg kom ikke så langt, for den delen skjønte jeg ikke*». Ved sammen å se på den, så kan også elevene gå inn i ettertid å arbeide videre med den.

Donald Super understreker her at karrieremodenheten utvikles med alderen og han understreker at et individs karriereutvikling oppdages og utvikles gradvis der vi skifter mellom ulike roller og tilbakemeldinger fra miljøet. Når et menneske treffer et valg, så gjør de det nettopp i den situasjonen de befinner seg i. Valget gjøres ut fra om det gir mening og fokus for individet (Højdal og Poulsen 2007). Rapporten *Rådgiverrollen - mellom tidstyv og grunnleggende ferdighet* (2015) viser at forskerne Buland, Mathiesen og Mordal ser at mye av skolens rådgivning, og i spesielt veiledningssamtalene, fokuserer på det konkrete valget mer enn på generell tilegnelse av karriereferdigheter (CMS). I dagens samfunn oppmuntres det til å lære elevene til å bli bevisst på valg og valgprosesser, altså utvikle generell valgkompetanse. Likevel ser forskerne at det er umulig å komme gjennom det ene valget de snart skal gjøre. I veiledningssamtalene blir det fokus på det nære valget. Panikken over å skulle velge kan komme til å skygge over for den generelle kunnskapen og ferdigheten å gjøre et valg. Det er flere faktorer som elevene kan ha behov for å diskutere i veiledningen og det kan være for

eksempel: lønn, arbeidsoppgaver, muligheter underveis og etter studiet (trane stillinger, utveksling), det å være aktiv utenom studiene, eksamensformer, studievaner, lån/stipend, bosted/hybler, studiested. Alle disse er viktige faktorer en elev tenker på og vurderer før et eventuelt valg skal gjennomføres. Det er opp til gruppa hva en ønsker å ha fokus på.

I et CMS- perspektiv er det også viktig å nevne Krumboltz. Han mener at i valgprosessen, så inngår fire prosesser hos den veisøkende: individuelle faktorer, miljømessige faktorer, læringserfaringer og problemløsningsferdigheter. Han påpeker at det er spesielt de to sistnevnte som karriereveileder kan bistå den veisøkende med. Veisøkere må oppfordres til å utforske og erfare, mer enn å kartlegge interesser som i Krumboltz syn i for stor grad avdekker tidligere erfaringer. I 1999 publiserte Mitchell, Levin og Krumboltz: *Planned Happenstance: Construction Unexpected Career Opportunities*. Her kommer de med anbefalinger hvordan karriereveileder kan bistå den veisøkende. Forfatterne oppfordrer karriereveiledere til å legge til rette for erfaringsbaserte læringsopplegg og aktiviteter som har fokus på konkrete handlinger. Jeg vil påstå at ved å invitere elever inn til karriereveiledning i grupper, så kan dette lede til nysgjerrighet, nye ideer og det kan oppstå tanker om kommende handlinger. En elev kommenterer i intervjuet: «*Jeg har lært om hvordan jeg skal gå frem for å se på ulike studier og skoler*». En annen sier «*Det var fint å høre på hva de andre sier om ulike studier. Dette kan få deg til å begynne å lete på en måte, at du vet hvor du skal lete. Det er fint å se at det er så mange muligheter*».

Problemløsningsferdigheter kan relateres til Laws og Watts ferdighet i å håndtere overgangsfaser (Transition Learning) (Law 1999). Ferdighetene relateres til tidligere erfaringer med å håndtere utfordringer i livet. Mitchell, Levin og Krumboltz mener at det er viktig at karriereveileder tematiserer stresset mange føler i forhold til det å lære nye ting eller finne nye muligheter(1999).

Funnene og elevenes opplevelse av gruppeveiledningen, samt mine egne erfaringer tilsier at overgangsfasen der elevene skal velge ny utdanning stresser mange av elevene. Flere har indikert at de føler en avmakt i forhold til alle retningene og mulighetene der ute.

Gruppeveiledningen har vist seg å roe ned elevene. Fra å synes at mye er skummelt, virker enkelte ting overkommelig likevel. En jente sier: *jeg synes det var fint å se på ulike studier fordi da blir det ikke så skummelt og fremmed. Det virker ganske greit. Jeg må bare finne studier da...*». Krumboltz tar utgangspunkt i at mennesket er aktiv i å løse utfordringer.

Istedenfor å bli passivt kontrollert av miljøet, så strever mennesket med å kontrollere miljøet.

Valgkompetanse styres da mot å gripe tilfeldighetene og muligheter som oppstår. Spesielt i sin siste karriereteori *Happenstance Learning Theory* (2009), så argumenterer han for at den stadige kompleksiteten og usikkerheten kan snus til noe positivt for veisøker. Målet trenger ikke å være kjent og han stiller spørsmålet: hvordan kan vi planlegge og nå et mål som vi ikke ennå vet hva er? Karriereveileder må hjelpe den veisøkende med å se muligheter, utforske og oppdage. I dagens samfunn der det er stadige jobbskifter og omstillinger, så er det viktig at karriereveileder hjelper den veiledete med å utvikle grunnleggende ferdigheter som: oppfordre til nysgjerrighet, pågangsmot, utholdenhet, fleksibilitet og optimisme. Krumboltz skriver «*One undecided 16-years old high school student put it this way when he asked what he would be when he grew up: the occupation I will enter has not been invented yet*» (Krumboltz 2009, s. 142).

Det er også i tråd med OECDs syn på at karriereveiledningen bør legges opp til at elevene skal lære seg ferdigheter som de skal utøve i et livslangt perspektiv (OECD 2014), som for eksempel å tilegne seg ferdigheter i å håndtere overgangsfaser. Det skal også nevnes at det er noen punkter som er blitt anført som problematisk med CMS:

- Fokus rettes i for stor grad på den enkeltes ansvar for å mestre sin egen karriereutvikling (hvis du ikke har en vellykket karriere, er det din egen skyld)
- Kan føre til en instrumentell forståelse for karriereveiledning
- Kan føre til ensidighet i forståelsen og utøvelsen av karriereveiledning (Haug 2014: s. 17)

Rapporten *Æ skjønne itj, æ våkne opp kvar dag å vil bli nå nytt* (Buland, Mathiesen og Mordal 2014) har evaluert rådgivningstjenesten i tre fylker. Rådgivningssamtalene ble et av forskningsområdene og forskerne har observert hvordan rådgiverne bevisst prøver å bidra til at elevene senker skuldrene i forhold til valget, gjennom en begynnende bevisstgjøring rundt at en må regne med å gjøre omvalg, med hensyn til karriere senere i livet. Rådgivere forteller om elever som har panikk i forhold til å skulle velge. Forskernes observasjoner har forsterket inntrykket av at mange elever opplever valget av skole og yrke som vanskelig og alvorlig. Forskerne mener at vi trenger dyktige rådgivere som er i stand til, og tar seg tid til, å se hele det enkelte individet og på grunnlag av dette stille de riktige spørsmålene. De må stille spørsmål som utforsker til begrunnelser og motiver for valg, kunnskap om det valgte og om alternativer. På den måten kan en bidra til et bevisst valg hos eleven. Gode konstruktive spørsmål er en god støtte. Forskerne har observert åtte veiledningssamtaler av grupper (4-5

elever). Samtalene hadde en varighet fra 15 til 30 minutter og var preget av trygghet.

Forskerne mener at veiledningssamtalene kan ha ulik form, men både elevenes etterspørsel og rådgivers forventninger og forkunnskap, påvirker form og innhold i samtalen.

Funnene i dette utviklingsprosjektet viser også at elevene er redd for å velge feil og at dette virker som om det er uopprettelig. En jente sier: «*Etter at du viste oss søknaden, så tenker jeg det ikke er så vanskelig å søke, men å sette opp studier og ta et valg. Hva hvis ikke dette er det riktige for meg? Hva gjør jeg da?*». Ved å snakke om slike dilemmaer og utfordringer kan vi sammen se på ulike løsninger, og at det ikke er verdens undergang å velge feil. Rie Thomsen (2013) erfarte at flere av deltakerne i hennes forskning opplevde det som positivt at de var flere om felles utfordringer. Hun sier at når deltakerne opplever at de møter andre med felles utfordringer og problematikk, som den enkelte kunne ha opplevd som veldig individuell, så kan gruppeveiledning bidra til og alminneliggjøre temaet, og det blir mindre belastende for den enkelte. De veiledete får en følelse av normalitet og en blir ikke alene om valget.

Funn i intervjuene viser at flere av elevene klager på at det er mye å gjøre på skolen, og det kan være utfordrende å sette av tid til og utforske og oppdage alternative veier etter videregående. Da kan en invitasjon som denne virke positiv da elevene kan sette av tid i skolehverdagen til 45 minutter sammen med rådgiver og andre medelever. En gutt sier: «*det er greit å få en invitasjon såpass tidlig i skoleåret. Det er fint å bli litt utfordret på å tenke på studier- og at noen andre liksom tar initiativ og inviterer deg til en samtale*». Det positive med at samtalene begynner tidlig i skoleåret, er at da kan enkelte elever følge opp med individuelle samtaler senere, spesielt i andre semesteret da det er en del som trenger hjelp til søknader, både i Norge og utlandet. Krumboltz skriver at læringsaspektet har mye å si hvordan den enkelte ungdom tilegner seg læring for også å utvikle karrieremodenhet. Han mener at hvis en elev mestrer på skolen, så mestrer en også utfordringer ved å utforske omgivelsene og stimulere sin karriereutvikling. Krumboltz skriver:

Schools are supposed to be institutions where all children can learn, improve, and begin a self-motivated lifelong love of learning (Krumboltz 1988). Unfortunately, this ideal goal is achieved less often than we might desire. A good part of the reason is that schools have made education a competitive sport. The emphasis is on winning by

getting the highest grades by making the honor roll, or by defeating others in the spelling- bee (Krumboltz 2009, Happenstance Learning Theory, s. 140)

Fase tre av gruppeveiledningen har vist seg å være utfordrende og lærerik for meg som karriereveileder. En må være bevisst hvilken rolle en har til enhver tid: rådgiver (informasjon) og /eller veileder. I denne delen av veiledningen er det enkelte ganger mange spørsmål fra elevene og da er det lett å gå i fellen å snakke for mye. Fasen skifter ofte fra å gi informasjon om fagside, bachelor og mye annet til hele tiden være oppmerksom på å spørre elevene: er dette interessant? Var det et godt nok svar? Har jeg forstått deg riktig? Derfor har innledningsfasen stor betydning der jeg kartlegger hva hver elev ønsker fokus på (dette pleier jeg å skrive ned). Det er her jeg viser fagsiden og eventuelle nettsider hvis elevene er interessert. Nathan og Hill (2008) har laget noen retningslinjer for bruk av informasjon i karriereveiledningen:

- Det er viktig at den veiledete føler eierskap og også lærer hvilke informasjonskilder som finnes og hvor de finnes
- Hjelp den veiledete med å svare på: hvilken informasjon har jeg bruk for? Hvordan og hvor finner jeg det?
- Diskuter også detaljer, ikke bare overordnet informasjon
- Hjelp den veiledete til å stille kritiske spørsmål til informasjonen

Amundson (2009) skriver at karriereveileder kan bruke internett som en av sine kreative metoder sammen med veisøker. Han er i denne sammenheng opptatt av at karriereveileder alltid må spørre om den veiledete er interessert i å få informasjon om det aktuelle temaet. Dette for å skape relevans. Det er også viktig at informasjonen skal være mest mulig oversiktlig for den veisøkende. Det er også viktig at den veiledende får muligheten til å diskutere informasjonen sammen med veileder eller andre. I denne prosessen er det viktig at karriereveileder viser eleven hvordan en samler inn informasjonen, analyserer den og anvender informasjonen.

Det er av betydning at ikke for mye av fase tre i veiledningen blir preget av informasjon. Spesielt hvis en har elever eller en gruppe som er usikker på studier, og de har ikke kommet så langt i sin utforskning (lav karrieremodenhet). Her er effekten mye viktigere hvis en karriereveileder inntreer i en mer konstruktivistisk veiledningsform. Da har spørsmålene mer

kraft enn informasjonen. Spesielt har jeg selv god erfaring med å spørre om hvilke programfag og nisjer er av interesse for mer usikre elever. Noe kan forankres i det de er interessert i, og sammen kan en utforske litt mer eller stille mer spørsmål innenfor fagområdet. Faglærere og samarbeid med næringslivet kan inngå her. Forskningsrapporten fra Buland (2004) viser at faglærere også kan ha stor betydning for valg at studier videre for elevene. Konstruktivistisk veiledning beskrives ut fra Peavy (1998) som en åpen form for karriereveiledning. Spørsmålene må være åpne og ikke førende. Spørsmål kan åpne opp for nye oppdagelser og utforskning. Svar har mer en tendens til å lukke alternativer og områder for utforskning. Veileders oppgave er å få den veiledete til å utvikle handlingsrommet og i å hjelpe seg selv.

På en annen side, så er det enkelte som mener at karriereveileder bør heller være mer tilstede i veiledningen, og ikke være så bundet til riktige spørsmål til enhver tid. Karlsson og Oterholt (2010) er opptatte av fenomener som for eksempel tilstedeværelse, åpenhet, bevisstgjøring og mot. Det er dermed ikke sagt at en ikke skal ha struktur og stille «riktige» spørsmål i veiledningen, men det har stor effekt å være tilstede og nysgjerrig som veileder. Dialogen mellom veileder og elev, samt elev- elev er sentral der «på-vent-lytting» praktiseres. Med det mener de at det er viktig å ha rom og tid til å lytte. Det gir muligheter til å lytte til sin egen indre dialog og sette ord på indre tanker. Med åpenhet menes at refleksjoner bringes åpent ut i rommet sammen med en opplevelse at alle spørsmål kan stilles. Her er tryggheten i gruppen avgjørende. Det krever også mot til å gi av seg selv og stille spørsmål. Deltakerne i gruppen får erfare verdien og gleden ved å uttrykke egne tanker i et offentlig rom. Her erfarer jeg også at det er viktig at alle elevene blir sett og får oppmerksomhet fra veileder og gruppen.

I dette kapittelet har jeg diskutert problemstillingen: *hvordan strukturere og organisere veiledningen slik at elevene utvikler valgkompetanse?* Relevant teori er diskutert i sammenheng med funn fra fase tre av veiledningene. Elevene har utviklet karrierelæring sammen, ved å fokusere på karriereferdigheter (CMS) som valgkompetanse, mulighetsoppmerksomhet, overgangsferdigheter og selvinnsikt. De tre sistnevnte ferdighetene har mye å si for å utvikle en god valgkompetanse. Hvis eleven utvikler en god bevissthet om seg selv, sine muligheter (samt mulighetenes innhold) og evne til å håndtere overgangsfase, utvikler han/hun også valgkompetansen. Karriereveileder må stille spørsmål som utforsker til begrunnelser og motiver for valg, kunnskap om det valgte og om alternativer. På den måten kan en bidra til et bevisst valg hos eleven. Målet i denne sammenheng er ikke å komme frem

til et konkret valg, men det er prosessen i forkant som elevene trenger å reflektere rundt-sammen med andre. Strukturert gruppeveiledning som metode kan være en «kick off» til utforskning og videre utforskning til elever som er i en ulik fase med hensyn til karrieremodenhet og behov. Veiledning i grupper har også vist å lette og ufarliggjøre denne overgangsfasen fra videregående til høyere studier.

6.3 Egenaktivitet/handling

Jeg skrev avslutningsvis i forrige kapittel at gruppeveiledningen, spesielt fase tre fører til at flere elever ser ulike muligheter etter videregående skole innenfor studier og yrker. En ting er å finne alternativene og mulighetene, men for å utvikle en god valgkompetanse, så krever det også innsikt og kunnskap om disse mulighetene. Det er her handling og elevens egenaktivitet kommer spesielt inn. I dette kapitlet drøfter jeg forskningsspørsmålet: *Hvordan strukturere og organisere veiledningen slik at det skaper egenaktivitet hos elevene?* Funnene er drøftet ut fra elevenes opplevelse av å kjenne til eller oppdage handlingsaktiviteter underveis i veiledningen, og hva de kan selv gjøre senere.

Funn fra intervjuene og lydopptak fra selve gruppeveiledningen har vist at elevene har vært gjennom en tankeprosess i løpet av veiledningen. En del elever har ikke hatt noen tanker om for eksempel å søke på studier fra høsten, for så vurdere om de skal gjøre det likevel. En jente sier på slutten av intervjuet: *«nå vet jeg hva jeg skal gjøre, jeg skal sende en søknad til Danmark før mars».*

Ifølge Krumboltz (Højdal og Poulsen 2007) så er et individs handlinger sterkt knyttet til individets problemløsningsferdigheter. Individets læringserfaringer vil påvirke tanker og beslutninger som involverer en handling. Handlingene er de synlige skrittene som blir gjort i forhold til å utvikle valgkompetanse: det kan være å skrive en søknad, lese om innholdet på ulike bachelorer, oppdatere seg på arbeidsoppgaver etc. Krumboltz peker på noen ferdigheter som er avgjørende for karrierevalget: (1) erkjenne en viktig beslutningssituasjon, (2)definere en oppgave realistisk og i relasjon til situasjonen, (3)utvide perspektivet/muligheter og (4)gradvis eliminere ikke- attraktive alternativer. Sett ut fra handlingsperspektivet, så er det de siste to punktene som er av betydning. Hvis en elev har utfordringer med læring, mestring og motivasjon, så er det ikke så enkelt å gjennomføre punkt tre og fire på egen hånd. Krumboltz sier at hvis en veisøker ikke klarer å handle, så må veileder ha ulike metoder for å hjelpe vedkommende, og stille riktige spørsmål som kan påvirke motivasjonen og håpløsheten. Jeg

kan i noen tilfelle som karriereveileder oppleve at elever signaliserer denne håpløsheten, og da oppfordrer jeg sterkt til en individuell veiledning senere. En gruppeveiledning kan da gi etiske utfordringer med tanke på taushetsplikt, og at eleven kan si ting som en angrer i ettertid. En individuell veiledning senere kan åpne opp for denne håpløsheten som kanskje ikke en gruppeveiledning vil gjøre i like stor grad.

Rie Thomsen (2013) skriver at karriereveiledning i felleskaper (grupper) kan bidra til en mulighet for at enkeltindividets forståelse av handlemuligheter utvides og utvikles. Herav at de kan få øye på nye handlemuligheter for å styrke sin valgkompetanse. I denne gruppeveiledningen stiller jeg spørsmålet til slutt om hver elev kan nevne en ting som han/hun kan tenke seg å gjøre fremover for å komme nærmere sitt valg av studie og yrke. Dette har jeg hatt god erfaring med, og alle elevene klarer å nevne en ting. Det kan være fra å søke på internett, se mer på fagsiden på itslearning, snakke med personer som studerer/har yrket, dra på utdanningsmesser, delta på universitetsturneen, besøke åpen dag, ta initiativ til individuell veiledning senere etc. Sammen kan de få flere ideer på hvilke handlingsmuligheter som finnes.

Nathan og Hill (2008) knytter også handlingsaspektet til siste fase av veiledningen. De sier at det mest utfordrende for karriereveileder og den veiledete er å komme videre fra avklaring- og undersøkelsesfasen frem mot motivasjon som er nødvendig for en konkret handling. Ofte er ikke den veiledete bevisst på hvilke handlemuligheter de har. Nathan og Hill mener at det kan være hensiktsmessig at veileder lager en oversikt over ulike handlemuligheter. De har erfart at de veiledete ønsker å forestille seg flere scenarier og muligheter, selv om de ender med å avvise de fleste. Krumboltz mener at karriereveilederens oppgave i moderne samfunn er å hjelpe mennesker til å bli styrket (empowered) i sin handlingskompetanse. Karriereveiledere bør stille en større rolle i karriererelaterte problemer, og ikke kun konsentrere seg om selve studiet eller jobbvalget (Højdal og Poulsen 2007). Her kan en trekke også linjer til karrierelæring og CMS som verktøy for å utvikle ferdigheter hos den veiledete som kan styrke dem i prosessen med å finne studie eller yrke. Krumboltz foreslår aktiviteter som kan fremme videre utforskning som: «*applying for an internship, taking initiative to meet new people and taking the lead on a class activity or project*» (Krumboltz 2009, s. 141). Dette er aktiviteter som plutselig kan dukke opp og det er viktig å gripe mulighetene slik at en stadig lærer, utforsker og utvikler valgkompetanse. Jeg spør en elev om han/hun fikk noen tanker som involverer handling i løpet av veiledningen. Eleven svarer: «*ja absolutt, spesielt når du viser*

søkemotoren om ulike bachelorer og snitt. Jeg tenker at jeg selv kan ha mulighet til å se. Jeg tror mange tenker, men de undersøker ikke. Jeg fikk nå lyst og det skaper en nysgjerrighet til å finne ut mer».

Karriereveileders rolle og form i veiledningen kan bidra til hvilken effekt vi vil at elevene skal utvikle egenaktivitet eller oppfordres til handlinger. Gerd Leonora Forseng (leder for karrieresenteret i Finnmark) har skrevet en interessant artikkel som heter *Å veilede til passivitet*. Her gjør hun et viktig poeng av at karriereveileder ikke skal ta for stor rolle i selve handlingsaspektet. Det er den veisøkende som skal handle. Det er fristende når elever spør om vi kan hjelpe, for da trigges hjelperollen i oss. Det er klart at vi skal hjelpe til, men spørsmålet blir: hjelpe til med hva? Behovet kan være i denne sammenheng med å få et klart svar- et tydelig kart over veien videre og et mål som føles rett.

Forseng mener at faren for klientifisering er til stede hvis hjelperollen tar et for stort ansvar for valg, og staker ut en vei for den veiledete, men den blir ikke internalisert av vedkommende. Hun spør videre: Hvilken prosess er det plass til om fokus er på øyeblikkelig behovstilfredsstillelse? Hva kan du overlate til den veisøkende? Unge mennesker skifter fokus ofte og kart over landskapet er utfordrende i et samfunn som også er i bevegelse og forandring. Forseng konkluderer med at hvis vi som karriereveiledere tar på oss for mye av ekspertrollen og ansvaret for veisøkers valg, så oppfordrer vi til at den veisøkende får en passiv rolle på reisen videre (Forseng 2013. Veilederforum).

Jeg personlig mener at vi som karriereveiledere kan gi svar når elevene spør, men det avhenger helt av hva det er de spør etter. Hvis de vil at vi skal stake ut en kurs for dem, så må de veiledes til å ta en mer aktiv rolle selv, men hvis de trenger små svar på veien, så kan det bidra til at noen puslebrikker faller på plass etter hvert og som kan påvirke valget til slutt.

Fokus i denne gruppeveiledningen har vært å komme sammen frem til ulike handlingsmuligheter, samt sette fokus på hva eleven selv kan gjøre for å følge opp for å utvikle sin valgkompetanse. En gruppeveiledning som denne kan bidra til at noen elever kan handle i forkant av veiledningen. En gutt sier: *«jeg så litt allerede på muligheter før jeg kom. Om folkehøgskoler. Jeg tenker nå at jeg skal søke og har fått litt flere ideer om hva jeg skal gjøre».*

Jeg avslutter gruppeveiledningen med å spørre elevene hva de har oppdaget gjennom gruppeveiledningen. Sidsel Tveiten (2004) påpeker at avslutningsfasen i den enkelte veiledningstime har til hensikt å oppsummere refleksjon, oppdagelser og opplevelser. Oppsummeringen kan innebære å sette navn på hva veiledningen har dreid seg om. Intervjuene i dette forskningsprosjektet har da vært en samtale om selve gruppeveiledningen, men det er viktig å oppsummere gruppeveiledninger der intervjuene ikke har vært en del av helheten. I følge Tveiten så kan oppsummeringen skje ved at hver deltaker deler sine tanker og opplevelser relatert til her- og nå situasjonen.

6.4 Strukturert gruppeveiledning som metode

Dette kapitlet presenterer utviklingsprosjektet som helhet, forankret i organisering og struktur, og gir forslag til en pedagogisk modell som kan brukes i karriereveiledning av elever i grupper i videregående skole. Modellen skal fremheve temaene: selvinnsikt, valgkompetanse og egenaktivitet (handling) og dermed prøve å svare på hovedproblemstillingen: *Hvordan videreutvikle vg3 elevers selvinnsikt, valgkompetanse og egenaktivitet (handling) gjennom strukturert karriereveiledning i grupper?* Drøftingen i dette kapitlet har en mer vekt på gruppeveiledning som metode, demokratisering og organisering i skolen.

Når jeg som karriereveileder møter vg3 klassene i begynnelsen av september og skal presentere tilbudet og årshjulet, er det viktig at jeg tenker gjennom følgende spørsmål:

- Hvordan blir elevene oppmerksomme på karriereveiledningen?
- Hvordan skapes motivasjonen for å delta i karriereveiledningen?
- Hvordan kommer deltakerne til å oppleve karriereveiledningen som attraktivt og meningsfull?
- Hvilke spørsmål og utfordringer er elevene opptatt av?
- Har aktiviteten en relevans for rådgiver, elevene, kontaktlærere og ledelse?

Spørsmålene ovenfor er hentet fra *Vejledning i felleskaper* av Thomsen, Skovhus og Buhl (2013). Forfatterne er opptatte av å demokratisere prosessen med forankring i ledelse og lærere. For å få adgang til felleskapet, så må rådgiveren få aksept for opplegget sitt.

Gruppeveiledningen i vg3 ved Stabekk videregående skole er godt forankret i årsplanen, hos kontaktlærere og i ledelsen. Klassens time som hver vg3 klasse har annenhver uke (90 minutter) gir rom for rådgiver til å komme på besøk, være synlig og invitere elever til

karriereveiledning i grupper. Besøk av rådgiver er allerede tidfestet i årsplanen ved skolestart slik at kontaktlærere kan planlegge ut fra det. Når rådgiver er ute i klassen, så er det også med kontaktlærer til stede. Fordelen er at kontaktlærer blir mer involvert i utdanningsspørsmål og kartlegging av elevene. Det er kontaktlærer som møter elevene hver dag og er en veldig viktig voksenperson for avgangselevne. Jeg som rådgiver prøver å gi god informasjon og jeg prøver å motivere alle til å delta i gruppeveiledningen kommende skoleår. Jeg stiller en del spørsmål til elevene, der jeg prøver å kartlegge behovet for karriereveiledning. Hva er behovet til elevene? Forskrift om retten til nødvendig rådgivning som kom i 2009 fokuserer på at rådgiver skal legge til rette for både individuell veiledning og gruppeveiledning. Rådgivningen skal også organiseres slik at den er tilgjengelig for elevene. Samtidig understreker utvalget at rådgivningen må ses som en helhet og at samarbeid er viktig.

Nedenfor viser jeg en figur fra den pedagogiske veiledningsmodellen i dette prosjektet:



Figur 9: Forslag til ny pedagogisk modell

Denne modellen for gruppeveiledning viser at det er viktig å ha form, innhold og struktur i gruppeveiledningen. Det gjør det mye lettere for meg som karriereveileder da elevene har vært gjennom ulike læringsaktiviteter i både vg1, vg2, samt videre arbeid med utforskeren Wie i vg3. Men det krever at også jeg er forberedt når de kommer til gruppeveiledning i vg3.

At jeg vet litt om hva de har tenkt og kan relatere spørsmålene i forhold til det. Det kan bidra til å øke refleksjonen til eleven og eleven føler seg mer sett. Alle de fire fasene i gruppeveiledningen (som var presentert i kapittel 2) har sin betydning og det er viktig at jeg dekker alle, da alle har sine formål. Temaene selvinnsikt, valgkompetanse og egenaktivitet (handling) er sentrale temaer som elevene i denne masteroppgaven har reflektert rundt og de har opplevd temaene som relevant i henhold til dem selv. Samtidig skal jeg passe på at ikke form og innhold overstyrer gode refleksjoner, tanker og innspill fra elevene. Vi kan bevege oss i de ulike fasene uavhengig av hverandre og hele tiden kommer det spørsmål fra elevene fordi de der og da kommer på det.

I konstruktivistisk tro er det viktig at karriereveiledningen oppfordrer til nysgjerrighet, optimisme, alternativer, spørsmål, latter/humor og oppdagelse. En nøytralitet mellom karriereveileder og elev er vesentlig, men jeg selv mener også at det er viktig at karriereveileder må være leder av gruppen. Alle elevene skal få slippe til og da er rundeprinsippet viktig, samt bevegelse mellom de ulike temaene. Spørsmålene fra karriereveileder blir sentrale og den viktigste verdien sett fra meg som karriereveileder er å vise forståelse og en nysgjerrighet i disse ungdommenes livsverden. Jeg har lært mye i denne masteroppgaven med å legge mer vekt på elevenes fortellinger, oppdagelser og erfaringer. Min rolle som karriereveileder må tones ned, men det er viktig at jeg er fullstendig til stede og leder prosessen. Tillit og dialog er faglige fenomener en ikke kommer utenom i en gruppeveiledning som denne.

En nylig rapport: *Rådgiverrollen- mellom tidstyv og grunnleggende ferdighet* (2015) har satt søkelyset på rådgiverrollen i Norge. Rapporten tar for seg rådgivers egne oppfatninger rundt rolle og arbeidshverdag. Det er gjennomført kvalitative intervjuer med både rådgiver fra ungdomskoler og videregående skoler. Rådgiverne opplever rådgiverressursen for liten til å gjøre det mulig å følge opp samtlige pålegg i lov og forskrift. Rådgivere opplever ofte at de ikke får tilgang til elever. Presset på grunnleggende ferdigheter og timetelling gjør det vanskelig å få plass. Faglærerne vokter sine timer, og rådgivning plasseres ofte litt på siden, som en «tidstyv» i forhold til skolens primæroppgaver. Forskerne stiller spørsmålet: «opplever rådgiverne at rådgivning er hele skolens oppgave»? Svaret fra rådgiverne er overordnet nei. Samtidig ser forskerne at det er flere i skolen som nok er involvert i å gi elevene tilbud de har rett til i dag (faglærere, kontaktlærere). Men fortsatt er det nok behov for en mer bevisst arbeidsfordeling, slik at rådgiver i enda større grad kan konsentrere seg om

sine primæroppgaver. Forskerne mener at nøkkelen er at leder må ta ansvar og det må forankres godt inn i skolens systemer. Samtidig ser forskerne at det også er veldig lokale tilpasninger i den enkelte skole.

I kapittel 3 refererte jeg til forsker Rie Thomsen (2009) som har utviklet en pedagogisk modell for organisering av veiledningen. Hun har i sin forskning utarbeidet flere argumenter for karriereveiledning i grupper. Thomsen erfarte at når veiledningen organiseres som veiledning i fellesskaper (grupper), så skapes det muligheter for sammen å sette fokus på problemer/utfordringer, som er sosialt forankret «vi er i samme situasjon» og samtidig å etablere en praksis for felles analyser av egne muligheter.

På en annen side så opplever flere karriereveiledere en rekke barrierer i relasjon til gruppeveiledning:

- Begrenset tilgang til verktøy
- Gruppeveiledning er for tidkrevende i forhold til det veilederen har av tidsressurs
- De, som skal veiledes er ikke tilstede på samme tid
- Det er vanskelig å opprettholde fortrolighet og dette anses som en etisk utfordring for veiledningen
- Individuell veiledning forekommer mer overskuelig

Det som kan være en utfordring med gruppeveiledning er å opprettholde fortrolighet og dette anses som en etisk utfordring for veiledningen. Internasjonal Association for Educational and Vocational Guidance (IAEVG) skriver i sitt dokument om etiske standarder, at en som veileder må overveie hvem de veiledete er, hvilke etiske spørsmål som er relevant i disse relasjoner, og hvordan forskjellige former for intervensjon fører til forskjellige overveielser i etisk henseende (IAEVG, 1995). Thomsen, Skovhus og Buhl (2013, s. 125) refererer til IAEVG når de diskuterer etikk i sin veiledning. Forfatterne mener at etikk og fortrolighet stiller seg annerledes i gruppeveiledning sammenliknet med individuell veiledning. Dette mener de ikke gjør veiledningen vanskeligere, bare annerledes. Jeg vil nedenfor nevne noen viktige etiske temaer som har vært sentrale i gruppeveiledningen i utviklingsprosjektet:

Trygghet og fortrolighet. Det er viktig at gruppemedlemmene opplever trygghet ved å vite at det som blir diskutert i gruppen blir behandlet forsvarlig. Her er det viktig at veileder er

oppmerksom på forhold som kan oppleves som krenkende for enkelte. En utfordring kan være hvis en deltaker forteller noe som egentlig tilhører i andre fortrolige rom. Det er viktig at veileder er observant og kan spørre etterpå hvordan vedkommende opplevde situasjonen. Elevene i dette utviklingsprosjektet opplevde trygghet i veiledningssituasjonen.

Å skape tillit og oppmerksomhet. Den som kommer må oppleve å bli tatt på alvor og at oppmerksomheten er rettet mot hver enkelt. En utfordring i gruppeveiledning kan være å få til god dynamikk og at alle skal bli hørt. Det er viktig at veileder er oppmerksom her. Ved bare å være tre personer i gruppeveiledningen, så opplever jeg som karriereveileder at det er lettere å få kontakt og skape tillit.

Uavhengighet. Et nøkkelbegrep hos FUE ¹¹ er uavhengighet, med fokus på at karriereveiledningen skal skape nøytralitet og uavhengighet. Gruppeveiledning kan bidra positivt her, da det er flere synspunkter og ulike perspektiver som vil komme frem. Karriereveilederen blir ikke så sentral sammenliknet med individuell veiledning.

Frivillighet. Hvis en er påmeldt og ikke senere trenger/ønsker å delta, så er det helt akseptabelt. Jeg som karriereveileder er opptatt av dette er en invitasjon, og jeg opplever at de fleste elevene er nysgjerrige. De ønsker å være med, men de trenger påminnelse en liten tid før de skal møte opp.

Jeg har i dette kapittelet diskutert problemstillingen: Hvordan videreutvikle vg3 elevers selvinnsikt, valgkompetanse og egenaktivitet (handling)gjennom strukturert karriereveiledning i grupper? i lys av veiledningsteori, demokratisering og organisering i skolen. Jeg har presentert en pedagogisk modell, som jeg håper andre karriereveiledere kan dra nytte av, uavhengig om de arbeider i skolen eller ved andre arenaer. Det kan være flere utfordringer knyttet til karriereveiledning i grupper, men denne masteroppgaven har vist at det er flere fordeler enn ulemper. Organisering, forankring i ledelse, demokratisering, et gjennomtenkt innhold og struktur på gruppeveiledningen viser at elevene har hatt utbytte av karriereveiledning i grupper. Neste kapittel presenterer oppsummeringer og konklusjoner i henholdt til problemstilling og forskningsspørsmål.

¹¹ Felleskapet for foreninger av utdannelses- og erhvervsveiledere

7 Konklusjoner og oppsummeringer

Jeg har valgt i denne masteroppgaven å rette fokus på samtalen gjennom karriereveiledning i grupper. Tidligere forskning viser at både elever og rådgivere etterlyser med tid når det gjelder en samtale og dialog med hverandre. Dette utviklingsprosjektet har dokumentert en pedagogisk modell som bidrar til å videreutvikle ferdighetene: selvinnsikt, valgkompetanse og egenaktivitet (handling). I en lengre prosess kan gruppeveiledningen i vg3 være et sentralt ledd der noen elever møter en karriereveileder, og gjennom dialog får elevene hjelp til å forstå helheten i den prosessen han eller hun er inne i. På denne måten kan gruppeveiledningen bidra til å være et avgjørende eller sentral ledd i læringen, og bidra til å løfte eleven opp til et høyere nivå i sin valgkompetanse.

Målet for forskningsprosjektet og som også rådgiverforskriften fremhever er;

- Elevene skal videreutvikle selvinnsikt
- Elevene skal videreutvikle valgkompetanse i henhold til valg av studier og yrker etter videregående skole
- Elevene skal videreutvikle handlingskompetanse (evnen til å se alternativer, sette seg mål, utvise initiativ, pågangsmot og praktisk handlekraft)

Hovedproblemstillingen i denne forskningsoppgaven har vært:

Hvordan videreutvikle vg3 elevers selvinnsikt, valgkompetanse og egenaktivitet gjennom strukturert karriereveiledning i grupper?

For å belyse denne problemstillingen har jeg utledet tre følgende forsknings spørsmål;

1. Hvordan strukturere og organisere veiledningen slik at elevene utvikler selvinnsikt?

Det er viktig å begynne gruppeveiledningen med å fortelle kort om formålet med veiledningen og hvorfor vi møtes. Deretter forteller elevene hva de ønsker mest fokus på og om det er noe spesielt de lurer på. Dette for å skape en mest mulig relevans for elevene. Funnene fra dette utviklingsarbeidet har vist at elevene opplever relevans og trygghet i gruppeveiledningen. Det er av stor betydning at elevene kjenner hverandre fra før. Da blir det lettere å møte til veiledning og fokuset blir ikke alene på deg.

Verktøyet Wie har bidratt mye her da verktøyet er satt i en sammenheng med en refleksjon rundt egenskapene og interessene til elevene. Å fokusere på temaet selvinnsikt er et fint tema å innlede en gruppeveiledning med. Det er mer ufarlig å snakke om seg selv og hverandre. Igjen er det viktig å presisere at verktøyet Wie er et fint utgangspunkt i en samtale for å reflektere rundt bokstavene og personlighetsprofilene. Elevene får flere ord og begreper og spesielt er dette viktig for elever som har mer vanskeligheter med å finne på ord som beskriver dem selv. Uansett grad av karrieremodenhet elevene befinner seg i, så har de nytte av å reflektere rundt seg selv og andre. Hensikten er ikke å type ut en bestemt personlighetsprofil og det er ikke karriereveileder som skal gjøre det. Hensikten er at elevene skal kjenne seg igjen i noen av bokstavene i RIASEC koden, og samtidig se sammenhenger mellom dem. Elevene har ikke oppdaget så mye nytt om seg selv ved å reflektere over RIASEC koden, men de har blitt mer bevisst på sine egenskaper, verdier og interesser. Bokstavene gir en oversikt og forståelse for elevene, der de klarer å kjenne seg igjen i disse egenskapene og interessene. Resultatet kan virke avgrensende og bekreftende for enkelte elever. Flere av elevene gir tilbakemeldinger på at det er fint å snakke sammen om bokstavene, og dermed er det igjen viktig å nevne at en utforsker/verktøy ikke kan stå alene, men det skal følge en samtale i etterkant. I konstruktivistisk tro er det viktig å stille spørsmål som karriereveileder, vær nysgjerrig, la elevene fortelle om koden sin og involver hele gruppa i prosessen. Spesielt her har lydopptakene fra selve gruppeveiledningen (fase to) gjort meg som karriereveileder mer bevisst på hvordan jeg skal fremtre i den tro at elevene skal fortelle om seg selv.

2. Hvordan strukturere og organisere veiledningen slik at elevene utvikler valgkompetanse?

Valgkompetanse innebærer kunnskap om forskjellige måter valg kan tas på, bevisstheten om måten en selv velger og bevissthet om hvilke valg som kan være hensiktsmessig i situasjonen.

Gruppeveiledningen har vist seg å videreutvikle valgkompetansen til elevene ved å reflektere og snakke sammen om hvordan en kan gå frem for å gjennomføre et bevisst valg og hvilke faktorer som inngår i denne prosessen. Elevene opplever at de ser flere muligheter etter videregående skole, de opplever det som lærerikt å diskutere/se på oppbygning av bachelor, diskutere søknader, arbeidsmarkedet, lånekassen, krav og snitt. De opplever at ved å være flere, så får de innsikt i hverandres ideer, erfaringer og tanker rundt temaene.

Begrepet karrierelæring blir ofte satt i sammenheng med begrepet CMS som fokuserer på utvikling og bevisstgjøring av ferdigheter i å håndtere egen karriereutvikling. Jeg har i dette utviklingsprosjektet tatt utgangspunkt i Bill Laws og Anthony Watts DOTS teori som danner det faglige grunnlaget i CMS- perspektivet i ELGPN. Ferdighetene er å utvikle; valgkompetanse, mulighetsoppmerksomhet, håndtere overgangsfaser og selvinnsikt. Fra mitt ståsted er det veldig viktig å utvikle selvinnsikt, mulighetsoppmerksomhet og håndtere overgangsfaser (for eksempel utfordringer ved inngå inn i en ny livsfase) i prosessen ved å beslutte et valg. Disse ferdighetene inngår i prosessen for hvordan vi går frem for å gjennomføre et valg.

Elevene har opplevd at de blir bevisst flere muligheter, de utvikler sin egeninnsikt ved å reflektere rundt seg selv og sammen med andre ved å delta i gruppeveiledning. Elevene opplever også at valg av studie stresser dem og de er redde for å velge feil. Samtidig opplever de at skolen er krevende og at det er vanskelig å sette av tid til å utforske fremtiden. Her har gruppeveiledningen vist seg å roe ned tanker og følelser som elevene mener er utfordrende, samtidig som de ser at de er flere i å tenke slik. Det alminneliggjør situasjonen og dermed kan dette bidra til at de håndterer overgangsfasen lettere.

Min rolle som karriereveileder har i denne fasen variert fra å være rådgiver (gi en del informasjon) og til å være karriereveileder der jeg har stilt en del konstruktive spørsmål. Det er her viktig å være bevisst sin rolle og la uansett elevene bestemme hvor de vil ha fokus og la dem slippe til med spørsmål. Midt i informasjonen må en ikke glemme at elevene skal utveksle erfaringer, opplevelser, drømmer og fremtidige tanker. Personlig læring og utvikling finner sted der deltakerne får mulighet til å reflektere over dette. Samtaler med hverandre kan bidra til en økt følelse av avklaring og mulighetsbevissthet, og dermed øke beslutningskompetansen.

Jeg vil samtidig minne om at det å utvikle valgkompetanse tar tid og gruppeveiledningen i dette utviklingsprosjektet er en del av en lengre prosess. Hovedmålet er å forberede elevene på en prosess som involverer ulike valg og forberedelse inn i en ny studenttilværelse eller jobb. Det sentrale målet er å hjelpe elevene til større innsikt og forståelse rundt denne prosessen. En grunnleggende kompetanse i karriereferdigheter vil skape et godt grunnlag for å gjennomføre valg og omstillinger senere i livet.

3. Hvordan strukturere og organisere veiledningen slik at det skaper egenaktivitet hos elevene?

I siste fase av gruppeveiledningen stiller jeg spørsmålet: *Kan du/dere nevne en ting du /dere kan gjøre nå fremover for å komme et skritt nærmere i valg av studie og yrke?* Alle elevene klarer å nevne en ting og det har vært alt fra å lese seg opp på nettet (om oppbygning av bachelor), se mer på fagsiden på itslearning, snakke med personer som studerer/har yrket, dra på utdanningsmesser, delta på universitetsturneen, besøke åpen dag, ta initiativ til individuell veiledning senere etc. Hensikten har vært å bevisstgjøre elevene på at det er de selv som må skape aktivitet for å komme seg videre i sin karriereutvikling. Rie Thomsen (2013) skriver at karriereveiledning i felleskaper (grupper) kan bidra til en mulighet for at enkeltindividets forståelse av handlemuligheter utvides og utvikles. De kan få øye på nye handlemuligheter for å styrke sin valgkompetanse. Sammen kan de få flere ideer på hvilke handlingsmuligheter som finnes. Elevene har i intervjuene gitt tilbakemeldinger på at de har fått flere innspill på hva en kan gjøre for å undersøke videre. Enkelte elever har også vært gjennom en tankeprosess i selve gruppeveiledningen. I begynnelsen av veiledningen har noen elever spede tanker om lyst og nysgjerrighet til å søke, for eksempel på en skole. De kan så avslutte veiledningen med at nå vet de hva de skal gjøre. Den siste motivasjonen og avklaringen er på plass. Krumboltz mener at karriereveilederens oppgave i moderne samfunn er å hjelpe mennesker til å bli styrket (empowered) i sin handlingskompetanse. Karriereveiledere bør innta en større rolle i karriererelaterte problemer, og ikke kun konsentrere seg om selve studiet eller jobbvalget (Højdal og Poulsen 2007). Her er det igjen viktig at karriereveileder legger fokus på hvordan en kan gå frem for å undersøke mer og at elevene ser flere handlingsmuligheter.

Karriereveiledere skal ikke ha i oppgave å finne ut av ting elevene lurte på, men hvis en elev ikke finner informasjonen eller ikke forstår, så er det viktig at karriereveileder hjelper den veisøkende til svaret. Karriereveilederens rolle og form i veiledningen kan bidra til hvilken effekt vi vil klare å bidra til at elevene utvikler egenaktivitet eller oppfordres til handlinger. Hvilken prosess er det plass til om fokus er på øyeblikkelig behovstilfredsstillelse? Hva kan du overlate til den veisøkende? Unge mennesker skifter fokus ofte og kart over landskapet er utfordrende i et samfunn som også er i bevegelse og forandring. Det kan være utfordrende både for karriereveileder og den veisøkende. Derfor er det viktig å ha felles diskusjoner og refleksjoner rundt temaer det ikke er så lett å finne svar på, noe en gruppeveiledning kan bidra med. Vi som karriereveiledere må oppfordre elever til å innta en mer aktiv rolle i sin reise videre.

Hvordan videreutvikle vg3 elevers selvinnsikt, egenaktivitet og valgkompetanse gjennom strukturert karriereveiledning i grupper?

Kvalitative funn i denne masteroppgaven har vist at elevene har videreutviklet selvinnsikt, valgkompetanse og egenaktivitet gjennom strukturert karriereveiledning i grupper. Elevene har opplevd å blitt sett, at gruppeveiledningen gir relevans og trygghet. Denne pedagogiske modellen i dette utviklingsarbeidet dokumenterer gode gjennomtenkte temaer fra rådgiverforskriften (2009): *selvinnsikt, valgkompetanse og egenaktivitet (handling)*. For å gjennomføre en slik modell som denne, så er det noen vesentlige strukturer som må være på plass:

- Modellen må være forankret i skolen (ledelse og kontaktlærere)
- Modellen må være forankret i timeplanen til karriereveileder og elevene (hos oss har vi klassens time)
- Karriereveileder må ha nok ressurser til å gjennomføre gruppeveiledningen
- Et egnet lokale uten de store forstyrrelsene

Elevene ved Stabekk videregående skole synes det er fint at karriereveileder tar initiativ til en samtale. Ved å besøke alle vg3 klassene i begynnelsen av skoleåret, så gjør karriereveileder seg synlig og kan formidle og motivere elevene om karriereveiledning i grupper. Hensikten min er å skape nysgjerrighet. De fleste elevene finner dette meningsfylt, da de ganske snart står ovenfor en ny tidsfase (tiden etter videregående skole).

For at gruppeveiledningen skal bli mest mulig nyttig for både karriereveileder og elev, så er det en stor fordel med noen forberedelser:

- Det er en fordel at elevene har vært gjennom noen aktiviteter relatert til yrke og utdanning etter videregående skole
- I dette utviklingsarbeidet har utforskeren Wie vært gjennomført med elevene
- Karriereveileder lager gruppene (ved Stabekk videregående skole er det tre elever i hver gruppe). Disse har omtrent like interesser
- Elevene får et tidspunkt og sted. Karriereveileder må sende ut påminnelser noen dager i forkant
- Det er en fordel om det er god kommunikasjon mellom karriereveileder og kontaktlærere, siden veiledningen skjer i klassens time utover i høstsemesteret

Dette utviklingsprosjektet har vist at det har betydning og fordel å ha *form, innhold og struktur* i gruppeveiledningen, slik at det ikke flyter ut. Det er viktig at alle blir sett, at alle får komme til i felles diskusjoner og refleksjoner. Alle fire fasene i gruppeveiledningen har vært viktig å ha vært gjennom, selv om vi beveger oss litt frem og tilbake ettersom elevene stiller spørsmål og setter fokus. Fasene i gruppeveiledningen har vært introduksjon (1), selvinnsikt (2), valgkompetanse(3) og egenaktivitet/handling/avslutning (4). Karriereveileder vil ha utfordringer ved å bestemme hvor mye informasjon han/hun vil gi, men grunnlaget for denne gruppeveiledningen er å ha et konstruktivistisk utgangspunkt der spørsmålene blir i fokus. I følge Peavy leder spørsmål til mer nysgjerrighet, læring og utforskning.

I denne masteroppgaven har jeg benyttet meg av kvalitative undersøkelser. Logg, observasjoner, læringsgruppe og fokusgruppeintervju viser til funn som kan gi svar på problemstillingen. En god gjennomtenkt intervjuguide viste tidlig mettede data. Ved å delta i karriereveiledning i grupper, så viser funn at elevene utvikler sin:

Selvinnsikt:

- *Mer bevisst om seg selv og andre*
- *Trygghet.* Elevene har opplevd trygghet i veiledningssituasjonen
- *Bli sett.* Ved å bare være tre elever i gruppeveiledningen, så blir elevene mer sett og de slipper mer til med egne refleksjoner, erfaringer, følelser og spørsmål

Valgkompetanse:

- *Mulighetsbevissthet.* Gruppeveiledningen i denne forskningsoppgaven har vist at elevene oppdager flere muligheter og alternativer. Adgang til flere erfaringer
- *Utvikling av overgangsferdigheter.* Når deltakerne ser og hører at også andre sliter med samme utfordringer og de kjenner seg igjen i fortellinger, så kan de oppleve en økende relevans og allmenngjørelse
- *Utvikler valg- og beslutningskompetanse* ved å reflektere sammen
- *Flere deltakelsesmuligheter.* Eleven kan også velge å innta en mer lyttende rolle, da ikke fokuset blir på den ene eleven hele tiden

Egenaktivitet/handling:

- *Flere handlemuligheter.* De har fått flere ideer om hva de kan gjøre og hvordan for å komme seg videre i sin utforskning.

Funnene i denne masteroppgaven gir grunnlag for svar på problemstillingen: *Hvordan videreutvikle vg3 elevers selvinnsikt, valgkompetanse og egenaktivitet gjennom strukturert karriereveiledning i grupper?* Karriereveiledning i grupper handler om å gjøre hver av deltakerne i stand til å forstå deres egen situasjon bedre, overveie strategier for endringer og planlegge handlinger. Gruppeveiledningen i denne forskningsoppgaven har vist at ved å reflektere rundt karriereferdigheter (CMS) som selvinnsikt, mulighetsoppmerksomhet, valgkompetanse, overgangsf Ferdigheter og handlingsmuligheter, så utvikler elevene seg. Dette avhenger av karrieremodenheten til elevene og de kan ha forskjellig behov for veiledning. Målet med karriereveiledning i grupper må være at unge skal få en grunnleggende kompetanse i å gjøre gode valg og smått begynne å forberede seg til tiden etter videregående skole. Dette forskningsprosjektet har vist at det er mulig å implementere en pedagogisk modell som denne, inn i skolens rammeplan. Å skape muligheter, struktur og adgang handler hvilke arenaer som kan være relevant og realistisk å ferdes i. Men det må forankres i hele skolen.

Denne masteroppgaven har gitt meg nye ideer og inspirasjon for hvordan videreutvikle og styrke denne pedagogiske veiledningsmodellen kommende skoleår. Jeg ser også betydningen av å evaluere sammen med elevene hvordan en slik modell kan utvikle selvinnsikt, valgkompetanse og egenaktivitet hos elevene. Dette utviklingsprosjektet har vært en fenomenologisk reise inn i elevenes opplevelse ved å delta i karriereveiledning i grupper. Det kunne også ha vært interessant å se nærmere på elevenes valgprosess og egenaktivitet utover i skoleåret. Dette utviklingsprosjektet har tatt utgangspunkt i elevenes tanker og drømmer like etter gruppeveiledningen. Om de har realisert dette i ettertid, svarer ikke denne kvalitative masteroppgaven på. Det overlater jeg til andre forskere å undersøke, eller at det blir mitt neste prosjekt. Å få ta del i drømmer og tanker til ungdom som står ovenfor en ny overgangstid er utrolig spennende og givende for en karriereveileder.

8 Litteraturliste

- Aetat. Reiersen, Tormod (2006). *Rapport om arbeidsmarkedet* (sitert 22.5.2013). Tilgjengelig på <http://www.nav.no/Forsiden/attachment/1073745863?ts=10cd7f282f0>
- Amundson Norman (2009). *Active Engagement*. Ergon Communications. Canada.
- Askerøi, Else (2009). *Masterhåndboken*. Høyskolen i Oslo og Akershus.
- Bjørndal Cato R.P. (2012). *Det vurderende øyet*. (2. utgave). Gyldendal.
- Borgen, Pollard, Amundson og Westwood (1998): *Gruppeveiledning*. København: RUEz skriftserie.
- Buland T., Mathiesen I., Aaslid B., Haugsbakken H., Bungum B. og Mordal S (2011). *På vei mot framtida – men i ulik fart?* Sluttrapport fra evaluering av skolens rådgivning A18112. Sintef Teknologi og Samfunn.
- Buland T., Mathiesen I. og Mordal S. (2014). *Æ skjønne itj, æ våkne opp kvar dag å vil bli nå nytt æ*. NTNU, IRIS og Sintef. Tilgjengelig på: <http://www.ntfk.no/Nyheter/Documents/Rapport%20Skolens%20r%C3%A5dgiving.pdf>
- Buland T., Mathiesen I. og Mordal S. (2015). *Rådgiverrollen - mellom tidstyv og grunnleggende ferdighet*. Rapport bestilt fra Utdanningsforbundet. Tilgjengelig på: <https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Endelig%20rapport%20r%C3%A5dgiverrollen%20UDF.pdf>
- Dagens Næringsliv (2014). sitert 12.5.2015. Tilgjengelig på: <http://www.dn.no/talent/2014/09/12/1804/Utdannelse/derfor-velger-de-unge-studiene-de-gjr>
- Dalland, Olav (2011). *Metode og oppgave-skriving for studenter*. Gyldendal.
- Forseng Gerd L (2013). *Å veilede til passivitet?* (sitert 2.4.2015). Veiledningsforum. Tilgjengelig på: <http://veilederforum.no/content/%C3%A5-veilede-til-passivitet>
- FUE (2006). *Prinsipper for Etik i vejledningen*. Tilgjengelig på: <http://www.fue.dk/fue-ny/index.htm>
- Gjerde, Susann (2011). *Coaching hva, hvorfor, hvordan*. (2. utgave). Fagbokforlaget.
- Graneheim U.H, Lundmann B. (2003). *Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness*. Department of Nursing, Umeå University, Sweden.

- Hartviksen og Kversøy (2009). *Samarbeid og Konflikt*. Fagbokforlaget.
- Haug Erik Hagaseth. (2014). *CMS – et felles perspektiv for karriereveiledning i Norge?* VOX.
Tilgjengelig på:
<http://www.vox.no/contentassets/66c4ba89d9e14c68b4fc113d24c8a905/cms---et-felles-perspektiv-for-karriereveiledning-i-norge.web.pdf>
- Højdal Lisbeth og Poulsen Lene (2007). *Karrierevalg*. Forlaget Studie og Erhverv a.s.
- Hågård, Charlotte (2004). *Bli din egen Coach*. Uppsala Publishing House.
- IAEVG (1995). *IAEVG Ethical Standards*. Tilgjengelig på:
<http://www.iaevg.org/iaevg/nav.cfm?lang=2&menu=1&submenu=2>
- Jørgensen Ken Hugo (2004). *Karriereveiledning. En kort innføring i teori og praksis*. Unipub AS.
- Karlsson B. og Oterholt F. (2010). *Fenomener i faglig veiledning*. Universitetsforlaget.
- Krumboltz John D. (2009) *The happenstance Learning Theory*. Journal of Career Assessment. Volume 17. No 2. Pages 135-154. SAGE Publication.
- Kvale og Brinkmann (2009). *Det Kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal.
- Kversøy, Kjartan (2007). *ETIKK – en praktisk vinkling*. Fagbokforlaget.
- Lassen Liv (2014). *Rådgivning. Kunsten å hjelpe og sikre vekstfremmende prosesser*. (2. utgave). Universitetsforlaget.
- Law Bill (1999). *Career-learning space. New-dots thinking for career education*. British Journal of Guidance and Counselling. Vol. 27. No 1.
- Mathiesen P. og Høigaard R. (2011). *Veiledningsmetodikk*. Høyskoleforlaget.
- Mitchell K., Levin A., Krumboltz J. (1999). *Planned Happenstance: Construction Unexpected Career Opportunities*. Journal of Counselling and Development. Volume 77. Issue 2. Pages 115-124.
- OECD (2014). *Skills Strategy Diagnostic Report: Norway*. Tilgjengelig på:
http://skills.oecd.org/developskills/documents/OECD_Skills_Strategy_Diagnostic_Report_Norway.pdf
- Peavy, Vance R (2005). *Den Sociodynamiske samtale*. Forlaget Studie og Erhverv a.s.
- Peavy, Vance R (2006). *Konstruktivistisk veiledning. Teori og metode*. (2.utgave). Danmark, Fredensborg: RUE skriftserie, Studie og Erverv forlag.
- Postholm, May Britt (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. utgave). Universitetsforlaget.
- Pyle Richard K. (2007). *Group Career Counselling: Practices and Principles*. National

- Career Development Association (NCDA).
- Seville Clare (2012). *Sammen med andre kan vi se fremover*. Masteroppgave i yrkespedagogikk. HIOA.
- Slemmen, Trude (2010). *Vurdering For Læring i Klasserommet*. (2 utgave). Gyldendal.
- Svensrud Arne. *Karriereverktøy.no*. (sitert 2025-04-05). Tilgjengelig på:
<http://karriereverktoy.no/>
- Swanson, Jane L and Fouad, Nadya A. (1999). *Career Theory and Practice. Learning Through Case Studies*. SAGE Publication.
- Thomsen R., Boelskifte Skovhus R. og Buhl R. (2013). *At vejlede i fællesskaber og grupper*. Schultz.
- Thomsen R. (2009). *Vejledning i fællesskaber- karrierevejledning fra et deltakerperspektiv*. Forlaget Studie og Erhverv a.s.
- Tveiten, Sissel (2002). *Veiledning mer enn ord*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Udir-2-2009. Retten til nødvendig rådgivning (sitert 5.5.2015). Tilgjengelig på:
<http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-etter-tema/Skoleeiers-ansvar/Udir-2-2009-Retten-til-nodvendig-radgiving/>
- Uniform ved Universitetet i Oslo (sitert 10.04.15). Tilgjengelig på:
<http://www.uniform.uio.no/nyheter/2013/06/norske-studenter-er-nordiske-mestre-i-frafall.html>
- Vox 2014 (sitert 6.4 2015). Tilgjengelig på:
<http://www.vox.no/Karriereveiledning/Prosjekter/>
<http://www.vox.no/nyheter/cms--et-felles-perspektiv-for-karriereveiledning/>
- Østfold Karrieresenter (sitert 5.5.2015). Tilgjengelig på:
<http://www.karriereostfold.no/tjenester/for-veiledere/karriereteorier/>
- Østli, Liv (2003). *Yrkes- og utdanningsveiledning. Nøkkelen til bevisste valg*. Rapport om prosjektets Delt Rådgivningstjeneste. Utdanningsdirektoratet 2003.

9 Vedlegg

Vedlegg 1. Rådgiverforskriften 2009. Kapittel 22.

Paragraf 22-2 om sosial pedagogisk rådgivning er ikke tatt med nedenfor.

Ny § 22-1 Generelt om retten til rådgiving

Bestemmelsen lyder:

§ 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 være både individuell og gruppevis. Eleven sitt behov og ønskje vil avgjere forma som blir teken i bruk.

Rådgivinga skal medverke til å utjamne sosial ulikskap, førebyggje fråfall og integrere etniske minoritetar. For at rådgivinga skal bli best mogleg for eleven, skal skolen ha eit heilskapleg 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.

Kommentar til § 22-1

Paragraf 22-1 er en fellesbestemmelse om rådgivning. Bestemmelsen er ny.

Paragraf 22-1 første ledd presiserer utgangspunktet fra opplæringsloven § 9-2 nemlig at eleven har rett til nødvendig rådgivning. Det presiseres også her at retten er knyttet til både sosialpedagogisk rådgivning og utdannings- og yrkesrådgiving.

Paragraf 22-1 første ledd fastsetter videre at den enkelte eleven har krav på informasjon om rådgivningen samt at rådgivningen skal være tilgjengelig for eleven. Videre er det understreket at rådgivningen skal være kjent for foreldrene, slik at disse vet hvilken hjelp eleven kan få. Dette vil være viktig for at foreldrene skal kunne hjelpe eleven og fortelle eleven hvilken hjelp vedkommende kan få. Tilgjengelighetsprinsippet er også viktig for eleven. Dersom rådgivningen er organisert på en slik måte at rådgivningen ikke er tilgjengelig for eleven, vil elevens rett til nødvendig rådgivning ikke kunne oppfylles. Forslaget knytter

også rådgivningstilbudet til den enkelte skole, en konsekvens av dette er at det på hver enkelt skole skal være rådgivning tilgjengelig for eleven.

Paragraf 22-1 annet ledd inneholder en generell avklaring av hva retten til rådgivning innebærer. Dette skal tydeliggjøre hva rådgivning er, nemlig informasjon, veiledning, oppfølging og eventuelt hjelp. Videre understrekes det at rådgivningen 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 rådgivning. Elever som kun tilbys gruppevis, får ikke oppfylt sin rett til nødvendig rådgivning. Dette er ikke annet enn det som følger av opplæringsloven § 9-2, men er inntatt her fordi det er viktig å synliggjøre elevens rett til individuell rådgivning. Hvilken rådgivningsform som benyttes avhenger av elevens ønske og behov.

Paragraf 22-1 tredje ledd trekker frem sentrale hensyn rådgivningen skal ivareta.

Rådgivningen skal utjevne sosiale forskjeller, hindre frafall og integrere etniske minoriteter.

Paragraf 22-1 tredje ledd annet punktum fastsetter at rådgivningen skal ha et helhetlig perspektiv på eleven. Det er presisert her at dette blant annet innebærer at den sosialpedagogiske rådgivningen og utdannings- og yrkesrådgivningen må ses i sammenheng.

Paragraf 22-1 fjerde ledd gir eleven rett til den hjelpen han/hun trenger for videreutvikling og å utnytte egne ressurser. Det understrekes at dette er knyttet til rådgivning. Andre behov eleven måtte ha må det eventuelt gis hjelp til med hjemmel i andre bestemmelser i opplæringsloven. Det er her understreket at tradisjonelle kjønnsroller ikke skal ha betydning for hvilken hjelp eleven får, dette gjelder blant annet at kjønn ikke skal spille inn for hvilke råd en elev får knyttet til utdannings- og yrkesvalg.

Ny § 22-3 Utdannings- og yrkesrådgiving

Bestemmelsen lyder:

§ 22-3. Utdannings- og yrkesrådgiving

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.

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, partnerskap for karriererettleiing og heimen.

Kommentar til § 22-3

Paragraf 22-3 første ledd understreker formålet med utdannings- og yrkesrådgivingen. Første ledd er en tydeliggjøring av formålet med utdannings- og yrkesrådgiving i forhold til eksisterende forskrift. Her fremgår det at formålet er knyttet til bevisstgjøring og å hjelpe eleven til valg av utdanning og yrke. Det inngår her også en dimensjon for å gi eleven kompetanse til å ta egne valg vedrørende utdanning og yrke. Denne hjelpen til selvhjelp vil være viktig for at eleven skal kunne ta egne valg knyttet til utdanning og yrkesvalg.

Paragraf 22-3 annet ledd angir eksempler på hva som ligger i retten til nødvendig utdannings- og yrkesrådgiving. I forhold til gjeldende rett er listen revidert og tilført nye punkter. Listen er ikke uttømmende. Det understrekes dessuten at eleven kan ha rett til individuell rådgiving etter alle punktene i oppstillingen. Det er også viktig at den som er rådgiver har oppdatert kunnskap om dette. Også her vil det være skoleeiers ansvar å kvalitetssikre den rådgivingen eleven får.

Paragraf 22-3 tredje ledd understreker at rådgivingen skal legges opp som en gradvis prosess. Dette innebærer at rådgivingen må tilpasses elevens behov, ønsker og legges over lengre tid. Dette er en videreføring av tidligere rett. Det er også presisert her at rådgivingen har en viktig oppgave knyttet til å vurdere konsekvensene av utdannings- og yrkesvalg, samt konsekvensene av et eventuelt feilvalg. Det er viktig at eleven er kjent med hva et eventuelt

feilvalg vil innebære og at rådgivningen gjør eleven i stand til å ta sine valg på grunnlag av de hensynene som bør spille inn i en slik vurdering.

Paragraf 22-3 fjerde ledd innebærer en plikt til internt samarbeid om utdannings- og yrkesrådgivning på skolen. Videre fastslås det at skolen også skal legge til rette for eksternt samarbeid når det gjelder rådgivning om yrkes- og utdanningsvalg. Samarbeid med eksterne skal initieres så langt det er hensiktsmessig og mulig. Det er skolen som foretar den konkrete vurdering her. Samarbeidet er viktig for å gi eleven oppdatert informasjon og gi elevene mulighet til å få informasjon fra ulike bidragsytere før de tar sine utdannings- og yrkesvalg. Samarbeid med aktører utenfor skolen som lokalt næringsliv, andre utdanningsnivå, partnerskapene for karriereveiledning og hjemmet kan bidra til å øke kvaliteten på elevens utdannings- og yrkesrådgivning. Det understrekes at samarbeid med hjemmet ikke gir foreldrene en rett til rådgivning. Dette leddet er også nytt.

Ny § 22-4 Ansvar

Bestemmelsen lyder:

§ 22-4. Ansvar

Skoleeigar er ansvarleg for å oppfylle eleven sine rettar etter § 22-1 til § 22-3, jf. opplæringslova § 13-10. Ansvar er 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.

Kommentar til § 22-4

Paragraf 22-4 første ledd omhandler skoleeiers ansvar. Første punktum fastslår skoleeiers ansvar. Dette følger allerede av opplæringsloven § 13-10. Første punktum er for så vidt overflødig, men ansvarsforholdet er tatt med er pedagogiske grunner. Bestemmelsen er en videreføring av § 22-3.

Paragraf 22-4 første ledd annet punktum slår fast at både den sosialpedagogiske rådgivningen og utdannings- og yrkesrådgivningen skal utføres av personer med relevant kompetanse. Dette er en forutsetning for at elevens rett skal bli oppfylt. Dette sier ikke noe om hvordan rådgivningen skal organiseres. Det vil være skoleeiers ansvar.

Paragraf 22-4 annet ledd presiserer at skolen skal arbeide systematisk og helhetlig for å sikre at rådgivingstilbudet blir tilfredsstillende. Det er her ikke sagt noe om hva som ligger i dette kravet, men det må være klart at dette stiller krav til planverk og en systematikk i oppfølgingen av rådgivingstilbudet på skolen.

Vedlegg 2. Analyseskjema

Tema	Meningsenheter	Meningsfortetting	Meningsstolkning Koder/nøkkelord (tolkning av underliggende mening i menings- fortetting)	Kategori
<p>Opplevelsen</p> <p>Valgkompetanse</p> <p>Selv-Innsikt</p>	<p><i>Veileder: Hvordan opplevde dere denne form for gruppeveiledning? Kan det være en metode som kan hjelpe dere med å komme videre?</i></p> <p>Elev 1: absolutt. Elev 2: du får andre innspill på andre som er i samme situasjon, som for eksempel elev 3 og jeg som tenker mye om de samme tingene, eller høre andres synspunkter rundt dine meninger og tolkninger og hvorfor man tenker slik om ulike ting. Elev 2: det er veldig deilig å være i dialog med hverandre. Det er mange som har mange ting på hjertet og som går rundt og stresser med tanker rundt utdanning.</p> <p>Veileder: jeg oppfatter da at det er positivt å være sammen om det? Elev 2: ja være sammen om det, vi er i samme situasjon. Da får en reaksjoner og respons fra de andre.</p> <p><i>Veileder: Hvordan tenker dere om hvordan jeg har satt sammen gruppene?</i></p> <p>Elev 2: Det er positivt at vi er så like og det er interessant å høre på hva de andre sier, spesielt når vi har ca samme interesser.</p> <p>Veileder: hvordan da, fortell? Elev 2: da faller vi ikke så lett ut, det er lettere å konsentrere seg og det gjelder deg liksom (de andre to nikker). Veileder: tenker dere det samme. De andre to svarer med et nikk.</p> <p><i>Veileder: Hva tenker dere om Wie/kartleggeren? Hvordan opplever dere det i veiledningen når vi fokuserer på hvem dere er og hvilke interesser/egenskaper dere</i></p>	<p>Elevene har opplevd gruppeveiledningen som positivt</p> <p>Det er viktig å være sammen om noe når de er i samme situasjon. Får nye innspill.</p> <p>Synes det er fint å høre om andre sine synspunkter</p> <p>Flere elever stresser med tanker om valget</p> <p>Elevene synes det er interessant det de andre sier. En fordel at de har like interesser.</p>	<p>Veiledningen kan bringe de videre i valget sitt (snakke sammen- bli mer orientert-bevisst)</p> <p>Dialogen er viktig. Ikke være alene om tankene.</p> <p>Dette skaper relevans for elevene</p>	<p>Kan utvikle valgkompetansen</p> <p>Orientert Bevissthet Muligheter</p> <p>Dialog</p> <p>Relevans Kan utvikle valgkompetansen</p>

<p>Også valgkompetanse</p> <p>Selv-Innsikt</p>	<p><i>har?</i></p> <p>Elev 2: Wie hjalp på en måte. Jeg vet at jeg er sosial og liker å omgås andre mennesker både i jobb, skole og fritid. Wie fikk meg til å bekrefte dette. Elev 1: jeg synes det er positivt at vi snakker om det i en gruppeveiledning for da kan vi bli mer beviste på oss selv og andre rundt deg. Det som er vanskelig er å koble dette til et studie eller jobb som du har lyst å studere.</p> <p>Veileder: <i>oppdaget dere noe nytt om dere selv eller var det noe som ikke stemte?</i> Elev 1: det stemmer helt med det jeg ville trodd.</p> <p>Veileder: hva kan du trekke ut som stemmer når det gjelder deg? Elev 1: jeg er kreativ, bruke fantasien min, opptre, skuespiller, alle punktene faktisk. Det stemmer kanskje med det at jeg har lyst å lage eller skrive manus til film. Veileder: Og elev 3- hva kan du trekke ut? Elev 3: jeg viste at jeg er sosial, jobbe med mennesker. Veileder: hva er det ved mennesker du liker best, hva er det du har oppdaget? Elev 3: vet ikke helt- liker å være med andre istedenfor å være alene, liker å hjelpe, kanskje veilede andre mennesker som ikke har det så bra?</p> <p>Veileder: er det noen yrker eller studier som kan ha noe med dette å gjøre da? Elev 3: kanskje lærer eller sykepleier eller noe..</p> <p>Veileder: Elev 2 og 3- dere hadde også bokstaven A. Dere viser at dere har kreative sider. Er dette noe dere tenker å utdanne dere innenfor? Elev 1: jeg er uansett interessert i interiør eller det kreative, men mer som hobby. Elev 3 (nikker).</p> <p>Veileder: <i>er det noe jeg kan ha med i tillegg som kan gjøre denne veiledningen mer matnyttig for dere? Er det noen temaer som dere savner?</i></p> <p>Elev 1: ikke som jeg kommer på nå, vi har</p>	<p>Fikk en bekreftelse på hvem jeg er, interesser</p> <p>Blir mer bevisst ved å snakke sammen om bokstavene. Vanskelig å koble det til et studie.</p> <p>Det stemmer helt med det jeg ville ha trodd.</p> <p>Elevene ser sammenhengen med tidligere tanker om seg selv og allerede tenkte studier (for de som vet)</p> <p>Elevene synes det</p>	<p>Vanskelig å se nye oppdagelser ved en selv</p> <p>Elevene klarer å kjenne seg igjen i bokstavene, klarer å trekke ut egenskaper</p> <p>Klarer å trekke dette opp mot noen studier (kjente)</p>	<p>Bekreftelse</p> <p>Utvikler eleven selvinnsikt en?</p> <p>Utvikler karrieremodenheten?</p> <p>Godkjente</p>
--	--	---	---	--

<p>Valg kompetanse</p>	<p>jo vært gjennom de fleste temaene og vi har fått stille spørsmål. Jeg synes at vi kan ha flere slike timer etter hvert hvis vi har behov for det. Veileder: tenker du som gruppe eller individuell veiledning? Elev 1: jeg tenker mer som gruppe fordi det var fint å snakke sammen i gruppen. Det hadde kanskje vært smart å komme sammen som gruppe etter en tid, vi kan gjøre våre undersøkelser innimellom, finne mer ut om ting, gjøre litt research (de andre nikker). Så kan man komme sammen for å fortelle hva man har oppdaget. Veileder: ja- som kanskje se litt på ulike studier og sette opp noen alternativer. Valget trenger ikke ligge der, men se på det som en utforsking. Er det det dere mener. Elevene nikker. Veileder: det skal jeg tenke på, må komme tilbake til det. Elev 2: Kan jeg spørre om noe Lene? Veileder: ja. Det kan du. Elev 2: hvor finner jeg søknaden til CBS i København? (Veileder svarer, men er fokusert og kommer raskt inn på tema i intervjuet:) Elev 2: Jeg tror jeg nå satser mer på København selv om jeg søker på andre skoler. <i>Veileder: Når vi i veiledningen diskuterer ulike søkemotorer, muligheter og studier- hvordan opplevde dere denne delen av veiledningen? Kan det være til hjelp for å finne et studie eller yrke?</i> Elev 3: den siden du viste i sted, den kan få deg litt til å tenke mer, få tankene i gang. Jeg er skikkelig stressa over dette. Dette kan få meg mer til å tenke på hvordan komme i gang. Før bare, ville jeg ikke tenke på det, for det gjorde meg så stressa. Dette får tankene i gang. Elev 1: Denne fagdagen og universitetsturnen som du snakket om- det er jo en fin måte å gå frem på. Det å snakke</p>	<p>er godkjente temaer i veiledningen. En ønsker seg flere slike gruppeveiledninger</p> <p>Fint å få stille spørsmål</p> <p>Fint å snakke sammen etter en stund med research</p> <p>Konklusjon: jeg tror jeg nå satser mer på CBS selv om jeg søker andre skoler.</p> <p>Gruppeveiledningene får satt i gang en tankeprosess. Fagsiden kan få tankene mer i gang. Viser muligheter.</p>	<p>Mulighet til å stille spørsmål i gruppen. Komme seg videre i sin karrierelæring.</p> <p>Gruppeveiledning oppleves som positivt.</p> <p>Erkjennelse. Gruppeveiledning setter i gang en tankeprosess. Erkjennelse: København. Gruppeveiledning en bidrar til utvikling av valgkompetanse</p>	<p>temaer.</p> <p>Dialog</p> <p>Valg Kompetanse</p> <p>Valgkompetanse</p>
------------------------	---	---	---	---

<p>Handling</p>	<p>med folk er jo viktig. Veileder: hvordan kan det være viktig? Fortell! Elev 1: jo- for da får du mer informasjon om studiet og du kan også snakke med personer som går der, få deres erfaringer om hvordan foreleserne, studiene er. Elev 2: det er lærerikt å få gå litt mer i dybden, få lære litt mer av studiet. Det er jo veldig kiipet hvis en kaster seg ut på feil studie. Det tror jeg er helt jævlig. Det er jo helt demotiverende hvis du tenker da at du skal fortsette. Samtidig er det kanskje viktig at du fullfører det året.</p> <p>Veileder: <i>var der noe ved gruppeveiledningen som ga anledning til særlige tanker om handling?</i></p> <p>Elev 1: ja- jeg så allerede litt på muligheter før jeg kom. Om folkehøyskoler. Jeg tenker nå at jeg må søke og har fått litt flere ideer om hva jeg skal gjøre. Jeg har lyst til å dra på utdanningsmessen i Lillestrøm og åpen dag som du snakket om. Det er mye press på skolen nå. Mye å gjøre. Blir stressa av at en må ha så og så mye i snitt for å komme inn på et studie. Det er så vidt en klarer å ha hodet over vann nå. Så er det dette med russebuss også- mye å gjøre (de andre to nikker). Elev 2: jeg vet nå at jeg skal begynne å se på søknaden til CBS i København og at jeg vil søke i Norge også. Men jeg tror jeg trenger litt hjelp til å finne hvilke studier i København det er jeg skal søke på, kanskje jeg spør om mer veiledning senere. Veileder: ja- det må du gjøre. Elev 3: fra og ikke ville søke dette skoleåret i det hele tatt, så har jeg fått noen tanker om kanskje å søke på skoler i Norge likevel. Bare for å komme i gang, som du sa, for det høres ikke så skummelt ut likevel. Hvor var det siden du viste, den med oversikt over studier og snitt? Veileder viser.</p>	<p>Å snakke med folk er viktig for å finne mer informasjon om studiet (folks erfaringer)</p> <p>Lærerikt å gå mer i dybden av studiet</p> <p>Redd for å velge feil</p> <p>En så på folkehøyskoler før han kom til veiledning.</p> <p>Lyst til å dra på utdanningsmessen, åpen dag</p> <p>Opplever press på skolen. Russetid.</p> <p>Ønsker hjelp til studier i København</p> <p>Ønsker mer individuell veiledning senere</p> <p>Fra å ikke ville søke i Norge, så ombestemmer hun seg. Ønsker å søke likevel. Er nysgjerrig på hvor</p>	<p>Dialog</p> <p>Faktorer som er med på å utvikle valgkompetanse.</p> <p>Tanker som involverer handling.</p> <p>Gruppeveiledning en kan redusere stresset eller påvirke deg negativt?</p> <p>Her satte invitasjonen i gang en prosess.</p> <p>Lyst til å finne litt mer ut før han kom. Førte også til handling.</p> <p>Elevene klarer å nevne flere ting som skaper tanker om handling</p> <p>En prosess til å ville undersøke mer. Øke karrierelæringen sin.</p> <p>Dette virker ikke</p>	<p>Valgkompetanse Handling</p> <p>Valgkompetanse. Handling</p> <p>Handling</p> <p>Valgkompetanse Handling.</p>
-----------------	---	---	---	--

	<p>Veileder: Nå tenker jeg å oppsummere litt. Har jeg forstått det riktig at dere er positivt innstilt til gruppeveiledning, at dere synes det er fint å snakke sammen om fremtidige valg av studier. Det kan både være spennende og litt skummelt. At dere synes det er greit at jeg viser dere fagsiden på itslearning og noen søkemotorer. Alle nikker. Veileder: har dere noe å tilføye?</p> <p>Elev 1: nei- jeg synes dette har vært veldig bra og positivt. En fin måte å lære mer på. Jeg liker samtaler.</p> <p>Veileder: da takker jeg for intervjuet og for positivt engasjement fra deres side.</p>	<p>siden til samordna opptak var.</p> <p>En elev konkluderer at dette er en fin måte å lære mer på.</p>	<p>så skummelt mer.</p> <p>Ufarliggjør søkingen/prosessen ved å vise søkemotoren</p> <p>Karrierelæring. Valgkompetanse.</p>	
--	--	---	---	--

Vedlegg 3

Brev til Kunnskapsdepartementet v/ Kunnskapsministeren og opplæringsavdelingen

Hvordan ruste ungdom til arbeidslivet?

Skolen er i en unik posisjon til å forberede ungdom til arbeidslivet. Vi «har dem» i huset, og kan informere og veilede dem mot de valgene de skal ta knyttet til utdanning og arbeidsliv. Etter mitt syn er det her dette bør intensiveres – ikke *etter* at de har droppet ut av vgs eller står uten læreplass etter Vg2. Oppbyggingen av fylkesvise karrieresentre som har funnet sted de siste årene, etablering av en nasjonal enhet for karriereveiledning (VOX) eller den siste satsingen fra utdanningsdirektoratet med «ulike modeller for kvalifisering av elever som søker læreplass eller Vg3 påbygging til generell studiekompetanse» for eksempel, retter seg særlig mot elevene *etter* at de er ute av skolen. Jeg er opptatt av hva vi kan gjøre *i* skolen. Da trengs tid, anledning og kompetanse.

I ungdomsskolen har vi faget Utdanningsvalg (UDV). At det foregår mye bra arbeid her bør ikke skygge over det faktum at det er store forskjeller fra kommune til kommune og fra skole til skole. Hvordan kvalitetssikres de gode intensjonene med dette faget? Undersøkelser viser dessverre at timene ofte blir brukt til mange andre ting og til andre fag. Her er uansett en anledning og et fag som kan fylles med innhold.

I videregående skole (vgs) har vi ikke et tilsvarende fag som UDV. Dette er uholdbart. I vgs har vi utfordringene med elever som ikke får læreplass (hvorav noen umotivert går videre til påbygging), elever som gjør omvalg og frafall. At mange elever faktisk fullfører videregående utdanning før de er 30 er en liten trøst med tanke på det store antallet som slutter i løpet av det ordinære videregående løpet, og den personlige og samfunnsøkonomiske kostnad dette medfører. Er departementet tilstrekkelig klar over at det ikke er noen læreplanmål som kan brukes for å drive systematisk karriereveiledning i videregående skole? Som rådgiver må vi forhandle med lærere om å «stjele» tid fra deres fag. Selv et timerikt fag som Prosjekt til fordypning på yrkesfaglige utdanningsprogrammer inneholder kun formål som går på det aktuelle utdanningsprogrammet – ingenting om jobbsøkingprosessen og karriereveiledning generelt.

I forskriften om retten til nødvendig rådgiving som kom i 2009 beskrives i detalj hva elever har rett til av veiledning. Delen som omhandler retten til utdannings- og yrkesveiledning inneholder gode karriereveiledningsmål;

§ 22-3. Utdannings- og yrkesrådgiving

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.

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 utdanningsvegane 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.

Elevenes rettigheter er med andre ord sterke. Kompetansen hos rådgiverne blir stadig bedre. Men uten et eget fag, uten læreplanmål og med en tidsressurs som er uendret siden 1973 og tilsvarer ca 500 elever på 100% stilling, er det naturlig å spørre – når og hvordan skal elevens rettigheter ivaretas på dette området?

I den ene rapporten etter den andre siden OECDs landrapport i 2002, trekkes rådgiving fram som en viktig faktor for å forebygge frafall, stimulere til at flere velger yrkesfag, gi elever

informerte valg, øke elevers kunnskap og styrke dem i valgprosessen. (Stortingsmelding 16 (2006-2007) Og ingen stod igjen..., Stortingsmelding 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen, Stortingsmelding 44 2008-2009: Utdanningslinja, NOU 2008:18 Karlсенutvalget og Faforapport 2010:13 Gull av gråstein, for å nevne noen).

Den siste rapporten i rekken er OECDs «Skills Strategy Diagnostic Report: Norway» som kom nå. Her legges mange interessante aspekter fram ved det norske arbeidsmarkedet, utdanningssystemet og utfordringer for framtidens kompetansepolitikk. Jeg festet meg blant annet ved en uttalelse fra Ireland (s.52): *Working with young people before they drop out of school is a challenge; working with young people when they have already left the education system can be significantly more challenging and costly.* På samme side beskrives situasjonen for elever som slutter i løpet av videregående at “..will have profound implications for future labour market prospects through difficulties finding initial employment.». Rapporten peker også på utfordringer med mismatch av utdanning og arbeidsmarkedets behov, manglende gjennomstrømning i høyere utdanning og manglende informasjon om arbeidsmarkedet.

Av de fem anbefalingene OECD kommer med til Norge, legger vi spesielt merke til punkt 4. *Utvikle et helhetlig system for livslang karriereveiledning.*

Karrieresentrene som nå er i nesten alle fylker, karrieretjenesten ved høyere utdanningsinstitusjoner og NAV kan møte noen av disse utfordringene. Jeg vil uansett komme tilbake til mitt utgangspunkt; hva gjøres i løpet av den tiden elevene er i skolen? Hvordan bidrar skolen til å gi elevene informerte valg, veilede dem i valgkompetanse, bidra til økt selvinnsikt og ruste dem i jobbsøkningsprosessen? Slik det er i dag kan videregående skole bety et hull i den livslange karriereveiledingsveien.

Departementet arbeider for tiden med en stortingsmelding om utenforskap. Her foreslår kunnskapsministeren : – *Jeg ønsker også at vi skal innføre en livslang rett til videregående opplæring, i motsetning til dagens system der man først har en ungdomsrett, og så en voksenrett etter man har fylt 25 år. For mange betyr det at man havner utenfor allerede i 20-årene, sier Røe Isaksen.* Stortingsmeldingen skal fokusere på manglende grunnleggende ferdigheter hos voksne. Blant disse grunnleggende ferdighetene bør også regnes grunnleggende karrierferdigheter som selvinnsikt, valgkompetanse, informasjonsorientering

blant annet. En utvidelse av retten til videregående opplæring for voksne vil i enda sterkere grad gi veiledere i skolen en viktig utfordring for å ruste elevene til arbeidslivet etterpå.

Vår oppfordring til Røe Isaksen er:

- **Bruk kompetansen som finnes blant karriereveilederne i skolen til å få verdifulle innspill i utformingen av en helhetlig og livslang karriereveiledning i framtidens kompetansepolitikk**
- **Bruk videregående skole som en verdifull arena for å ruste unge og voksne til framtidens arbeidsliv**
- **Rydd plass for systematisk karriereveiledning i videregående skole**

Vennlig hilsen

Clare Seville (rådgiver ved Bleiker videregående skole) og rådgivere ved videregående skoler i Asker og Bærum.

10 Figurliste

Figur 1: Ferdighetskort.....	24
Figur 2: Oversikt over menylinjene til eleven i Wie.....	26
Figur 3: Innhold og spørsmål i gruppeveiledningen	28
Figur 4: Interaksjon- og matching prosesser mellom personen og miljøet	37
Figur 5: Veiledning i fellesskaper	54
Figur 6: Oversikt av de ulike aktivitetene ved Stabekk videregående skole.....	61
Figur 7: Analyseprosessen	71
Figur 8: Logg fra gruppeveiledning	74
Figur 9: Forslag til ny pedagogisk modell	110