

Sammendrag

I denne studien har jeg undersøkt hvordan studenter ved humanistiske og samfunnsfaglige disiplinstudier opplever seg selv og sine karrieremuligheter mot slutten av en bachelorgrad. Studien er gjennomført ved hjelp av Q-metode, som er godt egnet for å fange en helhetlig subjektiv opplevelse. Totalt 23 studenter som nærmet seg slutten av sin bachelorgrad deltok i studien. Disse deltok ved å sortere 48 utsagn om deres opplevelse av seg selv og sine videre muligheter. De ulike sorteringene ble analysert gjennom dataprogrammet PQmethod. Dette resulterte i fire faktorsyn, der ett var bipolarart og består av to motpoler.

De fire faktorsynene har jeg gitt navnene faktorsyn 1. ”Et springbrett på veien videre”, faktorsyn 2. ”Jeg aner ikke hva jeg skal gjøre og trenger hjelp” (med motpolen ”Jeg vet hva jeg kan bidra med i arbeidslivet”), faktorsyn 3. ”Klar for nye utfordringer og til å vise hva jeg er god for” og faktorsyn 4. ”Jeg vil bare gjøre noe jeg brenner for”.

I drøftingen vil jeg se nærmere på hvordan de ulike faktorsynene opplever seg selv, og diskutere hvordan dette kan ha sammenheng med deres oppfatning av videre karrieremuligheter. Videre drøfter jeg funnene opp mot studentenes opplevde karrierekompetanse, som går ut på å håndtere overganger, se muligheter, selvinnsikt og valgkompetanse. Avslutningsvis vil studentens ønske om kontakt med arbeidslivet og ulike behov for veiledning fremheves, samt hvilke implikasjoner dette kan ha for karriereveiledning ved høyere utdanning.

Abstract

In this study, I have examined how students experience themselves and their career opportunities by the end of their bachelor degree in social sciences. The study uses Q-method, which is suitable for capturing subjective experience. A total of 23 students participated in the study, all from the last semester of their bachelor degree. Participated involved sorting 48 statements concerning their perception of themselves and their view of their own career opportunities. These Q-sorts were then analyzed by using the software PQmethod, which resulted in four factors where one of them includes two opposite views.

I have named these different factors as Factor 1. "A step on the way", Factor 2. "I have no idea what to do and I need help" (with the opposite "I know how I can make a contribution"), Factor 3. "I'm ready to face new challenges and to show what I can do" and Factor 4. "I just want to do something interesting".

I discuss how the different factors perceive themselves and how this can be connected to how they perceive their career opportunities. I also discuss how the results relate to career management skills. Another focus in the discussion will be the students' different needs for counselling and their desire to get more work experience, and the implications this can have for career counseling in higher education.

Takk!

Det er flere som har hjulpet meg med å gjennomføre dette prosjektet. Takk til alle informantene som satte av tid til å delta i studien, og spesielt takk til de som stilte opp for postintervju i etterkant. Dette har vært helt nødvendig for gjennomføringen av prosjektet. Jeg vil også takke alle som lot meg få komme på besøk i forelesninger for å fortelle om studien eller som på andre måter hjalp meg med å viderefremde informasjon.

Takk til veilederen min, Camilla Fikse. Du har hjulpet meg med å legge en slagplan, gitt gode, konkrete tilbakemeldinger og alltid vært tilgjengelig for spørsmål. Ikke minst har du ved å alltid være like blid, oppmuntrende og energisk gjort at jeg alltid har gått ut av veiledning med et stort smil.

Takk til venner og familie, som har vært en enorm støtte dette siste halvåret. Jeg setter veldig pris på all støtte, oppmuntring og korrekturlesing.

Etter å ha brukt et halvt år på å fordype meg i opplevelsen av å snart være ferdig med en grad ved høyere utdanning, er det litt rart å plutselig stå i en liknende situasjon selv. Det er en god følelse å snart være ferdig, samtidig som det innebærer slutten på en mastergrad med et lærings- og klassemiljø som har betydd mye for meg. Tusen takk til alle dyktige og engasjerende forelesere! Jeg vil også takke alle de fine menneskene i klassen min. Jeg er veldig glad for at jeg har blitt kjent med dere alle sammen. Uten alle gode samtaler og livsnødvendige kaffepauser hadde ikke denne masteroppgaven blitt til.

Silje Marte Lien Barkenæs

Trondheim, mai 2017

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	i
Abstract	iii
Takk!	v
1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2 Problemstilling.....	1
1.3 Begrepsavklaring.....	2
1.4 Oppbygging av oppgaven.....	3
2 Teoretisk rammeverk	5
2.1 Karriererveiledning og karrierekompetanse.....	5
2.1.1 Karrierekompetanse.....	6
2.2 Kompetanse.....	8
2.3 Ulike tankesett.....	9
2.3.1 Fastlåste og læringsorienterte tankesett.....	9
2.4 Syn på karrieremuligheter.....	11
2.4.1 Det usikre.....	11
2.4.2 Forventning og optimisme.....	12
3 Metode	15
3.1 Q-metodologi.....	15
3.1.1 Subjektivitet.....	15
3.2 Forskningsprosessen.....	16
3.2.1 Valg av tema og kommunikasjonsunivers.....	16
3.2.2 Q-utvalg og design.....	17
3.2.3 P-utvalg.....	18
3.2.4 Q-sortering.....	19
3.2.5 Faktoranalyse.....	20
3.2.6 Faktorfortolkning.....	22
3.3 Kvalitet.....	22
3.3.1 Validitet.....	22
3.3.2 Reliabilitet.....	23
3.4 Etske vurderinger.....	23
3.4.1 Forskerrollen.....	24
4 Presentasjon av faktorsyn	27
4.1 Faktorsyn 1: ”Et springbrett på veien videre”.....	28
4.1.1 Utviklingsfokus.....	28
4.1.2 Har tro på meg selv – og samtidig et ønske om mer bevisstgjøring.....	29
4.1.3 ”Å bli ferdig” er i bakgrunnen.....	29
4.1.4 Oppsummering Faktorsyn 1.....	30
4.2 Faktorsyn 2: ”Jeg aner ikke hva jeg skal gjøre og trenger hjelp”.....	30
4.2.1 Jeg kan ingenting.....	30
4.2.2 En bachelor gir ingenting.....	31
4.2.3 Ønske om hjelp og praksis.....	32
4.2.4 Egen trivsel, utvikling og læring i bakgrunnen.....	32
4.2.5 Oppsummering faktor 2.....	33
4.2.6 Motpol: ”Jeg vet hva jeg kan bidra med i arbeidslivet”.....	33
4.2.7 Oppsummering av motpolen til faktorsyn 2.....	33
4.3 Faktorsyn 3: ”Klar for nye utfordringer og til å vise hva jeg er god for”.....	34

4.3.1 Mestringsfølelse.....	34
4.3.2 Mastergrad trengs ikke.	34
4.3.3 Savner praksis.	35
4.3.4 Hjelp i bakgrunnen.	35
4.3.5 Oppsummering faktorsyn 3.	35
4.4 Faktorsyn 4. ” Jeg vil bare gjøre noe jeg brenner for”	35
4.4.1 Jeg kan få til alt jeg vil – hvis jeg bare vil	35
4.4.2 Verdifullt, men smalt.	36
4.4.3 Hvilke muligheter?	37
4.4.4 Usikkerhet og hjelp i bakgrunnen.	37
4.4.5 Oppsummering Faktor 4.	38
4.5 Sammenfallende utsagn	38
5 Drøfting	41
5.1 Ulike konstruksjoner av karrieremuligheter.....	42
5.2 Opplevelsen av seg selv	42
5.2.1 Teoretisk kunnskap og yrkesrettede ferdigheter.	42
5.2.2 Personlig kompetanse.	43
5.2.3 Læring, innsats og motivasjon.	44
5.3 Karrierekompetanse	46
5.3.1 Å se karrieremuligheter og gi slipp.....	46
5.3.2 Å kjenne seg selv.	47
5.4 Studentenes ønsker.....	48
5.4.1 Kontakt med arbeidsliv.....	49
5.4.2 Veiledning.	50
6 Avsluttende refleksjoner	53
6.1 Implikasjoner for karriereveiledning.....	53
6.2 Hva jeg kunne gjort annerledes.....	54
6.3 Forslag til videre forskning	55
Referanseliste	I
Vedlegg	V
Vedlegg 1: Q-utvalg og design	V
Vedlegg 2: Forespørsel om deltakelse og samtykkeerklæring.....	IX
Vedlegg 3: Instruksjonsbeskrivelse.....	XI
Vedlegg 4: Faktorenes gjennomsnittlige Q-sortering	XV
Vedlegg 5: Karakteristiske utsagn	XVII
Vedlegg 6: Sammenfallende utsagn.....	XXI
Vedlegg 7: Utsagnenes plassering	XXII
Vedlegg 8: Godkjenning av søknad til NSD.....	XXV

1 Innledning

Karriereveiledning legger i dag gjerne vekt på at individet selv må lære å håndtere sin karriere i et arbeidsliv som er i stadig endring. Studenter som skal ut i arbeidslivet må kunne formidle hva slags kompetanse de innehar, og klare å se hvilke muligheter som finnes for dem (NOU 2016:7, 2016, s. 172). Dette har gjort meg nysgjerrig på hvordan studenter opplever seg selv og sine karrieremuligheter mot slutten av en bachelorgrad.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Ved slutten av en bachelorgrad nærmer studentene seg en overgangsprosess, og de må ta et valg for hva de skal gjøre videre. Utgangspunktet mitt for å se nærmere på dette temaet var at jeg undret meg over hva som gjorde at noen valgte å ta mastergrad og andre ville ut i jobb. Blant bachelorstudenter ved universiteter har 80% mastergrad eller doktorgrad som høyeste utdanningsmål, og tre av fire fortsetter med videre studier (Arnesen & Waagene, 2009). Min erfaring av dette mot slutten av min bachelorgrad i psykologi var at jeg opplevde å ikke være ferdig. Jeg tenkte at jeg manglet erfaring, og var usikker på hvordan jeg kunne bruke det jeg hadde lært i et yrke. For meg ble derfor valget om å ta en mastergrad selvsagt, og i dag sitter jeg igjen med en ganske annen opplevelse av meg selv enn for to år siden. Denne erfaringen vekket en nysgjerrighet for hvordan denne overgangen oppleves av andre studenter. Jeg har i tillegg en interesse for karriereveiledning, og ønsket å se dette temaet i sammenheng med karriereveiledning i høyere utdanning.

1.2 Problemstilling

Fordi det er studentene selv som må evne å formidle egen kompetanse videre til arbeidslivet, samt å se hvilke muligheter som finnes (NOU 2016:7, 2016, s. 172) var jeg nysgjerrig på deres opplevelse av denne situasjonen. Jeg ønsket at deltakerne i studien hovedsakelig skulle være studenter som gikk siste året av sin bachelorgrad ved disiplinstudier. Mange studieprogrammer retter seg ikke mot en bestemt profesjon eller bransje, men er basert på disiplinfag. Her hentes lærestoffet fra den gjeldende forskningsdisiplinen, og er ikke rettet mot bestemte områder i arbeidslivet (Meld. St. nr. 25 (2016-2017), 2017, s. 88). Mitt inntrykk var at disse studentene hadde mindre kontakt med arbeidslivet enn profesjonsutdannelse, ved at de eksempelvis ikke har praksis. Praksis, der studenten utplasseres på en arbeidsplass i løpet av utdanningsløpet, er mindre vanlig i disiplinstudier (Vabø & Sweetman, 2011).

Spesielt humanistiske og samfunnsvitenskapelige fag har tradisjonelt hatt lite praksis i sine studieløp, og det er i humanistiske fag ønskelig at praksis tilbys i større grad enn det gjøres i dag (Meld. St. nr. 25 (2016-2017), 2017; Vabø & Sweetman, 2011). Jeg bestemte meg for å undersøke denne opplevelsen hos studenter som gikk bachelor ved disiplinstudier innen humanistiske og samfunnsvitenskapelige retninger. På bakgrunn av dette kom jeg fram til denne problemstillingen:

Hvordan opplever studenter seg selv og sine karrieremuligheter mot slutten av en bachelorgrad?

Jeg ønsket å sette fokus på studentenes subjektive *opplevelse* av seg selv og sin situasjon, og ikke deres faktiske muligheter, kompetanse eller videre valg. Tidsmessig foregikk innhenting av informasjon i mars, altså før søknadsfristen for opptak til videre studier (15. April). Da datainnsamlingen foregikk nært opp mot denne fristen antok jeg at deltakerne i studien også ville ha gjort seg noen tanker om tiden fremover. Det var altså studentenes opplevelse av å være på dette stedet av prosessen jeg ønsket å se nærmere på, der de står ovenfor en valg-og overgangsprosess.

1.3 Begrepsavklaring

Jeg vil forklare nærmere hva jeg legger i opplevelsen av seg selv og sine karrieremuligheter, samt begrepene karriereveiledning og karrierekompetanse.

Opplevelse viser her til deltakernes subjektive opplevelse. Hva dette innebærer vil jeg komme tilbake til i kapittel 3, der jeg beskriver metoden jeg har brukt. *Opplevelsen av seg selv* ønsket jeg å se på som todelt. Den ene delen er studentenes opplevelse av egen kompetanse, altså hva de opplever at de står igjen med av kunnskap og ferdigheter. Den andre delen viser til hvordan individer forstår seg selv og gir mening til subjektiv erfaring, og jeg har her valgt å vektlegge Dwecks teori om tankesett. Dette har jeg valgt fordi jeg ønsket å få frem hvordan studenter tenkte om egen læring, innsats, personlighet og intelligens, da dette ville være relevant for en læringskontekst.

Med *opplevelsen av egne karrieremuligheter* ønsket jeg å se nærmere på individets oppfatning av egen fremtid med bachelorgraden som utgangspunkt. Dette innebærer for eksempel hva studenten tenker om hvilke muligheter som finnes for jobb eller studier når deres bachelorgrad fullføres. Jeg vil gjøre rede for teorien bak disse områdene i kapittel 2.

Studentenes opplevelse av egne karrieremuligheter og seg selv gjør at dette er aktuelt innen området karriereveiledning. Det er i dag ikke en felles definisjon på karriereveiledning i Norge (NOU 2016:7, 2016). Norges Offentlige Utredninger viser til OECD's definisjon av karriereveiledning som blant annet "tjenester og aktiviteter som skal hjelpe personer, uavhengig av alder og tidspunkt i livet, til å ta valg når det gjelder utdanning, opplæring og arbeid, og til å håndtere egen karriere" (NOU 2016:7, 2016, s. 17), og jeg vil ta utgangspunkt i denne definisjonen. Denne oppgaven vil bruke en bred forståelse av karriereveiledning, som i tillegg til møtet mellom veileder og veisøker også inkluderer andre aktiviteter, slik som for eksempel jobbsøkerkurs (Berge et al., 2015). Veiledning kan inkludere både personlige (personorientert) og faglige aspekter (saksorientert) (Rønning & Landrø, 2015, s. 21-22), og vil i denne oppgaven vise til karriereveiledningstilbud ved høyere utdanning som helhet. Jeg vil i denne oppgaven først og fremst bruke veileder/karriereveileder og veisøker som de personer som gir og mottar karriereveiledning.

Begrepet karrierekompetanse regnes som en oversettelse av Career Management Skills, CMS (NOU 2016:7, 2016) og er kompetanser som gjør at individer kan samle, analysere og organisere informasjon om seg selv, utdanning og yrker, samt ferdigheter til å ta og gjennomføre valg og overgangsprosesser (European Lifelong Guidance Policy Network, 2012, s. 21). Dette vil jeg beskrive nærmere i kapittel 2.

1.4 Oppbygging av oppgaven

Oppgaven består av 6 kapitler. I innledningen har jeg presentert bakgrunn for valg av tema og problemstilling, og avklart hva som menes med enkelte begreper. I kapittel 2 vil jeg først se nærmere på karriereveiledning og karrierekompetanse, før jeg redegjør for utvalgt teori knyttet til individers opplevelse av seg selv og videre karrieremuligheter. Denne teorien er valgt på bakgrunn av kommunikasjon jeg har innhentet rundt dette temaet, noe jeg kommer nærmere inn på i kapittel 3. I kapittel 3 vil jeg presentere Q-metode, som er den metodiske tilnærmingen jeg har brukt for å få frem deltakernes subjektive opplevelse. Jeg vil redegjøre for fremgangsmåten og knytte dette opp mot gjennomføringen i denne studien. Jeg vil også se på etiske utfordringer, kvalitet og min rolle som forsker. I kapittel 4 vil jeg presentere resultat og tolkning av undersøkelsen. I kapittel 5 følger en drøfting av resultatene sett i sammenheng med relevant teori. I kapittel 6 vil jeg kort oppsummere hvilke implikasjoner disse funnene kan ha for karriereveiledning, hva jeg kunne gjort annerledes og foreslå muligheter for videre forskning.

2 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet vil jeg først se nærmere på karriereveiledning og karrierekompetanse for å sette tematikken for studien inn i en større kontekst. Videre vil jeg rette oppmerksomheten mot ulike teorier som er relevante for opplevelsen av seg selv og sine karrieremuligheter. Jeg vil først se på opplevelsen av seg selv som kompetent, der jeg presenterer Skaus teori om kompetanse. Deretter vil jeg se opplevelsen av seg selv i lys av det å organisere og gi mening til subjektiv erfaring, der jeg redegjør for Dwecks teori om tankesett. Sammen retter disse områdene seg mot den delen av problemstillingen som omhandler opplevelsen av seg selv. Til slutt vil jeg presentere ulike tilnærminger til opplevelsen av fremtid. Dette retter oppmerksomheten mot den delen av problemstillingen som omhandler opplevelsen av egne karrieremuligheter. Disse teoriene er valgt på bakgrunn av tematikk som dukket opp i innhenting av kommunikasjonsuniverset, altså kommunikasjon som finnes rundt temaet for undersøkelsen. Hva dette innebærer vil jeg komme tilbake i neste kapittel.

2.1 Karriereveiledning og karrierekompetanse

”Tida vi lever i preges av raske og dyptgripende endringer på alle viktige samfunnsområder. For å lykkes som aktører på ulike profesjonelle og sosiale arenaer trenger vi også å utvikle oss.” (Skau, 2011, s. 13). Dette sitatet av Skau peker på flere sentrale sider som er relevante for håndteringen av egen karriere, der individet er aktivt og endrer seg i takt med omgivelsene. Arbeidsliv og karriereløp er i dag preget av fleksibilitet og endring, der de forventninger som vanligvis henger sammen med psykologisk stabilitet mangler i større grad enn før (Killeen, 2005; Savickas, 2012). Det blir i karriereveiledning i dag lagt mer vekt på læring som noe som foregår gjennom hele livet, og karriereveiledningen skal hjelpe individer å selv utvikle og håndtere egen karriere (NOU 2016:7, 2016). For å håndtere store endringer i omgivelsene er det nødvendig at individer er lærevillige og fleksible, og har evne til omstilling, stresshåndtering og utholdenhet (Skau, 2011, s. 14-15).

Mot slutten av et studieløp kan det bli aktuelt å tenke på fremtidig yrkeskarriere, og bli bevisst på hvordan utdanningen kan brukes videre i arbeidslivet (Rønning & Landrø, 2015). Det kan for studenter ved høyere utdanning være uklart hva de ulike alternativene etter endt utdanning består av (NOU 2016:7, 2016). Det som etterspørres mest fra veiledere er mer kunnskap om hvilke jobbmuligheter som finnes, måter å skaffe seg jobber på, samt informasjon om kompetansekrav (Thorbjørnsrud, Alfson & Holm, 2015). Studenter er også

interesserte i å utforske aktuelle jobbmuligheter og i utforming av CV og jobbsøknader (Thorbjørnsrud et al., 2015). Ifølge tilstandsrapporten for høyere utdanning fra 2016 får de med generelle utdanninger gjerne mindre relevant arbeid og har lengere perioder som arbeidsledige i overgangen til arbeidslivet sammenliknet med studenter fra profesjonsutdanninger (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 165). Av de som går bachelorgrad er det 40 prosent som fullfører graden på normert tid, og spesielt ved humanistiske og samfunnsvitenskapelige studier er det mange som bytter studieløp (Kunnskapsdepartementet, 2016). Det kan være vanskelig å se hvilke muligheter som finnes i arbeidslivet for de som går teoretiske fagstudier som ikke gir en konkret yrkestittel, og disse studentene ser sjelden sin utdanning i stillingsannonser (Børresen, 2017).

En ny stortingsmelding om humaniora retter seg mot institusjonene som de som må ta hovedansvar for å tydeliggjøre arbeidslivsrelevansen av forskjellige studietilbud (Meld. St. nr. 25 (2016-2017), 2017). Det er ønskelig at studentene får god informasjon om arbeidsmarkedet og blir bevisste på hvordan den kompetansen de oppnår gjennom studiet er på relevant for arbeidslivet. Det har vist seg å være forskjeller mellom både institusjoner og studieprogram når det kommer til studenters kontakt med arbeidslivet. Eksempler på tiltak som skal knytte studenter og arbeidsliv sammen er karrierearrangementer, muligheten for å samarbeide med bedrifter i bacheloroppgaven, veiledningstjenester og informasjon på internett om karrieremuligheter (Meld. St. nr. 25 (2016-2017), 2017).

Noen er mer opptatt av jobbmuligheter enn andre, men mange får et økende fokus på dette i det siste året av sin utdanning (NOU 2016:7, 2016). De fleste som oppsøker veiledningstilbud ved universiteter gjør dette når de nærmer seg slutten av en grad, og karriereveiledning ser ut til å bli lite brukt for langsiktig planlegging (Thorbjørnsrud et al., 2015). Studenters manglende fokus på utvikling av egen karriere gjennom hele studieløpet kan regnes som en utfordring (Midttun, 2015). Tilbudet til studenter om arbeidserfaring og kontakt med arbeidslivet varierer, og det bør legges til rette for at studenter kan få kontakt med arbeidslivet underveis i sitt studieløp gjennom praksis eller andre praktiske aktiviteter (NOU 2016:7, 2016). Karriereveiledning blir spesielt viktig når omstilling og overganger blir mer fremtredende, og det er i overgangsfaser at behovet er størst for både veiledning og karrierekompetanse (NOU 2016:7, 2016).

2.1.1 Karrierekompetanse. Det har blitt anbefalt at det legges mer vekt på å utvikle karrierekompetanse i høyere utdanning (NOU 2016:7, 2016). Karrierekompetanse (*career management skills*) viser til ferdigheter og kompetanser som gjør at individer selv er i stand til å håndtere endringer i sitt liv (Sultana, 2012). Dette innebærer å samle inn og bruke

informasjon om seg selv, utdanning og yrker, å ta valg og håndtere overgangsprosesser. Formålet er å øke muligheter for deltakelse i arbeidslivet, og fremme individets inkludering i samfunnet (Sultana, 2012). Karrierekompetanse regnes som et ideal for karriereveiledning i et livslangt perspektiv (European Lifelong Guidance Policy Network, 2012).

Karrierekompetanse kan regnes som en del av betegnelsen "career education" og baserer seg på teorier om karrierelæring (Haug, 2014; Sultana, 2012). En sentral teori i denne sammenheng er DOTS-modellen (*decision learning, opportunity awareness, transition learning, self-awareness*) (Law & Watts, 1977; Law & Watts, 2003), som karrierekompetanse baserer seg på, og videreutviklingen av denne (Law, 1999). Karrierekompetanse retter oppmerksomheten spesielt mot disse fire områdene som utgjør DOTS-modellen. Dette er evnen til å ta gode valg, til å gjøre seg kjent med de ulike mulighetene som finnes, selvinnsikt når det gjelder egne interesser, styrker og behov og evnen til å håndtere overganger i livet (Haug, 2014).

Evnen til å ta gode valg viser blant annet til en bevissthet rundt elementer som kan påvirke en valgsituasjon, samt prioriteringer og ansvar (Law, 1999; Law & Watts, 1977). Å gjøre seg bevisst på muligheter viser til forståelsen av arbeidslivet en skal ta del av, og de fordelene og ulempene disse mulighetene gir. Fokus på selvinnsikt retter seg mot studentens opplevelse av seg selv som individ, med egne preferanser og verdier som kan være viktig når avgjørelser skal tas. Å håndtere overganger kan innebære evnen til å se sammenhenger og til å møte nye situasjoner med realistiske forventninger. Her samles selvinnsikt, valgkompetanse og bevisstgjøring av muligheter mot et blikk på fremtid og handling (Law & Watts, 1977; Law & Watts, 2003). Individet skal oppdage informasjon, ordne denne på en meningsfull måte, fokusere på ulike perspektiver og forstå betydningen av dette (Law, 1999).

Bridges (2004) beskriver en overgangsprosess som bestående av tre faser: en avslutningsfase, et nøytralt midtparti og en ny begynnelse. Dette er en psykologisk prosess som kan følge av ytre forandringer. At et ytre system forsvinner kan tvinge frem en slik overgangsprosess. En slik overgang omfatter at individet gir slipp på det gamle og kjente, og orienterer seg i en mellomfase før noe nytt trer frem (Bridges, 2004). I et studieløp vil studenten møte flere overganger der avgjørelser skal tas, hvilket kan innebære at det finnes et ekstra behov for veiledning (Rønning & Landrø, 2015). En veileder vil kunne bidra med informasjon og muligheten til å diskutere fordeler og ulemper (saksorientert veiledning), eller til å snakke om tvil og usikkerhet (personorientert veiledning). Studenter kan trenge begge disse former for veiledning igjennom studieløpet, og veiledning innebærer dermed mer enn å bare motta informasjon (Rønning & Landrø, 2015).

Studentene i denne studien står ovenfor en slik prosess der de ytre rammene er i endring. Det er viktig å være bevisst på egen kompetanse og hvordan denne kan brukes i en fremtidig jobb (NOU 2016:7, 2016). Karrierekompetanse kan bidra til bevisstgjøring rundt de kunnskaper og ferdigheter individet har, og den videre utviklingen av disse (Sultana, 2012). For studenter som nærmer seg slutten av en bachelorgrad vil det derfor være relevant å undersøke hvordan de opplever egne kunnskaper og ferdigheter.

2.2 Kompetanse

Å oppleve seg selv som kompetent er en viktig del av motivasjon og mestring, og kan føre til en opplevelse av indre tilfredsstillelse (Lillemyr, 2007). Det ser ut til å være enighet om at kompetanse omfatter hva vi kan og hvordan vi bruker dette til å handle i situasjoner som kan være både kjente og ukjente (Illeris, 2012). Kompetanse kommer fra *competentia* på latinsk, som betyr skikkethet eller sammentreff (Skau, 2011). Å være kompetent betyr at et individ innehar de nødvendige kvalifikasjonene for å utføre bestemte handlinger, og at det er sammenheng mellom en persons skikkethet og oppgaven som skal gjøres (Skau, 2011, s. 57). Det viser dermed til et element av handling. Kompetanse er relevant for alle områder og situasjoner i livet, da det innebærer å håndtere de sammenhenger en er involvert i (Illeris, 2012).

Skau (2011) deler kompetansebegrepet inn i tre kategorier: *Teoretisk kunnskap* viser til fakta og fagkunnskaper. Dette er upersonlig kunnskap som tilegnes ved å lese faglitteratur, ved å sammenlikne forskjellige kilder, eller ved å lytte til autoritetspersoner innenfor et bestemt område. *Yrkesspesifikke ferdigheter* er praktiske ferdigheter som kan knyttes til et bestemt yrke. Dette er ferdigheter som gjerne vektlegges hos fagarbeidere eller håndverkere, og er den form for kunnskap som er praktisk, teknisk eller metodisk. Dette er kunnskap som, i likhet med teoretisk kunnskap, på mange måter finnes uavhengig av de som tar i bruk disse ferdighetene. *Personlig kompetanse* er derimot avhengig av person, og innebærer en sammensetning av kvaliteter, egenskaper, holdninger og ferdigheter som sier noe om hvem man er som menneske (s. 60-61). Dette er noe som utvikles over tid og kan være vanskelig å definere, slik som for eksempel samarbeidsevne. Det kommer ikke til uttrykk i et vitnemål, akademisk grad, eller karaktersnitt, men spiller likevel en viktig rolle (Skau, 2011).

Skau (2011) understreker viktigheten av å vektlegge kunnskap som er personlig og basert på erfaring. Dette involverer å bli bevisst egne verdier og å utvikle en personlig modenhet. De ulike formene for kompetanse har en gjensidig påvirkning på hverandre, og det

er en kontinuerlig dynamikk, forandring og utvikling. Det er i dag sjelden lagt like stor vekt på disse tre ulike formene for kompetanse, og de tradisjonelle akademiske utdanningene har for eksempel vektlagt teoretisk kunnskap fremfor personlig kompetanse og yrkesrettede ferdigheter (Skau, 2011). En utdanning består samtidig ikke bare av kunnskap, men kan også si noe om hvem individet er som person gjennom personlige egenskaper som for eksempel selvdisciplin, planleggingsevne og arbeidskapasitet (Frønes & Brusdal, 2000).

Kompetanse vil være relevant for hvordan studenter opplever det de sitter igjen med av kunnskap og ferdigheter etter en bachelor. Videre vil jeg rette oppmerksomheten mot et annet område som også er relevant for opplevelsen av seg selv. Dette er hvordan individer konstruerer sine situasjoner forskjellig, og hvordan teorier om selvet kan brukes for å gi mening til egne erfaringer og opplevelser. Dette er også relevant for hvordan utfordringer håndteres.

2.3 Ulike tankesett

Hvordan individet forholder seg til en situasjon avhenger av hvordan denne situasjonen oppfattes eller konstrueres, men også hvordan individet opplever seg selv (Nygård, 1993). Hvordan en oppfatter seg selv viser her til selvforståelse, som dreier seg om hvordan mennesker konstruerer sitt forhold til verden eller sin plass i den. Å oppleve seg selv som handlende kan for eksempel være med på å øke muligheten for å overkomme utfordringer. Å se seg selv som en passiv brikke som kan knyttes til en opplevelse av håpløshet og hjelpeløshet (Nygård, 1993). Konstruktivistiske og narrative teorier bygger på tanken om at subjektive erfaringer utgjør en fortelling som åpner for videre handling og intensjon (Savickas, 2012; Savickas et al., 2009). Mening skapes i møtet med omverdenen (Savickas et al., 2009), og individer som står i liknende situasjoner kan likevel oppleve disse som forskjellig (Nygård, 1993). Dweck (2000) beskriver hvordan personer kan ha ulike teorier om seg selv som organiserer og gir mening til deres erfaringer. Slike teorier om selvet kan påvirke hvordan personer tenker, føler og handler (Dweck, 2000).

2.3.1 Fastlåste og læringsorienterte tankesett. Dwecks (2000) teori om et fastlåst eller læringsorientert tankesett (fixed eller growth mindset) er en måte å organisere og gi mening til egen erfaring på. Dette viser til to forskjellige måter å forstå seg selv og sine evner. En slik teori om selvet kan gjelde intelligens, men også andre områder som personlighet og sosiale egenskaper. Et fastlåst tankesett innebærer at evner bli oppfattet som noe en person har i større eller mindre grad, og som ikke kan endres. For studenter kan dette innebære å

bekymre seg over hvor mye eller lite intelligens man har, og et ønske om å oppleve at man har nok. utfordringer og nederlag kan bli oppfattet som en trussel mot selvbildet, da nederlag følger med seg forståelsen av at en ikke er smart nok til å mestre en bestemt utfordring. Et læringsorientert tankesett innebærer at evner oppfattes som noe som kan endres og utvikles gjennom læring og innsats. Dette vises gjerne gjennom et ønske om å lære, da dette er noe som nettopp vil øke intelligens. utfordringer blir oppfattet som gode muligheter for læring og utvikling, og innsats kan avgjøre om det fører til mestring eller ikke (Dweck, 2000).

Å gjøre feil blir for de med læringsorientert tankesett en indikator på at strategi må endres eller innsats økes, men i et fastlåst tankesett vil det å gjøre feil føre til tvil rundt egne evner (Dweck, 2000). Å feile blir her som et tegn på en personlig mangel. Dersom de med fastlåst tankesett opplever at innsats er et tegn på manglede evner, kan dette ha stor innvirkning i skolesammenheng når arbeidsmengde krever innsats og utholdenhet (Dweck, 2000).

Ulike reaksjoner på nederlag kan knyttes opp mot et hjelpeløshets- eller mestringsmønster (Dweck, 2000). Mange av de som viser et hjelpeløshetsmønster forklarer gjerne nederlag med manglede evner hos seg selv, og blir mindre involverte i oppgaven som skal gjennomføres i møte med motgang. De som viser et mestringsmønster opplever derimot ofte ikke at de har feilet, men ser heller situasjonen som en utfordring som skal overvinnes (Dweck, 2000).

Et mestringsmønster har blitt knyttet opp mot læringsmål, som innebærer et ønske om å bli smartere og å øke egen kompetanse (Dweck, 2000). Et læringsorientert tankesett innebærer at studenter er opptatt av å lære, og vil fremme læringsmål. Et hjelpeløshetsmønster har blitt knyttet til prestasjonsmål. Dette er mål som innebærer å oppnå positiv respons fra andre eller seg selv, der individet ønsker å fremstå som smart. Et fastlåst tankesett der studenter er opptatt av å vise frem det de kan, innebærer gjerne prestasjonsmål. En person kan ha både prestasjonsmål og læringsmål, men når individer blir nødt til å velge det ene over det andre vil de med fastlåst tankesett først og fremst velge prestasjonsmål. Dermed valideres heller egen intelligens fremfor å risikere å lære noe nytt på bekostning av mestring (Dweck, 2000).

Tankesett har vist seg å ha innvirkning på akademiske prestasjoner og hvordan individer reagerer på oppturer og nedturen (Robins & Pals, 2002; Stipek & Gralinski, 1996). Dette gjelder også innen høyere utdanning, og de ulike teoriene individer har om seg selv forblir ganske stabile gjennom utdanningsløp (Robins & Pals, 2002). I overgangsfaser kan nye miljøer være krevende for de studentene som foretrekker trygge oppgaver de er sikre på å

mestre (Dweck, 2000). I en utdannings situasjon kan dette være der studenter slutter å se på seg selv som smarte og de akademiske prestasjonene blir dårligere. I slike overgangsfaser vil det viktige være evnen til å forbli selvsikker og ikke gå i forsvar i møte med utfordringer og nederlag, noe som er vanskeligere å gjøre fra et fastlåst tankesett (Dweck, 2000). Siden alle før eller senere vil oppleve utfordring, vil det å møte utfordringer på en god måte bli viktig også senere i livet, for eksempel når studenter skal ut i en jobbsøkerprosess (Heslin & Keating, 2016).

Studenters tankesett vil påvirke hvordan de nærmer seg oppgaver, hva de setter som viktigst, og hvordan de gir mening til det som skjer i omgivelsene (Dweck, 2000). De som viser en hjelpeløshetsrespons kan oppleve en unødvendig hindring ved å tvile på egne evner. De som lærer seg å tro at evner er mulig å utvikle, tar også på seg mer utfordrende oppgaver og drar fordel av de mulighetene som finnes for å utvikle egne ferdigheter. De lærer å håndtere situasjoner fremfor å oppleve at de ikke mestrer dem. Å fremme et slikt syn kan innebære å tydeliggjøre hvilke ferdigheter studenter har, hvilke ferdigheter de trenger for å nå sine mål, og hva de trenger å gjøre for å bygge disse nødvendige ferdighetene. Dermed blir det mulig å sammen forme nødvendige holdninger, arbeidsvaner og læringsstrategier (Dweck, 2000).

2.4 Syn på karrieremuligheter

Så langt har jeg fokusert på studenters opplevelse av seg selv. Når jeg videre skal orientere meg mot studenters opplevelse av karrieremuligheter, har jeg valgt å trekke frem ulike teorier knyttet til fremtid. Dette er fordi studenters opplevelse av videre karrieremuligheter involverer en slags oppfatning av hvordan fremtiden vil bli. Jeg ønsker her å dele inn syn på fremtid i to områder: det usikre og forventning.

2.4.1 Det usikre. Å møte fremtiden kan innebære en opplevelse av angst, i form av frykt for det usikre og frykt for å feile (Maddi, 2004). Tanker om fremtiden kan også bringe med seg usikkerhet når det gjelder å ta valg. Gelatt (1989) beskriver hvordan en objektiv og rasjonell tilnærming til det å ta avgjørelser ikke er nok, og foreslår begrepet positiv usikkerhet som et alternativ som kan hjelpe veisøker å håndtere og akseptere endring, usikkerhet og tvetydighet. Gelatt viser her til tre grunnleggende retningslinjer for det å ta avgjørelser i dag: 1) Informasjon kommer i større mengder enn før og er ikke objektiv. En veileder kan hjelpe veisøker med å forholde seg til tvetydig informasjon. 2) I selve avgjørelsesprosessen kan usikkerhet regnes som noe positivt som kan føre til nye oppdagelser, og veileder kan hjelpe

veisøker med å utforske egne ønsker og mål. 3) Når valget skal tas kan veileder hjelpe veisøker med å ta holistiske avgjørelser som både er rasjonelle og intuitive, samt fremme refleksjon og fleksibilitet (Gelatt, 1989).

En slik tilnærming vil innebære at valg ikke alltid blir konsistente, på samme måte som fremtiden ikke kan forutses (Gelatt, 1989). Positiv usikkerhet er først og fremst en holdning til fremtiden, der en opplever usikkerhet og samtidig er positiv til denne usikkerheten. Positiv usikkerhet kan her hjelpe veisøker med å holde mulighetene åpne, og gjør det også mulig å ombestemme seg. Dette åpner opp for handling selv om en ikke vet helt sikkert. På denne måten kan veileder hjelpe veisøker med å se for seg og skape sin egen fremtid (Gelatt, 1989).

Maddi (2004) beskriver hvordan alle avgjørelser omfatter et valg mellom fremtid og fortid, der en kan velge noe nytt og ukjent eller fortsette med noe kjent og trygt. Å velge fremtiden innebærer en form for endring, og er det som fører til læring og utvikling. Men, dette bringer også med seg en opplevelse av angst, og jo større endring som foretas jo mer angst oppleves. Å velge det ukjente kan bety å feile, noe som kan unngås ved å velge det kjente og vante. Konsekvensen av et slikt valg er derimot at dette kan føre til en opplevelse av meningsløshet, kjedsomhet eller skyldfølelse (Maddi, 2004).

Å tolerere denne angsten og velge fremtiden vil isteden kunne føre til læring (Maddi, 2004). Å tolerere angsten som følger med dette møtet med det usikre krever mot, eller *hardiness*. Hardiness involverer holdninger knyttet til forpliktelse, kontroll og utfordring som sammen kan gi mot og motivasjon til å håndtere stressende situasjoner. Stressende situasjoner regnes da som en naturlig del av en utviklingsprosess, mulige å løse og verdt å investere i (Maddi, 2004). Moxnes (2012) skiller på liknende måte mellom varm og kald angst, der varm angst fører til handling og mestring, og kan fungere som en form for drivkraft. Kald angst kan derimot sammenliknes med det å bli lammet av frykt, når frykten blir for stor til å håndtere. For å mestre angst må også trygghet være tilstede, og trygghet kan skapes ved å utfordre angsten. Både angst og trygghet er nødvendig; angst for å vinne, trygghet for å våge (Moxnes, 2012)

2.4.2 Forventning og optimisme. Hva individer forventer av fremtiden kan ha flere innvirkninger på hvordan fremtiden faktisk blir, og positive forventninger kan her være selvoppfyllende (Peterson, 2000). Seligman og Csikszentmihalyi (2000) introduserte ved årtusenskiftet positiv psykologi som en motvekt og alternativ til det dominerende fokuset innen psykologien, og her presenteres blant annet håp og optimisme for fremtiden som en verdifull subjektiv erfaring og menneskelig styrke. Optimisme innebærer at et individ

forventer gode erfaringer i fremtiden, og pessimisme innebærer at et individ forventer dårlige erfaringer i fremtiden (Carver & Scheier, 2001). Det finnes et skille mellom optimister og pessimister når det kommer til hvordan de nærmer seg utfordringer i livet, og hvordan de håndterer, samt i hvilken grad de lykkes med å håndtere, motgang (Carver & Scheier, 1999).

Det finnes ulike tradisjoner og teorier om optimisme og pessimisme (Carver & Scheier, 1999; Peterson, 2000). Én tilnærming er å se optimisme som en forklaringsstil basert på årsaksattribusjoner, altså hva en person oppfatter som årsak til motgang og negative hendelser. En pessimistisk forklaringsstil kan for eksempel her knyttes opp mot teori om lært hjelpsløshet (Peterson, 2000). En annen tilnærming ser derimot på individers generelle forventninger til fremtiden, der en forventning er knyttet til hvorvidt et mål er mulig å oppnå i form av selvtillit eller tvil (Carver & Scheier, 1999). I møte med utfordringer vil de optimistiske uttrykke mer selvtillit og utholdenhet, og de pessimistiske være mer nølende og tvilende, og la være å handle (Carver & Scheier, 1999). Enda en tilnærming kombinerer disse elementene og omtaler optimisme som håp, der individet forventer og tror at et mål kan oppnås og arbeides mot (Peterson, 2000; Snyder, Cheavens & Michael, 1999).

Uavhengig av tradisjon regnes optimisme og pessimisme som noe som kommer til uttrykk som en del av individet. Forventning i form av optimisme eller pessimisme spiller en rolle for hvordan individet oppfatter hendelser i livet og møtet med utfordring (Carver & Scheier, 1999). Det har også noe å si for hvordan disse utfordringene håndteres, både når det gjelder atferd og emosjoner. Pessimister opplever angst, skyld, sinne og tristhet i større grad enn optimister i møte med motgang. Optimister vil oppleve mer selvsikkerhet, opprettholde innsats og akseptere realiteten i større grad enn pessimister, som vil oppleve mer tvil, vise unngåelsesatferd, gi opp eller fornekte situasjonen. Der optimistene antar at det er mulig å håndtere situasjonen og lykkes, vil pessimistene mer sannsynlig forvente en katastrofe (Carver & Scheier, 1999).

Det er her stor variasjon i hvordan ulike situasjoner håndteres, ut fra hva individet forventer av fremtiden. Optimisme kan også ha sine ulemper, for eksempel dersom optimismen er veldig urealistisk. Samtidig vil optimisme stort sett være fordelaktig for individer i møte med utfordringer da det er knyttet til lykke, utholdenhet, prestasjoner og helse (Peterson, 2000).

Optimisme kan også sees i sammenheng med håp, som regnes som troen på at det er mulig å oppnå et mål (Snyder et al., 1999). Weingarten (2010) foreslår begrepet *reasonable hope* som en variant av dette, der oppmerksomheten rettes mot det som er innen rekkevidde fremfor det uoppnåelige. Her rettes fokus mot å forstå situasjonen slik den er her og nå, basert

på tanken om at en forståelse av situasjonen slik den er kan forberede individet på det som kommer. Weingarten (2010) forklarer dette som at "the present is filled with working not waiting; we scaffold ourselves to prepare for the future" (s. 7). *Reasonable hope* handler dermed om å forstå og skape mening av omgivelsene og egen situasjon. Håp blir på denne måten noe et individ gjør i samhandling med andre og sine omgivelser. En slik oppfatning av håp blir tilgjengelig også i møte med motgang, da det nyanserer skillet mellom håp og håpløshet. Det retter seg mot handling her og nå, og aksepterer opplevelser av tvil, motsetninger og at fremtiden er usikker (Weingarten, 2010).

Optimisme og pessimisme er subjektive begreper (Peterson, 2000). Det kan her være nyttig å påpeke at optimister og pessimister ikke regnes å være to adskilte kategorier, men et kontinuum der de fleste befinner seg et sted rundt midten (Carver & Scheier, 1999). Begrepene optimisme kontra pessimisme blir her brukt for å tydeliggjøre forskjellene, men vil i virkeligheten være mer nyansert og noe et individ har i større eller mindre grad. Det er også viktig å få frem at optimisme har en følelsesmessig og motiverende komponent, ikke bare basert på tanker (Peterson, 2000).

Jeg har her redegjort for ulike teorier knyttet til problemstillingen og designet for studien. I det neste kapittelet vil jeg forklare nærmere hvordan studien har blitt gjennomført, noe som vil kunne tydeliggjøre bakgrunnen for valg av teoriene som er nevnt. Her vil jeg se nærmere på den metodiske fremgangsmåten, før jeg i kapittel 5 vil trekke frem aktuelle teorier og diskutere disse i sammenheng med resultatene av studien.

3 Metode

I dette kapittelet vil jeg beskrive metoden jeg har brukt for å få tak i studenters subjektive opplevelse av seg selv og sine karrieremuligheter. Jeg har valgt å bruke Q-metode for å få innsikt dette. Q-metode regnes å fange opp subjektiv opplevelse på en helhetlig måte. Da jeg er ute etter den helhetlige, subjektive opplevelsen til deltakerne, så jeg dette som en passende metode for denne studien. Jeg vil først presentere Q-metodologi, og se nærmere på hva som menes med subjektivitet. Videre vil jeg gjennomgå de ulike stegene i en Q-metodisk forskningsprosess mer detaljert, og beskrive hvordan disse stegene har blitt gjennomført i denne studien. Til slutt vil jeg se nærmere på kvalitet, etiske vurderinger og min rolle som forsker.

3.1 Q-metodologi

Q-metodologi er en metode som ble utarbeidet av William Stephenson, med det formål å studere individers subjektivitet (Watts & Stenner, 2012). Gjennomføringen av en Q-metode innebærer at hver enkelt deltaker sorterer utsagn om et tema inn i et bestemt mønster. Sorteringen vil gi et helhetlig bilde av opplevelsen til hver enkelt. Meningen bak utsagn kan tolkes forskjellig av deltakerne (McKeown & Thomas, 2013). Dette kan knyttes til ideen om den transitive tanken, som viser til de følelsesnyansene som finnes i kommunikasjon, og Q-metode regnes å kunne fange opp disse transitive tankene (Allgood, 1999). Disse følelsesnyansene er med på å forme den helhetlige subjektive oppfattelsen (Allgood, 1999).

Når denne sorteringen er gjennomført, vil dataene analyseres ved hjelp av en faktoranalyse for å systematisk identifisere de subjektive opplevelsene som kommer til uttrykk (Watts & Stenner, 2012). Videre tolkes dette av forskeren gjennom prinsippet om abduksjon, som går ut på at forskeren søker etter å oppnå forståelse og innsikt i deltakernes perspektiv (Watts & Stenner, 2012). Abduksjon innebærer altså at forskeren er åpen for nye oppdagelser, og de meningene som kommer frem i en Q-sortering (Thorsen & Allgood, 2010). I ettertid er det mulig å foreta postintervju med enkelte av deltakerne for å undersøke om tolkningene stemmer overens med deltakerens oppfatning.

3.1.1 Subjektivitet. Q-metode ser på individers subjektive opplevelse av et fenomen (Watts & Stenner, 2012). Begrepet operant subjektivitet viser til den subjektive atferden slik den kommer til uttrykk igjennom Q-metodologi (Smith, 2001, s. 320). Begrepet kan fremstå som selvmotsigende, da begrepene kan knyttes til både behaviorisme og fenomenologi (McKeown & Thomas, 2013). Der fenomenologi rettes mot indre erfaring, fokuserer

behaviorisme utelukkende på ytre atferd (Smith, 2001; Watts & Stenner, 2012). Det ser altså ut til å her være et skille mellom det subjektive og det objektive. Samtidig skiller ikke Q-metodologi mellom det subjektive og det objektive på tradisjonelt vis, der indre tanker og ytre atferd er adskilt. Skillet mellom det subjektive og objektive regnes derimot som forskjeller i perspektiv, der bare eget perspektiv kan være subjektivt. Preferanser, meninger og følelser blir dermed former for atferd som uttrykker en persons subjektivitet, og det subjektive blir gjennom dette konkret atferd som kan måles og undersøkes. Subjektivitet er altså ikke noe som foregår gjennom fenomenologisk introspeksjon, men noe som uttrykkes gjennom handling. At noe er operant viser her til hvordan deltakerne i en studie “opererer” med elementer de blir presentert for, og gjennom dette får frem sin oppfattelse (Smith, 2001; Watts & Stenner, 2012)

3.2 Forskningsprosessen

En Q-metodisk forskningsprosess består av flere steg som jeg her vil beskrive mer inngående. Jeg vil presentere prosessen i seks steg: valg av tema og kommunikasjonsunivers, konstruksjon av design og Q-utvalg, identifisering av P-utvalg, selve Q-sorteringen, faktoranalyse og faktorfortolkning. Underveis vil jeg trekke frem hvordan jeg i denne studien har gjennomført disse stegene.

3.2.1 Valg av tema og kommunikasjonsunivers. Det første steget i prosessen går ut på at forskeren identifiserer et kommunikasjonsunivers. Et kommunikasjonsunivers består av all kommunikasjon knyttet til et bestemt tema, noe som i utgangspunktet vil være uendelig (Thorsen & Allgood, 2010). Dette innebærer alle måter et individ kan uttrykke en preferanse på, gjennom holdninger, verdier eller oppfattelse. Dette blir dermed et uttrykk for deres subjektivitet (Thorsen & Allgood, 2010). Da denne studien bruker utsagn, vil dette være utgangspunkt videre, men bilder eller gjenstander er eksempler på andre elementer som også kan brukes (Watts & Stenner, 2012). Utsagn kan innhentes gjennom samtaler, intervju, egne tanker, bøker, internett, media eller faglitteratur (Watts & Stenner, 2012). Ideelt sett vil kommunikasjonsuniverset ha et naturlig språk, altså språk slik det forekommer i sin naturlige kontekst (McKeown & Thomas, 2013).

Kommunikasjonsuniverset omhandler i denne studien studenters opplevelse av seg selv og videre karrieremuligheter. Dette innsamlede kommunikasjonsuniverset besto av i overkant 300 utsagn om temaet, og har først og fremst blitt innhentet gjennom samtaler og intervju med studenter som har gått eller går en disiplinbachelor innen humanistiske eller

samfunnsvitenskapelige fagfelt. Andre kilder har vært tekst og kommentarer fra ulike artikler, blogger og nettforum, og en samtale med en karriereveileder ved et universitet. Det har blitt brukt en naturalistisk fremgangsmåte, som vil si at utsagnene stammer fra faktiske uttrykk og setninger (Watts & Stenner, 2012).

3.2.2 Q-utvalg og design. Når et kommunikasjonsunivers er identifisert, blir forskeren nødt til å redusere dette til et representativt utvalg som vil være håndterlig for deltakerne (S. R. Brown, 1980). Dette kalles et Q-utvalg, og målet er at dette utvalget skal være en slags miniatyr av kommunikasjonsuniverset (Watts & Stenner, 2012). Vanligvis har et Q-utvalg mellom 40 og 80 utsagn, avhengig av kontekst og hvem som skal delta. Q-utvalg kan lages ut fra en ustrukturert fremgangsmåte, uten å følge fastsatte prinsipper, eller baseres på et systematisk og teoretisk design (Watts & Stenner, 2012). Sistnevnte vil innebære at fenomenet inndeles i flere tema, som kalles effekter. Disse effektene kan videre bestå av ulike nivåer. Fishers balanserte blokkdesign, som innebærer en slik inndeling, kan her være en måte å oppnå et balansert og bredt utvalg på (Thorsen & Allgood, 2010; Watts & Stenner, 2012). For å representere effektene på en god måte, lages gjerne flere utsagn med forskjellige nyanser innad i hver effekt (Kvalsund & Allgood, 2010a).

Forskeren kan jobbe med å sikre at utsagn og design passer godt sammen, at det representerer bredde og helhet fra kommunikasjonsuniverset, samt at utsagnene blir forståelige (R. S. Rogers, 1995; Watts & Stenner, 2012). Det blir her viktig at det ikke finnes skjevheter i utvalget, som for eksempel ved en overrepresentasjon av forskerens egne oppfatninger og antakelser. Dette er fordi deltakere skal få mulighet til å uttrykke sin oppfattelse, og ikke oppleve å bli begrenset av utsagnene (Watts & Stenner, 2012). Det er også viktig at forskeren jobber for å oppnå balanse mellom motstridende utsagn, og med dette unngå at Q-utvalget får overvekt av utsagn som uttrykker én oppfatning fremfor en annen (Kvalsund & Allgood, 2010a). For å sikre at Q-utvalget ikke domineres av forskerens egne oppfatninger kan en pilotsortering være en fin måte å teste dette på (Rogers, 1995). Mitt Q-utvalg besto av 48 utsagn. Jeg har brukt et blokkdesign for å best mulig sikre balanse i utvalget. Kommunikasjonsuniverset ble samlet med en naturalistisk fremgangsmåte, og de ulike nivåene og effektene ble valgt i forsøk på å dekke mest mulig av dette universet.

Tabell 1 viser forskningsdesignet for denne studien. Den første effekten er ”Kompetanse”, med nivåene a) Teoretisk b) Yrkesrettet og c) Personlig. Dette baserer seg på Skaus kompetanseteori. Den andre effekten kalles ”Tankesett”, med nivåene d) Fastlåst og e) Læringsorientert. Dette baserer seg på Dwecks teori om tankesett. Den siste effekten kalles

”Forventning”, med nivåene f) Optimistisk og g) Pessimistisk. Dette baserer seg også på teori presentert i kapittel 2.

Tabell 1: Forskningsdesign

Effekt	Nivå		
<i>Kompetanse</i>	a) Teoretisk	b) Yrkesrettet	c) Personlig
<i>Tankesett</i>	d) Fastlåst	e) Læringsorientert	
<i>Forventning</i>	f) Optimistisk	g) Pessimistisk	

Hvert utsagn inneholder en sammensetning av elementer fra hver effekt, slik at alle nivåer til slutt er representert. Dette gir til sammen 12 kombinasjoner (3x2x2): adf, aef, adg, aeg, bdf, bef, bdg, beg, cdf, cef, cdg, ceg. Et eksempel på utsagn er kombinasjonen cdf: ”Jeg får nok bruk for det jeg har lært fremover. Jeg kan vise dem hvem jeg er og hva jeg egentlig kan når jeg begynner i jobb. Vitnemålet alene viser jo ikke hvem jeg er som person”. Fire ulike utsagn med samme kombinasjon gav 48 utsagn totalt (12x4=48 utsagn). Jeg valgte 48 utsagn i forsøk på å dekke mest mulig av kommunikasjonsuniverset. Et større antall utsagn ville samtidig blitt mer tidkrevende for deltakerne, og kunne ført til at færre ønsket å delta. Det er varierende i hvor stor grad de ulike nivåene dominerer innad i et utsagn. Jeg forsøkte å balansere utsagnene slik at ikke ett perspektiv dominerte i Q-utvalget. Hvert utsagn fikk et tilfeldig nummer, slik at det ikke skulle bli mulig for deltakerne å gjenkjenne mulige mønster basert på nummerering.

Jeg gjennomførte totalt 4 pilotsorteringer, og gjorde noen små endringer basert på tilbakemeldingene jeg fikk. Endringene omhandlet alternative formuleringer for å gjøre utsagnene mer forståelige. Den siste pilotsorteringen ga tilbakemelding om at sorteringen var balansert og at utsagnene var forståelige, og jeg gjorde ingen videre endringer etter dette. Alle utsagnene til studien er vedlagt (se vedlegg 1).

3.2.3 P-utvalg. P-utvalget, eller personutvalget, viser til de som deltar i studien og gjennomfører en Q- sortering (Thorsen & Allgood, 2010; Watts & Stenner, 2012). Deltakerne må være personer som kan gi uttrykk for synspunkt rundt det fenomenet som studeres. Et P-utvalg kan bestå av flere deltakere som sorterer én gang, eller få deltakere som sorterer flere ganger. Med flere deltakere anbefales det å ha færre deltakere enn antall utsagn (Watts & Stenner, 2012). Målet er ikke å generalisere funnene til den øvrige populasjon, men heller å oppdage ulike perspektiver, eller faktorsyn, som finnes rundt et tema (Smith, 2001).

I denne studien var det naturlig at deltakere var studenter som nærmet seg slutten av en bachelorgrad. Jeg rekrutterte hovedsakelig deltakere fra disiplinstudier innen humanistiske og samfunnsvitenskapelige retninger. Dette gjorde jeg ved å kontakte forelesere, som ga meg muligheten til å informere om studien i forbindelse med undervisning. Informasjon om studien ble også videreformidlet fra forelesere til studenter muntlig eller via lukkede nettsteder, og via informasjonsskriv. Jeg fikk på bakgrunn av dette henvendelser fra studenter som ønsket å delta.

Da jeg fikk mulighet til å inkludere to studenter fra profesjonsbachelor, valgte jeg å gjøre dette fordi jeg var nysgjerrig på om det her fantes et skille mellom profesjonsstudentene og disiplinstudentene. Samtidig var dette ikke hovedfokus for studien, og derfor inkluderte jeg ikke flere studenter ved profesjonsutdannelse. Jeg valgte også å delta i studien selv. Jeg gjennomførte sorteringen basert på hvordan jeg selv opplevde å nærme meg slutten av min egen bachelorgrad. Dette gjorde jeg for å få økt bevissthet rundt min egen oppfatning av temaet (Wijngaarden, 2016), og er noe jeg vil komme tilbake til senere i kapittelet der jeg beskriver min rolle som forsker. Totalt var det 23 studenter (inkludert meg selv) som deltok i studien, derav 20 jenter og 3 gutter. 21 deltakerne gikk siste året ved disiplinstudier innen samfunnsfaglige eller humanistiske fagretning, og 2 deltakere gikk siste året av en profesjonsbachelor. Hovedvekten av deltakerne var i aldersgruppen under 25 år, og et fåtall av deltakere var mellom 26 og 30 år.

3.2.4 Q-sortering. Ved innhenting av datamaterialet gjennomfører deltakerne en såkalt Q-sortering. Hvilket perspektiv deltakeren tar utgangspunkt i avhenger av instruksjonsbetingelsen, som beskriver for deltakeren hva som er fokus for sorteringen (Thorsen & Allgood, 2010). Selve sorteringen i Q-metode innebærer at hver deltaker blir bedt om å fordele utsagn inn i en fast matrise, ofte ut fra hva som oppleves som mest likt (+5) eller mest ulikt (-5) deltakeren selv (Thorsen & Allgood, 2010). Utsagn som plasseres ved ytterpunktene er av mer psykologisk signifikans, og de utsagnene som plasseres rundt midten (0) er av mindre psykologisk signifikans for deltakerne (McKeown & Thomas, 2013).

Deltakerne ble i instruksjonsbeskrivelse bedt om å plassere utsagn ut fra hva som var mest likt eller mest ulikt deres opplevelse av seg selv og sine karrieremuligheter mot slutten av en bachelorgrad. I denne studien ble utsagnene fordelt i en matrise som rangerte fra +5 til -5 (se figur 1). Denne matrisen brukes gjerne ved sorteringer med 48 utsagn (Watts & Stenner, 2012). Studentene mottok en konvolutt med informasjonsskriv, samtykkeerklæring, instruksjonsbeskrivelse, matrise og utsagn. Samtykkeerklæringen inneholdt også noen spørsmål om kjønn, alder, studieretning, arbeidserfaring og bruk av veiledningstilbud. Jeg la

tre, fire og fem faktorløsninger. Jeg så spesielt nærmere på faktorrotasjonene med fire og fem faktorer, fordi det her var minst 2 deltakere som ladet signifikant på hver faktorløsning hvilket kan indikere potensielle faktorsyn (Watts & Stenner, 2012). Jeg opplevde den fjerde faktoren som noe utydelig. Den hadde tre deltakere, der bare én deltaker ladet høyt og én ladet negativt. En negativ ladning indikerte at det fantes et motstridende syn innad i faktoren. Jeg fant heller ikke noe som tydelig skilte seg ut innholdsmessig ved å undersøke hvilke utsagn som var plassert ved ytterpunktene i gjennomsnittssorteringen. Det kan tenkes at flere deltakere kunne ha tydeliggjort hvorvidt dette kunne regnes som et eget faktorsyn. I en faktorrotasjon med fem faktorløsninger skilte derimot det femte faktorsynet seg ut innholdsmessig da jeg undersøkte utsagnene. Dette besto også av tre deltakere. Dette faktorsynet ville ha blitt borte med en faktorløsning på tre faktorer. Jeg valgte derfor å beholde faktor 1, 2, 3 og 5 fra denne analysen, noe som resulterte i en løsning på totalt fire faktorer.

Hvordan de ulike faktorsynene relateres til hverandre kan undersøkes ved å se etter høye korrelasjoner mellom faktorsyn. Høye korrelasjoner kan indikere at faktorsynene er for like til å tolkes som ulike faktorsyn (Watts & Stenner, 2012). Tabell 2 viser at en løsning med 4 faktorer gav relativt lave korrelasjoner mellom faktorsyn, der den laveste korrelasjonen var mellom faktorsyn 2 og faktorsyn 1 (0.0859), og den høyeste korrelasjonen var mellom faktorsyn 3 og faktorsyn 2 (-0.4048). Videre er det ønskelig å forklare så mye som mulig av variansen (Watts & Stenner, 2012). Denne faktorløsningen kan sammenlagt forklare 56 % av variansen (se Tabell 3), hvilket kan regnes som tilfredsstillende (Watts & Stenner, 2012).

Tabell 2: Korrelasjoner mellom faktorene og forklart varians

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
Faktor 1	1.0000	0.0859	0.2829	0.3102
Faktor 2	-0.0859	1.0000	-0.4048	-0.1955
Faktor 3	0.2829	-0.4048	1.0000	0.3272
Faktor 4	0.3102	-0.1955	0.3272	1.0000

Tabell 3: Forklart varians

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	SUM
Forklart varians %	17	16	12	11	56

3.2.6 Faktorfortolkning. Den videre tolkningen av faktorsynene tar utgangspunkt i gjennomsnittssorteringen som ble resultatet av faktoranalysen (Watts & Stenner, 2012). Faktorfortolkningen følger prinsippet om abduksjon, som ser på oppdagelser som en viktig del av tolkningsprosessen. Forskeren må her være åpen for at det kan dukke opp nye elementer, og ikke la tidligere antakelser styre. Det helhetlige perspektivet vektlegges (Watts & Stenner, 2012). I tolkningen er det viktig å være bevisst på at egne antakelser og forforståelse ikke nødvendigvis stemmer med resultatet, og det er viktig å ikke tvinge egne forventninger over på de funnene som dukker opp i studien (Watts & Stenner, 2012). Forforståelse kommer jeg tilbake til når jeg ser på min rolle som forsker.

Jeg tok for meg ett faktorsyn av gangen, og begynte faktorfortolkningen ved å lage en gjennomsnittsmatrise for hvert enkelt faktorsyn slik at plasseringen til de forskjellige utsagnene ble lett tilgjengelig og oversiktlig. Jeg startet med å se på ytterkantene for gjennomsnittssorteringene og det som var mest i forgrunn hos deltakerne, før jeg så på utsagn mot midten og tematikk som kunne ligge mer i bakgrunnen. På denne måten forsøkte jeg å få et helhetlig inntrykk av faktorsynet. Til slutt så jeg på karakteristiske (distinguishing) og sammenfallende (consensus) utsagn, altså de utsagnene som skilte hvert faktorsyn mest og minst fra de andre faktorsynene. Avslutningsvis gjennomførte jeg postintervju med en deltaker fra hvert faktorsyn, fortrinnsvis den som ladet høyest i sitt faktorsyn. Dette for å få eventuell tilleggsinformasjon (Thorsen & Allgood, 2010). Resultatene av analyse og tolkning av faktorsyn presenteres i kapittel 4.

3.3 Kvalitet

Her vil jeg se nærmere på to begreper som gjerne trekkes frem når det kommer til kvalitet i metodiske undersøkelser: validitet og reliabilitet.

3.3.1 Validitet. Validitet viser til hvorvidt en metode måler det den sier at den gjør (Watts & Stenner, 2012). Da det i denne studien er snakk om deltakernes subjektive opplevelse av temaet, finnes det ikke et fasitsvar på det deltakerne svarer. Altså er det her ikke mulig å måle ekstern validitet. Validitet kan likevel innebære hvorvidt metoden gjør det den sier at den gjør, som er å fange en subjektiv opplevelse eller perspektiv gjennom en Q-sortering. (Watts & Stenner, 2012). For å unngå mulige misforståelser i sorteringene gjennomførte jeg pilotsorteringer i forkant av studien. Jeg var også tilgjengelig under selve sorteringen og forsøkte å lage en tydelig instruksjonsbeskrivelse med bildeeksempler. Jeg fikk ingen tilbakemeldinger om at noe var uklart eller at det var elementer som manglet i Q-

utvalget. Jeg gjennomførte postintervju for å undersøke om min oppfatning av faktorsynene stemte med deltakernes opplevelse. Basert på dette opplevde jeg at mulige feilkilder og misforståelser i denne studien var forsøkt unngått og at validiteten ble ivaretatt.

3.3.2 Reliabilitet. Reliabilitet handler om i hvilken grad en studie gir pålitelige data (Field, 2013). I Q-metode viser reliabilitet til hvorvidt deltakere kan gjennomføre en Q-sortering flere ganger med samme instruksjonsbetingelse og oppnå liknende resultat (Watts & Stenner, 2012). Antall personer som definerer hvert faktorsyn kan også påvirke reliabiliteten. I Q-metode regnes reliabilitetskoeffisienten å være på 0.80, hvilket innebærer at det er 80 % sannsynlighet for å oppnå det samme resultatet i et slikt tilfelle (S. R. Brown, 1980). I denne studien hadde alle faktorsyn reliabilitet på 0.80 eller høyere (se Tabell 4)

Tabell 4: Reliabilitet

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
Antall definerende sorteringer	5	6	3	3
Gjennomsnittlig reliabilitetskoeffisient	0.800	0.800	0.800	0.800
Kompositt reliabilitet	0.960	0.941	0.800	0.800

3.4 Ethiske vurderinger

Jeg vil videre trekke frem noen etiske vurderinger rundt studien og se på min rolle som forsker. Før studien fant sted søkte jeg til Norsk senter for forskningsdata (NSD) om å få gjennomføre prosjektet, og søknaden ble godkjent (se vedlegg 8). Alle deltakere ble informert om at det var frivillig å delta i studien. De fikk tildelt et samtykkeskjema der de bekreftet at de hadde fått informasjon om studien og ønsket å delta (se vedlegg 2 for samtykkeskjema og informasjon om studien). De fikk også informasjon om at alle opplysninger ville bli behandlet konfidensielt, og at de ikke vil gjenkjennes i den endelige oppgaven. Etter at sorteringene ble gjennomført, oppbevarte jeg personopplysningene adskilt fra selve sorteringsresultatet, og hver deltaker fikk tildelt et tall som koplet sammen personopplysninger med svarene. Dette for å sikre anonymitet, og for å gjøre det mulig å finne kontaktinformasjon til de av deltakerne som var aktuelle for postintervju. Jeg har også anonymisert deltakerne i selve oppgaven ved å gi dem fiktive navn og ved å ikke identifisere studieretning eller studiested.

3.4.1 Forskerrollen. Forskeren er ikke objektiv, men preger forskningsprosessen gjennom egen forforståelse, antakelser og ønsker (J. R. Brown, 1996; Wijngaarden, 2016). Et skifte mot en konstruktivistisk tilnærming innebærer at forskeren her regnes som en deltakende og aktiv del av forskningsprosessen, i motsetning til en rolle som distansert og objektiv (J. R. Brown, 1996). Det er viktig at forskeren er bevisst på hvordan egen subjektivitet kan påvirke forskningsprosessen, og dette gjelder også i Q-metode (Wijngaarden, 2016). Min forforståelse og erfaring som student har hatt en innvirkning på hvorfor jeg ønsket å fordype meg i dette temaet. Jeg opplevde ikke at jeg hadde mange muligheter mot slutten av min bachelorgrad. Mitt inntrykk var at det var stor enighet blant medstudenter om at det ikke fantes attraktive jobbmuligheter, og at alle ”måtte” ta en master for å få videre jobb.

Det at jeg selv hadde en tydelig forforståelse av denne opplevelsen var også en av årsakene til at det ble viktig for meg å ha et naturalistisk kommunikasjonsunivers, da dette kan minimere forskerens innvirkning på utsagnene (Wijngaarden, 2016). Samtidig er det ikke å se bort fra at jeg har hatt innvirkning på de endelige utsagnene, da jeg har valgt ut og justert det endelige utvalget. Når et Q-utvalg lages vil subjektiviteten til forskeren uansett være involvert gjennom de utsagn som velges ut (Kvalsund & Allgood, 2010b). Derfor blir det viktig at også forskerens subjektivitet og innvirkning på forskningsprosessen synliggjøres (Kvalsund & Allgood, 2010b).

At jeg hadde en tydelig forforståelse var også årsaken til at jeg selv ønsket å gjennomføre en sortering for å bli bevisst mitt eget perspektiv. Å delta i studien selv er en måte å sette forskerens oppfatning av et tema i sammenheng med deltakernes opplevelse, og kan skape bevisstgjøring rundt eget ståsted (Wijngaarden, 2016). Her ble det viktig å ikke la min opplevelse være styrende for tolkningen av det faktorsynet jeg eventuelt var en del av. Jeg passet derfor på å ikke identifisere meg selv i studien før etter at faktorfortolkningen og mye av drøftingen var unnagjort. Dette opplever jeg at har ført til at tolkningen av faktorsyn ikke har blitt dominert av mine personlige opplevelser på den bakgrunn at jeg deltok i studien. Jeg ladet signifikant på faktorsyn 2, og ca 60 % av mine synspunkt slik de var da jeg nærmet meg slutten av en bachelorgrad er representert i dette faktorsynet. Ved å sortere selv ble jeg også klar over at min opplevelse mot slutten av en bachelor er ganske forskjellig fra min opplevelse av situasjonen i dag, mot slutten av en mastergrad. Dette innebærer at jeg opplevde mindre tilhørighet til dette faktorsynet i fortolkningsprosessen, selv om situasjonen er noe jeg kan kjenne meg igjen i.

I faktortolkningen ble det viktig å forsøke å unngå at egen oppfatning av et utsagn var styrende, og derimot være åpen for at deltakerne kan ha tildelt utsagnet en annen mening. For å gjøre dette ble det viktig å se på helheten i sorteringene. Jeg gjennomførte også postintervju i etterkant for å unngå misforståelser. Jeg ble overrasket flere ganger i tolkningsprosessen, noe som kan tyde på at jeg har vært åpen for nye oppdagelser. Videre har min subjektivitet også kommet til uttrykk ved valg av teori. Jeg har gjennom rådgivningsstudiet fått en interesse for et eksistensialistisk-humanistisk perspektiv på veiledning, der for eksempel et positivt menneskesyn, handling, utvikling og det relasjonelle står sentralt. Et slikt fokus kommer nok også til uttrykk gjennom de teoriene jeg velger å trekke frem i drøftingen.

I dette kapitlet har jeg presentert Q-metode og min gjennomføring av de ulike stegene i forskningsprosessen. Videre vil jeg presentere min tolkning av de ulike faktorsynene.

4 Presentasjon av faktorsyn

Studien resulterte i totalt fire faktorsyn, og jeg vil i dette kapittelet legge frem faktorfortolkningen av disse. Alle deltakere har fått tildelt fiktive navn slik at de ikke kan gjenkjennes. Først vil jeg se nærmere på de ulike faktorladningene til informantene, før jeg presenterer min tolkning av de ulike faktorsynene

Tabell 4: Faktorladninger

Informanter	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
1 David	0.2604	-0.3125	-0.0277	0.4668X
2 Dora	0.3957	0.1173	0.2466	0.5231X
3 Celine	-0.0374	-0.1616	0.8954X	0.0794
4 Åse	0.2487	0.2878	0.3892	0.5611
5 Anne	0.7231X	-0.0128	-0.0117	0.3037
6 Åslaug	0.3521	-0.1926	0.0471	0.2948
7 Amalie	0.6343X	-0.0551	0.2680	0.2746
8 Åge	0.3409	0.1140	0.3717	0.3565
9 Daniel	-0.0828	-0.1020	0.1308	0.7703X
10 Birgit	-0.0790	0.8698X	-0.0897	0.1256
11 Caroline	0.2071	-0.4027	0.7911X	0.1962
12 Astrid	0.7078X	0.0840	0.0609	-0.0956
13 Berit	0.0860	0.6733X	-0.1680	-0.1299
14 Åsa	0.4022	0.1426	0.1227	0.2492
15 Carita	0.3068	-0.2360	0.8032X	0.0949
16 Bodil	0.0514	-0.6379X	0.1319	0.4473
17 Beate	0.4747	-0.6193X	0.1731	0.2475
18 Benedikte	0.3917	0.6603X	-0.1730	0.0128
19 Åshild	0.5138	-0.4172	0.0166	0.4818
20 Åsne	0.1419	-0.4353	0.0425	0.2245
21 Adelina	0.5789X	-0.0094	0.1855	0.3600
22 Agnes	0.7494X	-0.0828	0.1148	-0.1086
23 Barbara	-0.0257	0.5518X	-0.0573	0.1004

Tabell 4 viser alle informantene i studien og hvordan de lader på de ulike faktorsynene. En faktorladning sier noe om hvor mye en deltakers Q-sortering lader på hver enkelt faktor

(Thorsen & Allgood, 2010), altså i hvor stor grad deres oppfatning reflekteres i faktorsynet. I de tilfeller det står en X etter en faktorladning, lader deltakerens Q-sortering signifikant på faktorsynet og er med på å definere dette faktorsynet (Thorsen & Allgood, 2010). Som Tabell 4 viser, gjelder dette fem personer på faktorsyn 1, seks personer på faktorsyn 2, tre personer på faktorsyn 3 og tre personer på faktorsyn 4.

Videre vil jeg presentere min tolkning av de ulike faktorsynene. Utsagn som er **uthevet** er karakteristiske utsagn, der plasseringen av utsagnet er signifikant forskjellig fra de andre faktorene (Watts & Stenner, 2012). Fordi det hos enkelte faktorsyn var veldig mange slike karakteristiske utsagn, er bare et utvalg av disse representert her. De sammenfallende utsagnene vil jeg ta for meg avslutningsvis i kapittelet (se vedlegg 5 og 6 for alle karakteristiske og sammenfallende utsagn). De helhetlige sorteringene ligger vedlagt (se vedlegg 4).

4.1 Faktorsyn 1: ”Et springbrett på veien videre”.

Det er totalt fem personer som lader signifikant på faktorsyn 1: Agnes (0.7494), Anne (0.7231), Astrid (0.7078), Amalie (0.6343), og Adelina (0.5789). Jeg møtte Anne for et postintervju i etterkant av sorteringen.

4.1.1 Utviklingsfokus. Sentralt for dette faktorsynet er læring og personlig utvikling.

23	Jeg har lært mye om meg selv og utviklet meg som person. Uansett hva som skjer videre er det noe jeg kan ha god nytte av. Bachelorgraden er et springbrett på veien videre.	+5
43	Jeg ser ikke på meg selv som ferdig, jeg vil lære mer. Enten det blir jobb eller studier videre, så klarer jeg det nok. Det krever bare litt innsats.	+5
34	Ikke alle kan få drømmejobben med en gang. Jeg vet at det ikke er meg det er noe galt med hvis alt ikke klaffer på første forsøk. Men med litt innsats går det nok.	+4
12	Jeg får nok bruk for det jeg har lært fremover. Jeg kan vise dem hvem jeg er og hva jeg egentlig kan når jeg begynner i jobb. Vitnemålet alene viser jo ikke hvem jeg er som person.	+3
46	Jeg tror ikke jeg har endret meg så mye i løpet av utdannelsen min. Det viktigste er å lære ny fagkunnskap. Bacheloren gir et grunnlag for videre jobbmuligheter, og det er fint å ha noe konkret å vise til.	-5
9	Jeg vet ikke om jeg er motivert nok til å ta master, fordi jeg vet det kreves mye innsats og selvstendig jobbing fra min side. Jeg vet ikke om det er verdt det.	-5

Faktorsynet har opplevd personlig utvikling og ser bacheloren som et springbrett videre (23:+5, 46:-5). Egen innsats er grunnleggende (43:+5, 9:-5), også de gangene noe ikke klaffer på første forsøk (34: +4). Et vitnemål kan ikke vise hvem man er som person (12: +3). De

med dette faktorsynet ser ikke på seg selv som ferdig utlært (43:+5, 34:4), og perspektivet om personlig utvikling understrekes av at det er en opplevelse av endring igjennom studieløpet (9:-5). De ser ut til å være innstilt på videre studier (9:-5). I postintervjuet fortalte Anne at hun var positiv til videre studier, og at dette opplevdes som kjent og trygt.

4.1.2 Har tro på meg selv – og samtidig et ønske om mer bevisstgjøring.

Faktorsynet ser ut til å innebære både selvsikkerhet og et ønske om økt bevisstgjøring.

18	Jeg har lært mye, men prøver samtidig å være ydmyk. Jeg kan jo stort sett bare teori, og vil respektere de som har mer erfaring enn meg.	+4
16	Det er lett å glemme alt jeg har lært som ikke er konkret teori, slik som for eksempel planlegging og samarbeid. Jeg kan nok mer enn jeg tror.	+4
25	Jeg må huske ikke å undervurdere det jeg kan, samtidig som jeg ikke på noen måte er ferdig utlært. Jeg er innstilt på å lære mer. Livet skal ha litt utfordringer!	+4
32	Når jeg ser fremover prøver jeg å huske på at det går an å lære noe nytt, selv om det kan virke skummelt eller det er noe jeg ikke kan fra før.	+3
42	Jeg savner en bevisstgjøring av hva man faktisk sitter igjen med etter denne bachelorgraden. Det hadde nok vært lettere å se hvis jeg hadde fått hjelp til å bli klar over hva jeg faktisk kan, og hvilke muligheter som finnes	+3
40	Jeg er egentlig lite klar over kompetansen min. Hva er det jeg kan? Skrive akademisk tekst? Det kan jo hvem som helst som går på universitetet.	-3
2	Jeg synes ikke selv at jeg kan noe særlig, jeg blir så fort usikker på hva jeg vet og om det stemmer. Jeg vet ikke om jeg er flink nok til å ta en master, men jeg får ikke jobb med bare bachelor uansett.	-5

Faktorsynet uttrykker en trygghet på egen kompetanse, og lite usikkerhet (2:-5, 40:-3).

Samtidig uttrykkes et savn etter en bevisstgjøring rundt hva man sitter igjen med etter graden både når det gjelder egen kompetanse og hva disse kan brukes til (42:+3). Selv om faktoren opplever å ha lært mye, finnes en ydmykhet ovenfor de som har mer praktisk erfaring enn en selv, da en selv kan "bare" teori (18: +4). Faktorsynet legger vekt på å ikke undervurdere egen kompetanse og at en kan mer enn det en tror, selv om det kan være lett å glemme noen ganger (16:+4, 25: +4). Faktorsynet uttrykker likevel en gjennomgående positiv innstilling til utfordringer og tro på at en selv er i stand til å mestre disse (25:+4, 2:-5), selv når noe virker skummelt eller ukjent (32: +3). Anne forteller at hun vet hun har mye å bidra med, men hvis noen spør "hva da?" blir det vanskelig å si noe konkret. Hun forteller også at jo mer hun lærer jo mer innser hun at hun ikke kan. Hun trekker frem praksis, og at "det hadde vært fint å få prøvd seg litt" før en plutselig skal begynne å søke jobber.

4.1.3 "Å bli ferdig" er i bakgrunnen. Faktoren opplever seg ikke ferdig med en bachelorgrad, og ser ikke ut til å vurdere å gå ut i arbeidslivet.

45	Jeg har lært mye ved å gå en bachelor, men jeg aner ikke hva jeg skal med den. Jeg tror overgangen til jobb blir brå og vanskelig.	+1
----	--	----

1	Jeg er stolt over å snart være ferdig med bacheloren, og jeg tror at jeg kan bidra med den kunnskapen jeg har lært i en ny jobb.	0
28	Jeg er klar for å gå ut i jobb og vise hva jeg er god for. Jeg vet godt hva jeg kan få til, og jeg får snart en fin utdanning jeg garantert får bruk for.	-1

Utsagn som innebærer det å være ferdig og skulle ut i arbeidslivet, enten dette regnes som noe en ser frem til (1: 0, 28: -1) eller ikke (45: +1), ser ut til å ha lite psykologisk signifikans.

Anne støtter dette, og er innstilt på videre studier: ”Jeg kan jo ikke stoppe nå!”

4.1.4 Oppsummering Faktorsyn 1. En bachelorgrad regnes som en fin start, og har ført til personlig utvikling. Faktorsynet ser ut til å være sikker på egen kunnskap og kompetanse, og har lært mye om seg selv og om fag. Faktorsynet tenker at alt kan læres, og prøver å kaste seg ut i nye ting selv om det er skummelt. Samtidig kan det være lett å glemme eller undervurdere akkurat hva eget bidrag er, og omfanget av de ferdigheter en faktisk sitter igjen med. Faktoren stoler på egen kunnskap, men har savnet bevisstgjøring av kompetanse utover dette.

4.2 Faktorsyn 2: ”Jeg aner ikke hva jeg skal gjøre og trenger hjelp”

I faktorsyn 2 er det seks personer som lader signifikant. To av disse lader negativt på faktoren, hvilket innebærer at denne faktoren er såkalt bipolar. Det finnes altså to synspunkt innunder denne faktoren som kan regnes som motsetninger av hverandre (Watts & Stenner, 2012). Jeg vil først presentere faktoren slik den oppfattes av de som lader positivt, deretter slik det oppfattes hos de som lader negativt. Det er fire personer som lader positivt og signifikant: Birgit (0.8698), Berit, (0.6733), Benedikte (0.6603) og Barbara (0.5518). Jeg møtte Birgit for et postintervju

4.2.1 Jeg kan ingenting. Faktorsyn 2 preges av opplevelsen av å ikke kunne bidra.

2	Jeg synes ikke selv at jeg kan noe særlig, jeg blir så fort usikker på hva jeg vet og om det stemmer. Jeg vet ikke om jeg er flink nok til å ta en master, men jeg får ikke jobb med bare bachelor uansett.	+4
29	Det hadde vært fint å bli noe. Isteden blir jeg nødt til å konkurrere med alle de andre som har en tittel, og må hele tiden forsvare det jeg kan. Jeg er redd for å bli lagt i ikke-bunken.	+4
3	Jeg synes det er vanskelig å se hvem jeg er oppi alt det her. Hva er jeg god til? Har du lyst og er god nok, bør du ta en master.	+3
40	Jeg er egentlig lite klar over kompetansen min. Hva er det jeg kan? Skrive akademisk tekst? Det kan jo hvem som helst som går på universitetet.	+3
48	Det tar på å hele tiden høre fra andre at utdannelsen du tar ikke er verdt noe eller ikke kan brukes til noe. Jeg har ikke så mye å komme med.	+3

12	Jeg får nok bruk for det jeg har lært fremover. Jeg kan vise dem hvem jeg er og hva jeg egentlig kan når jeg begynner i jobb. Vitnemålet alene viser jo ikke hvem jeg er som person.	-3
1	Jeg er stolt over å snart være ferdig med bacheloren, og jeg tror at jeg kan bidra med den kunnskapen jeg har lært i en ny jobb.	-5

De som har dette faktorsynet opplever at de ikke kan så mye, og blir fort usikre på om det de tror stemmer (2:+4). Det er vanskelig å se hva en selv er god til og hva som skiller egen kompetanse fra andres (3:+3, 40:+3, 12:-3, 1:-5), og opplevelsen av å ikke ha så mye å komme med er gjennomgående (48 på +3). Det settes spørsmål ved om de er ”flinke nok” (2:+4), og det å gå videre på en mastergrad er noe som er forbeholdt nettopp de som er ”gode nok” (3:+3). Det finnes også en redsel for å bli sammenliknet med eller valgt bort til fordel for andre (29: +4), og en hører gjerne fra andre at utdannelsen er uten verdi og nytte (48:+3). Opplevelsen av å ikke sitte igjen med noe etter en grad støttes av Birgit. Hun har lært teori, men det kan være vanskelig ”å få tak på”. Hun opplever at egen utdanning blir sett ned på av andre, og at den er vanskelig å forsvare når hun selv ikke helt vet hva hun sitter igjen med.

4.2.2 En bachelor gir ingenting. Et annet gjennomgående tema for faktorsynet er å ikke bli noe når bacheloren fullføres og at bachelorgraden har lite verdi.

29	Det hadde vært fint å bli noe. Isteden blir jeg nødt til å konkurrere med alle de andre som har en tittel, og må hele tiden forsvare det jeg kan. Jeg er redd for å bli lagt i ikke-bunken.	+4
21	Jeg gleder meg til å bli ferdig med bachelorgraden sånn at jeg kan gjøre noe annet. Jeg ser frem til å bruke det jeg kan i en jobb.	-3
15	Målet mitt er å fullføre graden. Det viktigste er å få et vitnemål. Det skal bli godt å være ferdig og gjøre noe annet.	-3
44	Jeg er fornøyd med snart å være ferdig og komme meg ut i jobb. Jeg har mange muligheter, og å jobbe vil nok gi meg større mestringfølelse.	-4
28	Jeg er klar for å gå ut i jobb og vise hva jeg er god for. Jeg vet godt hva jeg kan få til, og jeg får snart en fin utdanning jeg garantert får bruk for.	-4
10	Det har vært litt frihet i det å kunne studere uten å vite helt hva jeg skal eller ha en plan. Skal jeg ta en master blir det fordi jeg har lyst, ikke fordi jeg føler at jeg må. Jeg kjenner inni meg hva som er riktig for meg.	-5

Med en bachelor blir man ikke noe (29:+4). Det blir heller ikke spesielt fint å fullføre bachelorgraden (21:-3, 15: -3, 44:-4, 28: -4), og uttrykk som *å glede seg, å se frem til, å være fornøyd med, å være klar for* eller at det skal *bli godt* å snart fullføre stemmer ikke. Faktoren opplever ikke å ha mange muligheter (44: -4) og de tror ikke at de vil kunne bidra med noe eller mestre en framtidig jobb (21:-3; 44: -4, 28: -4). Å gå videre med en mastergrad er noe som må til, og ikke utelukkende på grunn av eget ønske (10:-5). Fraværet av en plan fremover

har ikke gitt en opplevelse av frihet, og det er vanskelig å vite hva som er riktig for en selv (10:-5). Birgit støtter inntrykket av at usikkerhet rundt fremtiden får mye oppmerksomhet. Hun opplever at hun må ta master, fordi det ikke finnes noen muligheter for jobb med en bachelorgrad. Det er ikke noe hun kommer til å velge fordi hun har spesielt lyst.

4.2.3 Ønske om hjelp og praksis. Faktorsynet uttrykker et behov for hjelp.

42	Jeg savner en bevisstgjøring av hva man faktisk sitter igjen med etter denne bachelorgraden. Det hadde nok vært lettere å se hvis jeg hadde fått hjelp til å bli klar over hva jeg faktisk kan, og hvilke muligheter som finnes.	+5
47	Jeg har savnet mer praksis. Dersom jeg hadde fått det hadde jeg kanskje visst litt mer om hvilke muligheter jeg har når jeg er ferdig, og hva som trengs i arbeidslivet.	+5
7	Jeg er veldig usikker på hva jeg skal gjøre videre. Det er vanskelig å finne en balanse mellom hva jeg har lyst til og hva som er lurt. Jeg aner jo ikke hva som kommer til å skje fremover. Det hadde vært fint å få litt hjelp av en veileder.	+4
5	Jeg vet ikke hva arbeidslivet vil ha, så det er en utfordring å søke jobb. Jeg har lite kjennskap til hva som finnes av muligheter, og vet ikke hvordan jeg kan bruke det jeg kan i et yrke.	+3
39	Jeg har ikke savnet praksis i bacheloren. Relevant erfaring kan man skaffe selv.	-3
19	Utdannelsen min kan brukes til mye forskjellig, og vi har mange muligheter. Jeg har ikke hatt et behov for hjelp til å finne ut av hva jeg kan gjøre videre.	-4

Faktorsynet uttrykker et ønske om bevisstgjøring rundt egen kompetanse og hvilke muligheter som finnes (42:+5). Praksis har vært savnet (47:+5, 39:-3) da dette kunne ha økt bevisstgjøring av egne muligheter og om arbeidslivet. Usikkerhet knyttet til fremtiden er også sentralt, der det er vanskelig å balansere hva en har lyst til med hva som er lurt (7:+4). Det oppleves å ha manglete kunnskap om arbeidslivet, og jobbsøking er utfordrende (5:+3). Å få hjelp av en veileder hadde vært fint (7:+4, 19:-4). Samlet viser disse utsagnene et ønske om og behov for karriereveiledning, og et savn etter praksis og arbeidserfaring i utdanningsløpet. Birgit har savnet informasjon om hva hun kan bruke utdannelsen til. Hun har vært hos veileder og mottatt informasjon om mulige mastergrader, men har ellers brukt tilbudet lite. Hun har tenkt at hva hun vil er noe hun måtte finne ut av selv.

4.2.4 Egen trivsel, utvikling og læring i bakgrunnen. Individet er ikke i fokus.

37	Jeg har jo ikke prøvd meg i jobb enda, så jeg vet ikke hva jeg faktisk vil trives med og hva som ikke er noe for meg.	+1
23	Jeg har lært mye om meg selv og utviklet meg som person. Uansett hva som skjer videre er det noe jeg kan ha god nytte av. Bachelorgraden er et springbrett på veien videre.	-1
25	Jeg må huske ikke å undervurdere det jeg kan, samtidig som jeg ikke på noen måte er ferdig utlært. Jeg er innstilt på å lære mer. Livet skal ha litt utfordringer!	-1

Egen trivsel, utvikling og læring ser ikke ut til å være av psykologisk signifikans (37:+1, 23: -1, 25:-1). Dette bekreftes av Birgit, som tenker mest på fremtiden. Det er vanskelig å tenke på seg selv her og nå når noe stort og skummelt er rett rundt hjørnet.

4.2.5 Oppsummering faktor 2. Faktorsynet opplever ikke å ha så mye kunnskap, i hvert fall ikke noe som kan komme til nytte i en jobb. Det ser ut til å foregå en kontinuerlig sammenlikning med andre, der en opplever andre som flinkere og bedre enn seg selv. Egen trivsel, nysgjerrighet og læring oppleves som mindre relevante, og oppmerksomheten rettes mot hvordan fremtiden skal bli. Faktorsynet opplever et sterkt behov for veiledning og bevisstgjøring.

4.2.6 Motpol: ”Jeg vet hva jeg kan bidra med i arbeidslivet”

Motpolen til dette synet består av Bodil (-0.6397) og Beate (-0.6193), som er de eneste i P-utvalget som går profesjonsfaglig bachelorgrad.

Et tema som går igjen er opplevelsen av å kjenne seg selv. Faktorsynet vet godt hva de er gode for og hva de kan (28: -4, 42:+5). De opplever å kjenne på hva som er rett for en selv og hva de har lyst til, og de gjør ikke noe bare fordi de opplever at de må (10:-5). Et annet gjennomgående tema er opplevelsen av å kunne bidra. Faktorsynet opplever at de har noe å bidra med i en fremtidig jobb og er stolte over å snart være ferdige med bachelor (1: -5). Det er et mål i seg selv å fullføre og prøve seg på noe annet (15:-3). Det ser ut til å være et ønske om å vise andre hvem man er og hva man kan få til videre (12:-3). Faktorsynet opplever å ha mange muligheter og tro på egen mestring (44:-4). Et siste sentralt tema er å ikke ha behov for veiledning eller hjelp. Faktorsynet setter pris på at det finnes muligheter å velge mellom, og har ikke hatt behov for hjelp (19:-4, 7:+4). Praksis har ikke vært savnet (47:+5), og deltakerne spesifiserer at dette er fordi de opplever at de har hatt nok praksis i utdanningsløpet. Faktorsynet opplever ikke å være spesielt usikre på tiden fremover, og er ikke redde for å begynne på jobbsøkerprosessen (1:-5, 29:+4). Læring for sin egen del ble plassert i bakgrunnen for faktorsynet (6:0, 26:0).

4.2.7 Oppsummering av motpolen til faktorsyn 2. Denne siden av faktorsynet er bevisste på egen kompetanse og hva de kan bidra med. De vet selv hva som kjennes rett, og har tro på at de kan bidra som person og med fag. De ser frem til å bli ferdig og begynne i en jobb, og opplever å ha mange muligheter videre. De har ikke et behov for veiledning, og har ikke savnet praksis. Læring for sin egen del havner her litt i bakgrunnen, og hovedfokus ligger derimot på det å skulle ut i jobb og gjøre noe annet.

4.3 Faktorsyn 3: ”Klar for nye utfordringer og til å vise hva jeg er god for”

I faktorsyn 3 er det tre personer som lader signifikant: Celine (0.8954), Carita (0.8032) og Caroline (0.7911). Jeg møtte Caroline for samtale i etterkant av sorteringen.

4.3.1 Mestringsfølelse. Tanken på egen mestring er fremtredende her.

28	Jeg er klar for å gå ut i jobb og vise hva jeg er god for. Jeg vet godt hva jeg kan få til, og jeg får snart en fin utdanning jeg garantert får bruk for.	+5
25	Jeg må huske ikke å undervurdere det jeg kan, samtidig som jeg ikke på noen måte er ferdig utlært. Jeg er innstilt på å lære mer. Livet skal ha litt utfordringer!	+4
44	Jeg er fornøyd med snart å være ferdig og komme meg ut i jobb. Jeg har mange muligheter, og å jobbe vil nok gi meg større mestringsfølelse.	+4
21	Jeg gleder meg til å bli ferdig med bachelorgraden sånn at jeg kan gjøre noe annet. Jeg ser frem til å bruke det jeg kan i en jobb.	+3
40	Jeg er egentlig lite klar over kompetansen min. Hva er det jeg kan? Skrive akademisk tekst? Det kan jo hvem som helst som går på universitetet.	-4
2	Jeg synes ikke selv at jeg kan noe særlig, jeg blir så fort usikker på hva jeg vet og om det stemmer. Jeg vet ikke om jeg er flink nok til å ta en master, men jeg får ikke jobb med bare bachelor uansett.	-5

Faktorsynet uttrykker at de skal vise hva de er gode for og vet godt hva de kan få til (28:+5). Samtidig er det også rom for å lære mer, og for å møte nye utfordringer (25: +4). Å jobbe vil nok gi mestringsfølelse (44: +4), og faktorsynet er bevisst egen kompetanse og tror at de vil få god nytte av utdannelsen (21:+3, 40:-4, 2:-5). Caroline bekrefter at hun er klar for arbeidslivet, og har tro på egen kompetanse og at hun får bruk for denne videre.

4.3.2 Mastergrad trengs ikke. En mastergrad regnes ikke som nødvendig.

24	Jeg er ikke kvalifisert til noe med en teoretisk bachelorgrad. Du går ikke foran noen i en jobbsøker-kø. En bachelor er ikke verdt noe i arbeidslivet. Det er ikke nok.	-4
11	Jeg skal gå videre på en master. Jeg vet ikke om jeg er egentlig motivert nok, men vi må ha master for å få relevant jobb.	-4
2	Jeg synes ikke selv at jeg kan noe særlig, jeg blir så fort usikker på hva jeg vet og om det stemmer. Jeg vet ikke om jeg er flink nok til å ta en master, men jeg får ikke jobb med bare bachelor uansett	-5
31	Andre er fornøyd med å være ferdig med bachelor, men jeg er ikke helt der. Jeg skal søke meg videre på master.	-5

En bachelor har verdi og gir kvalifikasjoner (24:-4). Tanken om at en må ha master for å få relevant jobb stemmer ikke (11: -4), og det er fullt mulig å få jobb med en bachelorgrad (2: -5). Faktorsynet er fornøyd med en bachelor, og å fortsette på en mastergrad er ikke aktuelt (31:-5). Dette støttes av Caroline, som fortalte at en mastergrad oppleves som unødvendig for hennes situasjon.

4.3.3 Savner praksis. Faktorsynet uttrykker et ønske om kontakt med arbeidslivet.

47	Jeg har savnet mer praksis. Dersom jeg hadde fått det hadde jeg kanskje visst litt mer om hvilke muligheter jeg har når jeg er ferdig, og hva som trengs i arbeidslivet.	+4
41	Jeg synes det er synd at det vi lærer ikke knyttes så mye opp mot praktiske eksempler. Det hadde vært nyttig når vi snart skal ut i arbeidslivet.	+3
39	Jeg har ikke savnet praksis i bacheloren. Relevant erfaring kan man skaffe selv.	-3

Faktoren uttrykker å ha savnet praksis, da dette kunne gitt mer innsikt i arbeidsliv og de mulighetene som finnes (47:+4, 39:-3). Praktiske eksempler i undervisningen har manglet, noe som hadde vært nyttig når de skal ut i jobb (41: +3). Caroline forteller at mer kontakt med arbeidslivet gjennom studieløpet kunne ha tydeliggjort hvilke områder som finnes for jobb.

4.3.4 Hjelp i bakgrunnen. Av temaer som er plassert i bakgrunnen er ønsket om hjelp

42	Jeg savner en bevisstgjøring av hva man faktisk sitter igjen med etter denne bachelorgraden. Det hadde nok vært lettere å se hvis jeg hadde fått hjelp til å bli klar over hva jeg faktisk kan, og hvilke muligheter som finnes.	+1
19	Utdannelsen min kan brukes til mye forskjellig, og vi har mange muligheter. Jeg har ikke hatt et behov for hjelp til å finne ut av hva jeg kan gjøre videre.	0
7	Jeg er veldig usikker på hva jeg skal gjøre videre. Det er vanskelig å finne en balanse mellom hva jeg har lyst til og hva som er lurt. Jeg aner jo ikke hva som kommer til å skje fremover. Det hadde vært fint å få litt hjelp av en veileder.	0

Alle utsagn relatert til et ønske om hjelp til å bli bevisst på sine muligheter eller kompetanse ser ut til å være i bakgrunnen hos faktorsynet (42:+1, 19: 0, 7: 0).

4.3.5 Oppsummering faktorsyn 3. Faktorsyn 3 preges av tro på egen mestring, og en mastergrad regnes som unødvendig. De er sikre på egen kompetanse og vet at de har noe å bidra med. De ønsker å vise frem det de kan i en jobb. Selv om de er sikre på at de kan bidra, har praksis vært savnet i utdannelsen. Faktorsynet ønsker mer kontakt med arbeidslivet, da dette kunne gjort det lettere å se hvilke muligheter som finnes for jobb.

4.4 Faktorsyn 4. ” Jeg vil bare gjøre noe jeg brenner for”

Det er 3 personer som definerer dette faktorsynet: Daniel (0.7703), Dora (0.5231) og David (0.4668). Jeg møtte Daniel for en samtale i etterkant av sorteringen. I dette faktorsynet ble det ekstra viktig å tolke ut fra det helhetlige inntrykket, da setningene ved ytterpunktene hadde flere ledd som kunne vektlegges mer eller mindre. Postintervjuet var oppklarende her.

4.4.1 Jeg kan få til alt jeg vil – hvis jeg bare vil. Det som skiller seg ut i faktorsyn 4 er spesielt viktigheten av egen innsats.

33	Jeg vet at det kommer til å kreve mye av meg hvis jeg skal studere videre. Det nytter ikke å flyte på gode evner, det krever jobbing. Du blir litt overlatt til deg selv.	+5
36	Jeg vil bare gjøre noe som er spennende og lærerikt for min egen del. Jeg tror man klarer det man vil, og ingenting er umulig hvis man bare er litt nysgjerrig.	+5
43	Jeg ser ikke på meg selv som ferdig, jeg vil lære mer. Enten det blir jobb eller studier videre, så klarer jeg det nok. Det krever bare litt innsats.	+4
9	Jeg vet ikke om jeg er motivert nok til å ta master, fordi jeg vet det kreves mye innsats og selvstendig jobbing fra min side. Jeg vet ikke om det er verdt det.	+3

Egen arbeidsinnsats er avgjørende, og med innsats kommer også mestring (33:+5, 43:+4). Denne innsatsen er noe en må gjøre på egenhånd, og en blir litt overlatt til seg selv i studiene (33:+5). Ingenting er umulig, og det beste er når en kan gjøre noe som er spennende og lærerikt for sin egen del (36:+5). En master vil samtidig kreve mye selvstendig jobbing, og det er usikkert om det er verdt det (9:+3). En tolkning er at faktorsynet ikke ønsker å bli overlatt til seg selv.

Postintervjuet med Daniel var oppklarende her. Han uttrykte et ønske om oppfølging i undervisningen, både for egen motivasjon og læring. Han var usikker på om han ville ta en mastergrad fordi han hadde inntrykk av at det var lite oppfølging, ”litt sånn, vær så god, her er oppgaven, da sees vi om to år”. Han bekreftet at innsats var avgjørende, og i de tilfellene han jobbet mye med fag fikk han også mer uttelling for dette.

4.4.2 Verdifullt, men smalt. Bacheloren har gitt mye, men veien videre er smal.

6	Det har fått egenverdi for meg å kunne fordype meg i akkurat det jeg synes er spennende her og nå. Det har gitt meg mye, selv om det nok er for smalt til at jeg får en jobb jeg har lyst på med det første.	+4
12	Jeg får nok bruk for det jeg har lært fremover. Jeg kan vise dem hvem jeg er og hva jeg egentlig kan når jeg begynner i jobb. Vitnemålet alene viser jo ikke hvem jeg er som person.	+4
23	Jeg har lært mye om meg selv og utviklet meg som person. Uansett hva som skjer videre er det noe jeg kan ha god nytte av. Bachelorgraden er et springbrett på veien videre.	+3
14	Jeg kan mye teori, men får nok ikke jobb med bare bachelor. Det er synd at en teoretisk bachelor har så lav status.	+3
19	Utdannelsen min kan brukes til mye forskjellig, og vi har mange muligheter. Jeg har ikke hatt et behov for hjelp til å finne ut av hva jeg kan gjøre videre	-3
17	Jeg vet ikke helt hva jeg vil gjøre videre. Jeg føler kanskje at jeg valgte utdanning mer med hodet enn med hjertet.	-4
35	Jeg har jobbet hardt for å komme dit jeg er nå, og har hatt tre lærerike år. Men det hjelper lite når jeg ikke har noen muligheter videre. Vi får ingenting igjen for det.	-5
45	Jeg har lært mye ved å gå en bachelor, men jeg aner ikke hva jeg skal med den. Jeg tror overgangen til jobb blir brå og vanskelig.	-5

For faktorsynet har det vært verdifullt å kunne fordype seg i det de er interessert i, selv om det kan være et smalt område for jobb videre (6:+4, 17: -4, 19:-3). Faktorsynet ser ut til å innebære at en vet hva en vil, og overgangen til jobb oppfattes ikke som spesielt vanskelig (45:-5). Bachelorgraden kan regnes som et springbrett videre der en har lært mye om seg selv (23+3, 12:+4), og det oppleves som synd at utdannelsen ikke virker å ha større status eller uttelling i arbeidslivet (14: +3). Det helhetlige bildet faktorsynet gir er at de ikke nødvendigvis har jobbet så hardt for å komme dit de er, men at de har fulgt egen interesse og opplever dette som verdifullt i seg selv (35:-5).

Dette inntrykket bekreftes og utdypes av Daniel, som var opptatt av viktigheten av å følge egne interesser. Innsats var gjerne et ideal heller enn den faktiske situasjonen, og han opplevde noen ganger at han burde jobbet mer med studiene. Interesse ble viktig for hvorvidt motivasjonen var tilstede eller ikke. Han opplevde også sikkerhet rundt egen kompetanse og at en bachelor gjorde ham godt rustet til arbeidslivet, noe som gjorde det synd at en bachelor ikke fikk større anerkjennelse. Det var få muligheter med en bachelor - men dette opplevdes ikke som et problem for Daniel fordi han visste godt hva ville og fulgte egen interesse.

4.4.3 Hvilke muligheter? Faktorsynets blikk på muligheter kan belyse det som har blitt presentert over. Et mønster som går igjen i sorteringen er at alle utsagnene som inneholder ordet ”muligheter”, uavhengig av kontekst, utelukkende er plassert på minus-siden eller rundt 0: ”ikke har noen muligheter” (-5) ”få muligheter” (-4), ”har mange muligheter” (-4, -3), ”det som finnes av muligheter” (-2), ”muligheter som finnes” (-1) ”hvilke muligheter jeg har” (0), ”grunnlag for videre jobbmuligheter” (+1). Til sammenlikning plasseres uttrykket ”ingenting er umulig” (utsagn 36) på +5. En tolkning er at muligheter er noe hver og en skaper selv, og ikke noe man har eller får tildelt. Daniel støtter dette ved å legge vekt på egen innsats som avgjørende for å nå mål i livet. Samtidig er det begrensede jobbmuligheter med en bachelor, og han påpeker at ”ja, alt er mulig, men alt er ikke mulig med en bachelor i språk”.

4.4.4 Usikkerhet og hjelp i bakgrunnen. Usikkerhet og hjelp er i bakgrunnen.

40	Jeg er egentlig lite klar over kompetansen min. Hva er det jeg kan? Skrive akademisk tekst? Det kan jo hvem som helst som går på universitetet.	1
16	Det er lett å glemme alt jeg har lært som ikke er konkret teori, slik som for eksempel planlegging og samarbeid. Jeg kan nok mer enn jeg tror.	1
7	Jeg er veldig usikker på hva jeg skal gjøre videre. Det er vanskelig å finne en balanse mellom hva jeg har lyst til og hva som er lurt. Jeg aner jo ikke hva som kommer til å skje fremover. Det hadde vært fint å få litt hjelp av veileder.	0

2	Jeg synes ikke selv at jeg kan noe særlig, jeg blir så fort usikker på hva jeg vet og om det stemmer. Jeg vet ikke om jeg er flink nok til å ta en master, men jeg får ikke jobb med bare bachelor uansett	-1
42	Jeg savner en bevisstgjøring av hva man faktisk sitter igjen med etter denne bachelorgraden. Det hadde nok vært lettere å se hvis jeg hadde fått hjelp til å bli klar over hva jeg faktisk kan, og hvilke muligheter som finnes.	-1

Usikkerhet rundt egen kompetanse (40:+1, 16:+1, 2:-1) og usikkerhet knyttet til veien videre er mindre relevant for faktoren. Det samme gjelder ønsket om hjelp (7:0, 42:-1). Dette inntrykket stemmer med Daniel, som var trygg på egen kompetanse, sikker på veien videre og ikke hadde behov for veiledning.

4.4.5 Oppsummering Faktor 4. Faktoren er opptatt av å følge egen interesse, og det er viktig å gjøre noe man brenner for. Innsats er det som skal til for å lykkes, og ingenting er umulig. Innsatsen kommer lett når det er noe en er interessert i. Samtidig oppfattes mastergrad som en prosess der man blir overlatt til seg selv, og der det vil være vanskelig å holde innsats og motivasjon oppe. En bachelorgrad er verdifull, og gir nødvendig kompetanse for å klare seg i arbeidslivet. Feltet kan oppleves som noe smalt og med begrensede muligheter, men dette er helt greit. Faktorsynet vet hva de vil, og usikkerhet havner i bakgrunnen.

4.5 Sammenfallende utsagn

Det var to sammenfallende utsagn i denne studien, det vil si utsagn som har blitt rangert ganske likt av alle faktorsynene (Watts & Stenner, 2012).

Utsagn	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
27. Folk spør hele tiden hva jeg skal bli, men jeg skulle ønske de heller kunne spørre hva jeg vil lære. Det er jo det som er det viktigste.	0	0	0	-1
39. Jeg har ikke savnet praksis i bacheloren. Relevant erfaring kan man skaffe selv.	-2	-3	-3	-2

Utsagn 27 er plassert på midten av matrisen hos alle faktorsyn, hvilket tyder på at dette er av mindre psykologisk signifikans. En mulig forklaring kan her være at dette er noe deltakerne ikke har opplevd eller kjenner seg igjen i. Utsagn 39 kan tyde på at alle som deltar i en viss grad har savnet praksis i utdannelsen. Unntaket til dette vil være motpolen til Faktor 2, som ikke savner praksis i sin bachelorutdanning. Dette kan kanskje sees som naturlig da de er de eneste deltakerne som har praksis som en del av utdanningsløpet.

I dette kapitlet har jeg presentert de ulike faktorsynene som kom frem i denne studien. I neste kapittel vil jeg begynne med en kort oppsummering av funnene, før jeg drøfter disse opp mot ulike teorier. Jeg vil videre se nærmere hva studentene ønsker og hvilken betydning disse funnene kan ha for karriereveiledning ved høyere utdanning.

5 Drøfting

Denne studien har som mål å se nærmere på opplevelsen studenter har av seg selv og sine karrieremuligheter mot slutten av en bachelorgrad. Gjennom innsamling av data og analyse fant jeg fire ulike faktorsyn, der ett av disse var bipolar. De ulike faktorsynene har jeg kalt: faktorsyn 1. ”Et springbrett på veien videre”, faktorsyn 2. ” Jeg aner ikke hva jeg skal gjøre og trenger hjelp” (med motpolen ” Jeg vet hva jeg kan bidra med i arbeidslivet”), faktorsyn 3. ” Klar for nye utfordringer og til å vise hva jeg er god for” og faktorsyn 4. ” Jeg vil bare gjøre noe jeg brenner for”.

Det ser ikke ut til å være tydelige sammenhenger mellom faktorsyn og bakgrunnsinformasjonen om kjønn, studieretning, arbeidserfaring eller besøk hos veileder. Et unntak er de to informantene som gikk en profesjonsfaglig bachelor, som sammen utgjorde motpolen til faktorsyn 2. De ble inkludert i studien for å se hvorvidt det fantes en forskjell mellom disse studentene og studentene ved disiplinstudier. Jeg vil trekke frem denne motpolen der disse forskjellene utpekte seg mest, men hovedfokus vil være på opplevelsen til studenter ved disiplin faglig bachelor.

I drøftingen vil jeg gå nærmere inn på hvordan studenters opplevelse av seg selv kan sees i sammenheng med opplevelsen av videre karrieremuligheter. Mitt mål for drøftingen er å tydeliggjøre den helhetlige opplevelsen til studentene og å diskutere betydningen av dette. Jeg vil begynne med å oppsummere de ulike konstruksjonene faktorsynene har av sine karrieremuligheter. Videre er drøftingen inndelt i tre: i kapittel 5.2 vil jeg se nærmere på hvordan de ulike faktorsynene opplever seg selv når det gjelder egen kompetanse, og deres forhold til læring, innsats og motivasjon. I kapittel 5.3 vil jeg se funnene i lys av de fire områdene for karrierekompetanse: evnen til å se muligheter, til å håndtere overganger, selvinnsikt og valgkompetanse. I kapittel 5.4 vil jeg til slutt fremheve studentenes ønske om kontakt med arbeidsliv og deres ulike behov for veiledning, og hvilke implikasjoner dette kan ha for karriereveiledning ved høyere utdanning.

Jeg vil se funnene i lys av utvalgt teori, der hovedvekten vil være på teorien presentert i kapittel 2. Samtidig har jeg i tråd med prinsippet om abduksjon tatt inn teori om indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000), mestringstro (Bandura, 1977) og elementer fra den eksistensialistisk-humanistiske tradisjon (Ivey, Ivey & D'Andrea, 2012; Kvalsund, 2003), da jeg så dette som relevant for fortolkningen av enkelte faktorsyn.

5.1 Ulike konstruksjoner av karrieremuligheter

Informantenes opplevelser av å nærme seg slutten av en bachelorgrad viste seg å være ganske forskjellige. Faktorsyn 1 ser ut til å ha en positiv holdning til seg selv og fremtiden. De med dette faktorsynet er opptatt av læring og skal studere videre, men skulle gjerne blitt mer bevisste på hva de egentlig kan. Faktorsyn 2 gir et inntrykk av å være veldig usikre, og har et stort behov for hjelp og støtte. De med dette faktorsynet ser ut til å ha lite tro på seg selv, og er bekymret for hva som kommer til å skje. Faktorsyn 3 uttrykker derimot stor tro på seg selv, en sterk vilje til mestring og er klare for å gå ut i jobb - samtidig som de veldig gjerne skulle visst mer om arbeidslivet. Faktorsyn 4 gir inntrykk av at de kan få til alt hvis de bare jobber hardt med studiene. Samtidig er de med dette faktorsynet ikke alltid like motiverte for all denne jobbingen, og har aller mest lyst til å gjøre noe de brenner for.

Jeg ble overrasket over at de forskjellige oppfatningene studentene hadde var uavhengig av studieretning. Unntaket var hos motpolen til faktorsyn 2, der begge deltakerne gikk samme profesjonsfaglige bachelor. For alle andre ble konstruksjonen av fremtid skapt uavhengig av studieløp. Samtidig har de til felles at dette er disiplinstudier innen humanistiske og samfunnsvitenskapelige retninger. Dette kan illustrere hvordan ulike konstruksjoner skapes selv om det ytre ståstedet tilsynelatende ser likt ut, der karriere blir noe som konstrueres i møtet mellom individet og omverdenen. Savickas (2012) beskriver dette som et nytt paradigme innen karriereveiledning, der veisøkers karriere kan konstrueres, rekonstrueres og samkonstrueres i samarbeid med veileder. Denne tanken bygger på konstruktivistiske og narrative teorier, der individet skaper en historie ut fra tidligere erfaringer som også gjør det mulig å se for seg hvordan en kan handle fremover. Dette skjer ved å fremme intensjon og handling (Savickas, 2012). De subjektive erfaringene blir ressurser, og fører til at individet skaper ønskelige projeksjoner for fremtiden (Chen, 2011).

5.2 Opplevelsen av seg selv

Jeg vil her se nærmere på faktorsynenes opplevelse av seg selv. Jeg vil først trekke frem egen kompetanse, inndelt i teoretisk kunnskap, yrkesrettede ferdigheter og personlig kompetanse (Skau, 2011). Deretter vil jeg se på hvordan faktorsynene forholder seg til læring, innsats og motivasjon, da alle faktorsynene relaterte seg til disse temaene på ulike måter. Underveis vil jeg også diskutere betydningen av denne opplevelsen av seg selv for opplevde karrieremuligheter.

5.2.1 Teoretisk kunnskap og yrkesrettede ferdigheter. Det ser ut til at faktorsyn 1, 3 og 4 alle opplever å ha en viss grad av teoretisk kunnskap. Faktorsyn 1 ser ut til å være

bevisst på den teoretiske kunnskapen de har, samtidig som dette regnes som ”bare” teori. Faktorsyn 4 gir inntrykk av at de stoler på egen kompetanse, og usikkerhet havner i bakgrunnen. Det samme gjelder hos faktorsyn 3. Faktorsyn 1, 3 og 4 uttrykker tro på at de har ferdigheter de kan bruke i en jobb. Tematikk som praksis og å bruke det man kan i en jobb regner jeg som uttrykk for yrkesspesifikke ferdigheter.

Faktorsyn 2 skiller seg fra de andre faktorene både når det gjelder teoretisk kunnskap og yrkesrettede ferdigheter. Faktorsynet stoler ikke på den kunnskapen de innehar og tror ikke de har ferdigheter de kan bruke i en fremtidig jobb. De ser ut til å ha en opplevelse av å mangle både teoretisk kunnskap og yrkesspesifikke ferdigheter.

Alle faktorsyn gir uttrykk for at de har savnet praksis, eller at praksis hadde vært fint. Dette kan tyde på at de yrkesrettede ferdighetene har fått mindre oppmerksomhet i utdanningsløpet, noe som også er typisk for mange universitetsutdannelse (Skau, 2011). Spesielt faktorsyn 3 viser et sterkt ønske om praksis for å få innsikt i hva som trengs i arbeidslivet. Det at faktorsyn 3 uttrykker sterkest ønske om fokus på arbeidsliv, praksis og yrkesrettede ferdigheter kan tenkes å være fordi dette faktorsynet, sammen med motpolen til faktor 2, er det eneste faktorsynet som opplever seg selv som ”ferdig” etter bachelorgraden. Faktorsyn 1 og 4 regner ikke seg selv som ”ferdige”, men vurderer å studere videre.

Det finnes ett unntak, og det er motpolen til faktorsyn 2. Motpolen til faktorsyn 2 som har ikke savnet praksis i sin utdanning. Denne motpolen defineres utelukkende av de to informantene som går en profesjonsfaglig bachelor, og er dermed de eneste informantene som har hatt praksis i løpet av utdannelsen. Basert på dette kan det se ut til at bare de som går en profesjonsrettet bachelor opplever trygghet rundt egne yrkesrettede ferdigheter når de skal ut i arbeidslivet.

5.2.2 Personlig kompetanse. Personlig kompetanse, som innebærer holdninger, egenskaper og ferdigheter som sier noe om hvem man er som person (Skau, 2011), vektlegges mest av faktorsyn 1. Faktorsyn 1 ser ut til å være bevisste på at de har en personlig kompetanse, samtidig som de ønsker mer bevissthet rundt akkurat hva denne kompetansen består av. De ser seg selv som mer enn et vitnemål, men samtidig uttrykker de at akkurat hva dette ”mer” innebærer kan være lett å glemme eller undervurdere. Også faktorsyn 3 og 4 gir uttrykk for å være noe bevisste på sin personlige kompetanse, selv om dette hos dem vies mindre oppmerksomhet.

Faktorsyn 2 ser derimot ikke ut til å være bevisste på sin personlige kompetanse, og dette vies lite eller ingen oppmerksomhet. Tematikk som egen trivsel, interesser og utvikling havner i bakgrunnen. I stedet for å legge vekt på egne ønsker, sammenlikner faktorsynet seg

med andre, og opplever at det er vanskelig å se hvem man er. Å ikke være ”god nok” eller ”flink nok” er et tema som går igjen.

5.2.3 Læring, innsats og motivasjon. Faktorsyn 1 og 4 er opptatt av læring. De legger stor vekt på egen innsats, og i møte med utfordring er det innsatsen som avgjør. Utfordringer blir her sett på som en naturlig del av livet, og ingen av disse to nevnte faktorsynene ser seg selv som ferdig utlært. Et slikt fokus på læring kan se ut til å stemme godt med et læringsorientert tankesett. Dette innebærer nettopp at evner kan utvikles ved hjelp av innsats, og et ønske om å lære står sentralt (Dweck, 2000).

Faktorsyn 1 og 4 skiller seg fra hverandre når det kommer til hvorvidt all denne innsatsen er verdt det. Faktorsyn 1 uttrykker at innsats i studiesammenheng er verdt det, men faktorsyn 4 er ikke helt sikker. Faktorsyn 4 gir også et inntrykk av å ha en mer aktiv holdning til begrepet ”mulighet” enn de andre faktorene, og virker nesten å være uenig i at det er noe som i det hele tatt heter ”mulighet”. Derimot finnes innsats, og man får tilbake den innsatsen som legges ned. Selv om faktorsyn 4 ser ut til å være sikker på egen evne til innsats, vet de ikke helt om de er villige til å legge ned all den jobbingen som kreves. Dette ser ut til å være et motivasjonsspørsmål, der faktoren gir inntrykk av å tvile på egen motivasjon for videre studier. Postintervjuet med Daniel tydeliggjør viktigheten av egen interesse i denne sammenheng. Interesse er avgjørende for om innsats legges ned eller ikke, og det er viktig å finne et område som er spennende og som er lystbetont.

Et slikt fokus på å gjøre noe en brenner for kan knyttes opp mot motivasjonsteori, der et typisk skille er mellom indre og ytre motivasjon (Gjerde, 2010; Ryan & Deci, 2000). Der ytre motivasjon viser til belønning fra omgivelsene, for eksempel i form av lønn, karakterer eller anerkjennelse, viser indre motivasjon til den belønningen som følger av aktiviteten i seg selv. Dette baserer seg på et ønske om å oppleve seg selv som selvbestemmende, å kjenne at en er kompetent, og av å oppleve tilhørighet til andre (Gjerde, 2010; Ryan & Deci, 2000). Indre motivasjon ser ut til å være spesielt viktig for faktorsyn 4, og avgjørende for egen innsats. Faktorsynet ser positivt på fremtiden på tross av at de opplever få muligheter, og det kan tenkes at en slik indre motivasjon kan være årsaken til dette – faktorsynet vet hva de vil, og alt er mulig.

For faktorsyn 3 ser det ikke ut til å være ett tankesett som dominerer hvordan de opplever seg selv. De med dette faktorsynet virker fast bestemt på å ikke ta en videre master, men skal ut i arbeidslivet og vise frem det de kan. Dette siste punktet kan minne om et prestasjonsmål, som innebærer å få positiv respons fra andre eller seg selv på egen kompetanse, og slike prestasjonsmål knyttes gjerne opp mot et mer fastlåst tankesett (Dweck,

2000). Samtidig er faktorsyn 3 også åpen for læring og mener egen innsats er avgjørende, noe som kan vise til et læringsorientert tankesett (Dweck, 2000).

Det kan likevel se ut til at mestring vektlegges mer enn læring. Derfor kan det være relevant å trekke frem teorien om mestringstro (self-efficacy), som viser til den subjektive oppfatningen et individ har på egen evne til mestring innenfor et bestemt område (Bandura, 1977; Gjerde, 2010) Dette kan påvirke hvilke mål som blir satt, hvor stor innsats som tillegges, og hvor utholdende personen er i møte med motgang. Denne troen på egen mestring kan blant annet bunne i tidligere erfaringer innenfor samme område (Bandura, 1977; Gjerde, 2010). Faktorsyn 3 ser ut til å vise en slik forventning til fremtidig mestring. En slik tro på mestring kan også regnes som et uttrykk for optimisme, som innebærer å ha håp og forventning av gode erfaringer i fremtiden (Carver & Scheier, 2001).

Faktorsyn 2 skiller seg fra de andre faktorene også her. I likhet med faktorsyn 1 og 4 opplever faktorsyn 2 at de ikke er ferdig utlært, men dette ser ikke ut til å være på grunn av et ønske om å lære mer. Derimot kan dette se ut til å grunne i opplevelsen av at de ikke kan nok. Bekymringen rundt hvorvidt egne evner er gode nok eller ikke kan regnes som et uttrykk for fastlåst tankesett (Dweck, 2000). Typisk for et fastlåst tankesett er nettopp bekymring for om en har mye eller lite intelligens eller evner. Dette gir også assosiasjoner til et hjelpsløshetsmønster, som innebærer at nederlag forklares med manglende evne hos en selv. Dette kan ha innvirkning på innsats og hva som gjøres for å overkomme dette, da en slik tankegang kan føre til mindre involvering i den utfordringen eller oppgaven som skal løses (Dweck, 2000). Dette kan se ut til å stemme for faktorsyn 2 som legger lite vekt på egen innsats.

Videre plasseres interesse, læring og utvikling i bakgrunnen hos faktorsyn 2. Det ser ut til at faktorsynet mangler den drivkraften til å gjøre noe de er interessert i og som de brenner for (Ryan & Deci, 2000) som er så viktig for faktorsyn 4. Derimot opplever faktorsyn 2 at de "må" ta mastergrad, fordi det ikke finnes noen muligheter for jobb etter en bachelor. En mastergrad blir eneste alternativ. En mastergrad blir videre også sett på som noe forbeholdt de "flinke", og faktorsyn 2 uttrykker tvil rundt om de selv når opp til denne standarden. Fokus på å være "flink" kan knyttes mot et fastlåst tankesett (Dweck, 2000).

En slik trang til å "måtte" gjøre noe kan forklares ved hjelp av Rogers' (1961) tanke om ytre forventning, som utdypes av Kvalsund (2003). Rogers kan regnes som en viktig del av den eksistensialistisk-humanistiske tradisjonen innen veiledning, der det å se seg selv som handlende i verden med ansvar for egne avgjørelser er sentralt (Ivey et al., 2012). Å oppleve at en "må" eller "burde" gjøre noe kan regnes som uttrykk for ytre forventninger eller krav fra

omgivelsene (Kvalsund, 2003). Heller enn å følge slike ytre forventninger som oppfyller andres ønsker, kan individet rette seg mot sin indre opplevelse. Dette innebærer en erfaring av å være ansvarlig og av å selv finne svar på hva en ønsker og ikke ønsker. Ved å bevege seg vekk fra ytre krav og forventninger og mot en slik indre erfaring vil individet oppleve mer kongruens (Kvalsund, 2003).

Dette bildet faktorsyn 2 gir av å være påvirket av ytre forestillinger, kan gi et inntrykk av at faktorsynet oppfatter seg selv som en passiv brikke i sine omgivelser. Å forstå seg selv som en passiv brikke uten reelle valg eller ansvar, står i kontrast til forståelsen av seg selv som en aktiv og handlende aktør (Nygård, 1993). Det kan se ut til at faktorsyn 2 vektlegger ytre krav og forventninger. Opplevelsen av at en mastergrad er eneste alternativ, i tillegg til at de tviler på egen evne til å gjennomføre en slik mastergrad, kan tenkes å forklare noe av årsaken til at de opplever situasjonen som håpløs.

5.3 Karrierekompetanse

Så langt har jeg diskutert hvordan opplevelsen av egen kompetanse, læring, innsats og motivasjon skiller måten de ulike faktorsynene ser seg selv fra hverandre. Jeg vil videre diskutere hvordan funnene kan sees i lys av karrierekompetanse, som innebærer å se muligheter, å håndtere overganger, selvinnsikt og å ta gode valg. Jeg vil her spesielt vektlegge det å se muligheter i møte med overgang, da dette er relevant for hvordan studenter opplever sine karrieremuligheter. Jeg vil også vektlegge selvinnsikt, som er relevant for hvordan studentene opplever seg selv.

5.3.1 Å se karrieremuligheter og gi slipp. Faktorsyn 1, 3 og 4 gir uttrykk for å ha håp for fremtiden og tro på at et mål kan oppnås og arbeides mot (Snyder et al., 1999). De ser ut til å ha en ganske optimistisk holdning til sine videre karrieremuligheter og overgangen fra en bachelorgrad.

Dette kan se ut til å ha ulike årsaker. Faktorsyn 1 skal studere videre, og forteller i postintervjuet at overgangen fra bachelor til videre studier ikke oppleves som spesielt stressende eller dramatisk. De har funnet en mulighet for videre studier de trives med. Faktorsyn 3 ser positivt på det å være ferdig med bachelorgraden og snart gå ut i arbeidslivet, og viser tro på egen evne til mestring (Bandura, 1977; Gjerde, 2010). De ser at det finnes nye muligheter og er klare for å gi slipp på det gamle (Bridges, 2004). Selv om de er usikre på arbeidslivet og hva som venter, har de samtidig en positiv holdning til dette. Faktorsynet ser her ut til å gi uttrykk for positiv usikkerhet (Gelatt, 1989), der det usikre fungerer som en

drivkraft (Moxnes, 2012). Faktorsyn 4 opplever lite usikkerhet. De ser at det finnes få muligheter for jobb, men dette regnes som helt greit. De vet hvor de vil, og alt avhenger av egen innsats. Utfordringer møtes med selvtillit og utholdenhet (Carver & Scheier, 1999) så lenge dette er innenfor et område de brenner for.

Disse faktorene gir alle inntrykk av at de ser karrieremuligheter og evner å håndtere den begynnende overgangen. Også der mulighetene regnes som få eller der fokuset er smalt, som hos faktorsyn 1 og 4, er faktorene optimistiske til fremtiden. Dette var noe som overrasket meg i faktorfortolkningen. Selv om mulighetene ikke nødvendigvis oppleves som mange, er faktorsynene likevel optimistiske til veien videre. Det kommer ikke tydelig frem i hvor stor grad disse tre faktorsynene har orientert seg om hvilke muligheter som finnes (Haug, 2014), altså hvor mye de har undersøkt mulige alternativer. De har likevel til felles at de ser positivt på tiden fremover. De opplever at de har karrieremuligheter etter en bachelorgrad, og er optimistiske til det som kommer.

Faktorsyn 2 uttrykker derimot en mer pessimistisk holdning til sine karrieremuligheter (Carver & Scheier, 2001). De retter hovedsakelig oppmerksomheten fremover og gir uttrykk for at de opplever mye engstelse rundt denne overgangen. Bridges (2004) beskriver hvordan en overgangsprosess starter med en avslutningsfase, der det er viktig å gi slipp på det kjente og vante. Det kan se ut til at faktorsyn 2 ikke ønsker å gi slipp på det gamle, i frykt for det som kommer. Holdningen som beskrives av Gelatt (1989), der en er positiv til det usikre, mangler hos faktorsyn 2. Engstelse tar overhånd, og det ser ut til at de opplever både frykt for det usikre og frykt for å feile (Maddi, 2004). Bekymring knyttet til den videre overgangen kan kanskje være en følge av at de ikke ser hvilke muligheter som finnes for dem. De opplever mastergrad som eneste mulighet.

5.3.2 Å kjenne seg selv. Faktorsyn 1, 3 og 4 har alle en ganske lik oppfattelse av det å kjenne seg selv og egne ønsker. De har valgt utdanning ”med hjertet” og kjenner selv hva som føles rett. Dette kan indikere at de opplever å kjenne til egne styrker og interesser, og dermed også opplever å ha selvinnsett og muligheten til å ta valg ut fra dette (Haug, 2014).

Faktorsyn 2 vet derimot ikke hva som er riktig for dem selv og hva de vil. De er lite klar over egen kompetanse, og uttrykker at de ikke har en indre følelse av at noe stemmer. Det ser ut til å rette all oppmerksomhet er mot det ytre fremfor det indre (Kvalsund, 2003). Dette gir et bilde av usikkerhet rundt egne styrker og interesser, som er en viktig del av selvinnsett (Haug, 2014). Egne preferanser og verdier blir også viktig når valg skal tas (Law & Watts, 2003). Faktorsyn 2 har valgt utdanning verken ”med hodet” eller ”med hjertet”, og Birgit uttrykker i postintervjuet at valget av utdanning var preget av tilfeldigheter. Dette støtter

inntrykket av at faktorsyn 2 inntar en rolle som en mer passiv brikke (Nygård, 1993), og at valgprosessen og den videre overgangen regnes som noe som skjer i omgivelsene som de ikke kan påvirke.

Fokus på det ytre kan hindre mennesker i å gjøre det de er mest interessert i, og å ikke vektlegge egne ønsker kan føre til at en opplever stress og forvirring når et valg skal tas (Bridges, 2004). En oppfattelse av at egne ideer og drømmer ikke er grunnlag nok til å ta videre valg, kan skape et behov for veiledning (Bridges, 2004). Dette kan se ut til å stemme godt for faktorsyn 2, som har et sterkt ønske om veiledning og bevisstgjøring av egen kompetanse.

Å legge vekt på veisøkers styrker og interesser er en viktig del av for eksempel en eksistensialistisk-humanistisk tradisjon, der veisøker blir regnet som aktør i den prosessen det er å bli kjent med seg selv. Veisøker oppfordres her til å ta ansvar for egne avgjørelser og til å handle i verden, og de positive sidene og styrkene til veisøker vektlegges (Ivey et al., 2012). Det ser her ut til at faktorsyn 2 har lite innsikt i egne styrker og interesser, og at de dermed også opplever det å ta ansvar for egne avgjørelser og handlinger som problematisk. *Reasonable hope*, som innebærer å vektlegge handling i situasjonen slik den ser ut her og nå fremfor noe uoppnåelig langt frem i tid, kunne her kanskje ha bidratt til at situasjonen ble oppfattet litt lysere (Weingarten, 2010). Å orientere seg om situasjonen slik den er kan regnes som en måte å forberede seg til fremtiden på (Weingarten, 2010).

Samlet sett kan det se ut til at faktorsyn 2 opplever det å håndtere egen karriere som utfordrende. At dette er utfordrende kan sees i sammenheng med opplevelsen av manglende kompetanse og av et fravær av oppmerksomhet mot indre erfaringer. Faktorsyn 1, 3 og 4 ser ut til å oppleve trygghet og optimisme i denne overgangsfasen. Denne optimismen kan sees i sammenheng med at de opplever en viss grad av kompetanse (om enn i varierende grad), og at de gir inntrykk av å være bevisste på egne ønsker og interesser.

5.4 Studentenes ønsker

Så langt har jeg lagt vekt på betydningen av opplevelsen av seg selv for hvordan videre karrieremuligheter oppfattes, og hvordan dette kan relateres til karrierekompetanse. Videre vil jeg fremheve noen av studentenes ønsker som kom til uttrykk i denne studien. Informantene trekker frem tettere kontakt med arbeidslivet og ulike behov for veiledning som sentrale områder. Jeg vil her tydeliggjøre hva studentene ønsker, og drøfte hvilke implikasjoner disse ønskene kan ha for karriereveiledning ved høyere utdanning.

5.4.1 Kontakt med arbeidsliv. Noen faktorsyn har savnet praksis mer enn andre, men alle faktorsyn er enige i at praksis hadde vært fint. Kun motpolen til faktorsyn 2, som består av de deltakerne som går profesjonsfaglig bachelor, har ikke savnet praksis. Praksis i seg selv er likevel ikke nødvendigvis det som er mest fremtredende. For faktorsyn 3, som uttrykker et sterkt ønske om praksis, er dette hovedsakelig en del av et større ønske om å vite mer om arbeidslivet. Faktorsyn 3 legger vekt på at de snart skal ut i jobb, og at de gjerne skulle hatt mer kunnskap om hva som trengs, hvilke muligheter som finnes, og generelt få mer innsikt i ulike arbeidsplasser. I samtalen med Caroline (faktorsyn 3) foreslår hun at foredrag fra tidligere studenter eller bedrifter hadde vært en fin måte å få innsikt i dette på. Alle informantene jeg møtte for postintervju kommenterte informasjonen om jobbmuligheter som gis av utdanningsinstitusjonene, og uttrykte at den var vag, misvisende eller at den ikke stemte.

At informasjon om jobbmuligheter oppfattes som vag, misvisende eller uriktig kan tyde på at tiltak om å informere om mulige karrieremuligheter på internett (Meld. St. nr. 25 (2016-2017), 2017) ikke oppleves som tilfredsstillende blant studentene i denne studien. En stortingsmelding om humaniora fremmer økt samarbeid med arbeidslivet (Børresen, 2017; Meld. St. nr. 25 (2016-2017), 2017), og det ser ut til at studenter innen enkelte studieretninger sjelden ser sin utdanning i stillingsutlysninger (Børresen, 2017). Det er ønskelig at bedrifter blir bedre kjent med den kompetansen studenter innen enkelte studieretninger har og hvordan dette kan bidra til i deres virksomhet (Meld. St. nr. 25 (2016-2017), 2017, s. 96). Det kan se ut til at økt bevisstgjøring av kompetanse ikke bare gjelder for potensielle arbeidsgivere, men også for studentene selv. Som Anne (faktorsyn 1) påpekte: ”Jeg vet at jeg kan bidra, men når noen spør *hva* jeg kan bidra med vet jeg ikke hva jeg skal svare.”

Resultatene kan gi et inntrykk av at studentene opplever at det ikke legges nok til rette for kontakt med arbeidsliv ved bachelorgradene, selv om dette regnes som et mål for høyere utdanning (NOU 2016:7, 2016). Fordi evnen til å se muligheter for videre arbeidsliv regnes som en del av karrierekompetanse (Haug, 2014), blir et slikt ønske om kontakt med arbeidslivet relevant også for karriereveiledning ved høyere utdanning. Veiledning kan være en fin måte å utforske disse karrieremulighetene på (Gaarder, 2011).

At dette er et tema studenter er opptatte av stemmer med Thorbjørnsrud et al. (2015), som i sin kartlegging av karrieretjenester ved høyere utdanning oppgir at kunnskap om hvilke jobbmuligheter som finnes, måter å skaffe seg jobb på og informasjon om kompetansekrav etterspørres mest av studentene. Informasjon om jobbmuligheter knyttet til spesifikke utdanninger, kunnskap om arbeidsmarked, hvilken kompetanse som kreves i ulike jobber og

kunnskap om fremtidig arbeidsmarked etterspørres i høy eller svært høy grad (Thorbjørnsrud et al., 2015). Dette bildet ser ut til å stemme med funnene i denne studien. Det kan se ut til at studentene opplever et ønske om mer kontakt med og innsikt i arbeidslivet, og gjennom dette et ønske om økt fokus på sine yrkesrettede ferdigheter.

5.4.2 Veiledning. Faktorsynene har ulike ønsker og behov når det kommer til karriereveiledning. Faktorsyn 1 uttrykker et ønske om økt bevisstgjøring rundt personlig kompetanse. De vet at de har noe å bidra med, men synes det er vanskelig å se akkurat hva. Faktorsyn 2 uttrykker et sterkt behov for og ønske om hjelp generelt. De ser verken hva de kan bidra med av personlig kompetanse eller faglig. De opplever usikkerhet og ser ingen muligheter for jobb. Faktorsyn 3 ser ut til å ha lite behov for individuell veiledning, men har derimot et sterkt ønske om å vite mer om arbeidslivet. Faktorsyn 4 opplever ikke et behov for veiledning ved slutten av sitt studieløp. De er sikre på egne interesser og hvor de vil. Samtidig ser det ut til at faktorsynet tviler på egen motivasjon for videre studier.

I denne studien opplyste alle informantene unntatt én om at de hadde benyttet seg av en form for veiledning i skolesammenheng i løpet av studietiden. Samtidig fremkommer det ikke i denne studien hva slags form for veiledning deltakerne har deltatt i, når i studieløpet eller hvor ofte. At flere av informantene opplever behov for hjelp og veiledning når de her nærmer seg slutten av bachelorløpet, kan støtte tanken om at det er nødvendig med jevn oppfølging underveis i studieløpet (Midttun, 2015; Thorbjørnsrud et al., 2015), og at det først er i møte med overganger at behovet blir fremtredende (NOU 2016:7, 2016). At faktorsynene har ulike behov for veiledning stemmer med undersøkelser som viser at studenter trekker frem mange forskjellige utfordringer i møte med karriereveiledning (Rønning & Landrø, 2015; Thorbjørnsrud et al., 2015).

Thorbjørnsrud et al. (2015) påpeker at det studentene etterspør i veiledning kan bli påvirket av det tilbudet de mottar og ikke nødvendigvis viser hva det er størst behov for. Dette kan være relevant spesielt for faktorsyn 2 i denne studien. I postintervjuet kom det frem at Birgit hovedsakelig har brukt veileder som en måte å skaffe informasjon på. Hun hadde ikke oppsøkt veileder for å snakke om egne ønsker eller usikkerhet rundt hva hun skulle gjøre videre. Birgit tenkte at dette var noe hun måtte finne ut av selv. Da faktorsyn 2 legger lite vekt på tema som egne ønsker, trivsel og seg selv, kan bildet som Birgit illustrerer tenkes å stemme godt også med resten av faktorsynet. Det kan altså se ut til at faktorsynet opplever et behov for hjelp til å finne ut av hva de skal gjøre videre, men også ser på dette som noe de må løse på egenhånd. Faktorsyn 2 gir her inntrykket av at veiledning hovedsakelig brukes for å motta informasjon.

Veiledning er mer enn å motta informasjon (Rønning & Landrø, 2015). Det er også et sted å snakke om tvil eller usikkerhet, eller diskutere fordeler og ulemper. Det kan se ut til at studenter som opplever at veileder ikke har kompetanse eller interesse for dem, heller ikke forventer annen hjelp enn svar på konkrete spørsmål (Rønning & Landrø, 2015). Ofte er det likevel noe mer de ønsker når de oppsøker veileder, for eksempel at veileder skal se hele mennesket fremfor isolerte utfordringer, og spørre dem ”hvordan går det med deg?” (Rønning & Landrø, 2015, s. 112). Dette indikerer at bak et faglig eller teknisk spørsmål kan være et større behov. Dette kan stemme for faktorsyn 2, som savner bevisstgjøring, men ikke ser ut til å handle ut fra dette. Dette støtter inntrykket de gir av å være passive fremfor handlende (Nygård, 1993). Personlig kompetanse og innsikt i egne ønsker, interesser og styrker ser nesten ut til å være en form for blindsoner hos faktorsyn 2.

Det helhetlige inntrykket denne studien gir er at karriereveiledning som fokuserer på bevisstgjøring av yrkesrettede ferdigheter og personlig kompetanse er ønsket av studentene. Faktorsyn 1 er positive til egen kompetanse og fornøyd med å studere videre. Samtidig vet de ikke nøyaktig hva denne kompetansen innebærer. Her blir det spesielt tydelig at bevisstgjøring rundt personlig kompetanse er ønskelig. Faktorsyn 2 bekymrer seg for fremtiden, og ser ingen muligheter for jobb. Det kan tenkes at et fokus på fremtiden gjør det vanskelig å finne frem til hva som kjennes rett her og nå. Faktorsyn 3 skal ut i jobb, og har troen både på muligheter for jobb og på egen mestring. De ønsker samtidig mer kontakt med arbeidslivet. Faktorsyn 4 opplever at det finnes få muligheter, men det er greit fordi de vet hva de vil. Alt som kreves er litt innsats. De opplever ikke behov for veiledning, og er den faktoren som uttrykker å være mest opptatt av interesse og indre motivasjon.

Å vektlegge individet kan være en måte å håndtere usikkerhet rundt overganger, der individer må gi slipp på noen av de ytre rammene de har å forholde seg til (Savickas, 2012). Det blir her viktig å ha en opplevelse eller konstruksjon av seg selv og hvem man er. Dette vil gi en form for kontinuitet, da det å gi slipp på alt som er kjent kan være overveldende (Savickas, 2012). Veiledning kan legge til rette for å rette oppmerksomheten mot det indre heller enn det ytre (Kvalsund, 2003). Individet kan på denne måten oppleve å være mer ansvarlig og få økt bevissthet rundt egne preferanser (Kvalsund, 2003). På denne måten kan veisøker oppfatte seg selv som handlende i verden med ansvar for egne valg (Ivey et al., 2012).

Jeg har i dette kapittelet sett nærmere på hvordan studentene opplever seg selv og sine karrieremuligheter mot slutten av en bachelorgrad. Det finnes tydelige forskjeller i hvordan videre karrieremuligheter oppfattes, og studentene har ulike konstruksjoner av seg selv og

fremtiden. Det ser ut til at de som opplever seg selv som kompetente også ser lysere på sine videre karrieremuligheter. Dette tydeliggjør viktigheten av å være bevisst på egen kompetanse. Flere faktorsyn var optimistiske og håpefulle for fremtiden. Hos enkelte var det samtidig et stort behov for hjelp. Selv om mye av fokus allerede rettes mot videre muligheter for jobb, savner studentene mer kontakt med arbeidslivet.

Tiltak for å øke karrierekompetansene hos studenter kan foregå på flere måter, gjennom individuell veiledning eller gruppevis. Informantene i studien foreslår for eksempel foredrag fra tidligere studenter eller bedrifter som en måte å få økt innsikt i arbeidslivet på. Slike praktiske eksempler kan her tenkes at vil bidra til at informasjon om jobbmuligheter ikke oppfattes som vag eller misvisende. En karriereveileder vil også kunne bidra til å øke selvinnsikt innen personlig kompetanse og i møte med utfordringer i valg og overgangsfaser. Det blir her viktig å få frem at karriereveiledning er mer enn å gi informasjon. Studentene uttrykker et ønske om mer kontakt med arbeidslivet. Personlig kompetanse og yrkesrettede ferdigheter trekkes også frem som områder flere studenter ønsker økt bevisstgjøring rundt. Å bruke karriereveiledningstjenester kan være en måte for studentene å få økt innsikt i hvordan de kan bidra med sin kompetanse i arbeidslivet.

6 Avsluttende refleksjoner

I denne oppgaven har jeg undersøkt problemstillingen *“hvordan opplever studenter seg selv og sine karrieremuligheter mot slutten av en bachelorgrad?”*. Ved hjelp av Q-metode har jeg undersøkt den subjektive opplevelsen av dette temaet hos studenter ved disiplinstudier innen humanistiske og samfunnsvitenskapelige retninger. Totalt 23 deltakere gjennomført en Q-sortering av 48 utsagn, hvilket resulterte i fire faktorsyn. Funnene viste at studenter har ulike konstruksjoner av seg selv og sine karrieremuligheter. Faktorsyn 1 er opptatte av læring, innsats og personlig utvikling, men ønsker mer bevisstgjøring rundt sin personlige kompetanse. De er optimistiske til fremtiden, og ønsker å fortsette med en mastergrad. Faktorsyn 2 opplever mye usikkerhet rundt både seg selv og fremtiden. De opplever ikke at de har noen kompetanse eller muligheter for jobb. De regner ikke seg selv som flinke nok til å ta mastergrad, og har et stort ønske og behov for hjelp i møte med denne overgangsfasen. Motpolen til faktorsyn 2 er derimot trygg på egen kompetanse og på å gå ut i jobb. Faktorsyn 3 ser frem til å bli ferdig med bachelorgraden og gå ut i arbeidslivet. De opplever at de har noe å bidra med og har tro på egen mestring, men uttrykker samtidig et sterkt ønske om mer kontakt med arbeidslivet. Faktorsyn 4 mener alt er mulig dersom en legger inn nok innsats, men vet ikke helt om det er verdt å studere videre. For dem er det viktigste å gjøre noe de er interessert i og som de brenner for.

6.1 Implikasjoner for karriereveiledning

Sammen danner disse funnene et bilde av hvordan studentene opplever seg selv og sine karrieremuligheter mot slutten av en bachelorgrad. Dette kan være nyttig kunnskap for karriereveiledere og for veiledningstilbud ved høyere utdanning, fordi det gir et innblikk i hvordan studenter opplever møtet med den overgangsprosessen som følger etter endt utdanning. Det kommer her frem at alle faktorsyn ved disiplinfaglige bachelorgrader har savnet praksis og skulle ønske dette hadde vært en del av graden. Det blir tydelig at studentene ønsker mer kontakt med arbeidslivet, noe karriereveiledningstjenester ved høyere utdanning kan bidra med å tilrettelegge for. Økt bevisstgjøring rundt personlig kompetanse og innsikt i egne ønsker og styrker er et annet sentralt tema. Det kan se ut til at dette er et behov studentene har, men som ikke nødvendigvis uttrykkes direkte i en karriereveiledningssamtale. Oppmerksomhet rundt dette kan også være nyttig for karriereveiledere som møter studenter i hverdagen. At studenter uttrykker et behov for bevisstgjøring mot slutten av sin bachelorgrad,

støtter tanken om at det finnes et behov for karriereveiledning i møte med en overgangsprosess.

6.2 Hva jeg kunne gjort annerledes

Jeg valgte å sortere studien selv ut fra slik jeg opplevde min situasjon mot slutten av bachelor. Det kan tenkes at å være deltaker i studien selv kan innvirke på hvordan et faktorsyn oppfattes og tolkes, ved at funnene tolkes ut fra egen forståelse fremfor det helhetlige bildet. For å unngå at min egen deltakelse skulle prege tolkningen valgte jeg å ikke se hvilket faktorsyn jeg ladet mest på før etter at jeg var ferdig med faktorfortolkningen og var godt i gang med diskusjonen. At jeg i dag har en annen opplevelse enn jeg hadde mot slutten av bachelor, og at jeg ventet med å se hvilket syn jeg ladet på til etter at resultatene var tolket ferdig, tror jeg har gjort at min egen deltakelse ikke har hatt stor innvirkning på hvordan faktorsynet presenteres.

Likevel kan min forforståelse som forsker og opplevelse av å ha få muligheter etter en bachelorgrad ha hatt innvirkning på studien. Jeg syntes det var utfordrende å velge ut utsagn til Q-utvalget. Jeg var fornøyd med innsamlingen av et naturalistisk kommunikasjonsunivers, men dette gav også noen utfordringer når det gjaldt å balansere utsagnene. Det var utfordrende å gi rom for så mange elementer som mulig, samtidig som disse skulle balanseres inn i et design. Elementer som det relasjonelle, motivasjon og identitet fikk lite plass. Jeg var usikker på om jeg endte opp med en god balanse, og på om det ble flere negative utsagn enn positive. At de fleste faktorsynene til sist uttrykte en optimistisk holdning, tyder på at deltakerne fikk muligheten til å uttrykke sin opplevelse (kanskje til tross for) dette. Samtidig opplevde jeg valg av utsagn og balanseringen av disse som krevende, og dette er noe jeg kunne brukt enda mer tid på for å sikre at det ikke ble skjevheter i utvalget.

Kommunikasjonsuniverset består hovedsakelig av utsagn fra studenter ved disiplinstudenter, og jeg trodde i utgangspunktet derfor undersøkelsen ikke ville være tilpasset profesjonsstudenter. En pilotstudie med en profesjonsstudent viste at personen opplevde å få uttrykt sin oppfatning på en tilfredsstillende måte. Jeg valgte derfor å inkludere to profesjonsstudenter for å se om disse ville skille seg fra resten. Dette viste det seg at de gjorde, ved at de ikke savnet praksis i utdannelsen sin. Dette kunne antyde at det fantes en forskjell i opplevelser hos de som har praksis i utdannelsen og de som ikke har det. For å si noe mer om dette opplevde jeg likevel at det ville vært fordelaktig å inkludere flere deltakere fra profesjonsutdanning for å se om denne forskjellen utpekte seg mer, eller om det var

tilfeldig for disse to. Jeg valgte å vektlegge disiplinstudier i denne studien, fordi jeg i utgangspunktet ønsket å få en bedre forståelse av deres opplevelse av å nærme seg en ferdig bachelorgrad. Jeg kunne likevel her ha rekruttert flere profesjonsstudenter for å se nærmere på denne forskjellen.

6.3 Forslag til videre forskning

Det kunne vært interessant å se nærmere på studentenes møte med karriereveiledning. Dette ville kanskje gitt et mer nyansert syn på deres relasjon til veiledning. Et område det hadde vært interessant å undersøke nærmere er deltakernes erfaring med, ønske om eller behov for veiledning. For eksempel har faktorsyn 2 hatt veiledning, men opplever likevel stort behov for hjelp. Hvordan veiledere opplever møtet med studenter ved karriereveiledningstjenester i høyere utdanning er et annet aktuelt område for videre studier.

Denne undersøkelsen har satt fokus på de som nærmer seg slutten av en bachelorgrad. Denne ser her ut til å være et behov for karriereveiledning i møte med en slik overgang, og at studenter ønsker mer kontakt med arbeidsliv og bevisstgjøring rundt egen kompetanse. Det kunne vært interessant å gjennomføre liknende studier med elever og studenter i andre overgangsfaser, for eksempel fra ungdomsskole til videregående skole, eller fra videregående skole og over til jobb eller høyere utdanning.

I denne studien er også forskjeller mellom disiplinstudenters og profesjonsstudenters opplevelse noe som skiller seg ut. Det ser ut til at det kan være en forskjell, men jeg har her vektlagt disiplinstudenters opplevelse. Å sammenlikne disiplinstudenter og profesjonsstudenters opplevelse av en bachelor er et område som kunne vært aktuelt å gå mer i dybden på.

Referanseliste

- Allgood, E. (1999). Catching transitive thought through Q methodology: implications for counselling education. *Scandinavian journal of educational research*, 43(2), 209-225.
- Arnesen, C.A. & Waagene, E. (2009). *Bachelorgraden fra universitet – en selvstendig grad, eller delmål i et lengre utdanningsløp? (NIFU Rapport 7/2009)*. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/279690>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. doi:10.1037/0033-295X.84.2.191
- Berge, T., Larsen, M.F., Gravås, T.F., Holm, S., Lønvik, K. & Midttun, K. (2015). *Karriereveiledning: Behov, utbytte og betydning*. Hentet fra <https://www.kompetansenorge.no/statistikk-og-analyse/publikasjoner/karriereveiledning-behov-utbytte-og-betydning/>
- Bridges, W. (2004). *Transitions : Making Sense of Life's Changes*. Cambridge, MA: Da Capo Press.
- Brown, J.R. (1996). *The I in science : training to utilize subjectivity in research*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Brown, S.R. (1980). *Political subjectivity: Applications of Q methodology in political science*: Yale University Press.
- Børresen, A.K. (2017). De ser sjelden sin utdanning i stillingsannonser. *Adressa*. Hentet fra <http://www.adressa.no/meninger/kronikker/2017/05/06/De-ser-sjelden-sin-utdanning-i-stillingsannonser-14688469.ece>
- Carver, C.S. & Scheier, M.F. (1999). Optimism. I C.R. Snyder (red.), *Coping : the psychology of what works*. New York: Oxford University Press.
- Carver, C.S. & Scheier, M.F. (2001). Optimism, pessimism and self-regulation. I E.C. Chang (red.), *Optimism & pessimism : implications for theory, research, and practice*. Washington, D.C: American Psychological Association.
- Chen, C.P. (2011). Narrative counselling: an emerging theory for facilitating life career success. I K. Maree (red.), *Shaping the story: a guide to facilitating narrative career counselling*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Dweck, C.S. (2000). *Self-theories : their role in motivation, personality, and development*. New York: Psychology Press.
- European Lifelong Guidance Policy Network. (2012). *Lifelong Guidance Policy Development: A European Resource Kit*. Jyväskylä: ELGPN.

- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. London: Sage.
- Frønes, I. & Brusdal, R. (2000). *På sporet av den nye tid: kulturelle varsler for en nær fremtid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gaarder, I.E. (2011). Å balansere det konkrete og det komplekse. I T.F. Gravås & I.E. Gaarder (red.), *Karriereveiledning*. Oslo: Universitetsforl.
- Gelatt, H.B. (1989). Positive Uncertainty: A New Decision-Making Framework for Counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 36(2), 252-256.
- Gjerde, S. (2010). *Coaching : hva - hvorfor - hvordan* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlag.
- Haug, E.H. (2014). *CMS - et felles perspektiv for karriereveiledning i Norge?* Hentet fra <https://www.kompetansenorge.no/contentassets/66c4ba89d9e14c68b4fc113d24c8a905/cms---et-felles-perspektiv-for-karriereveiledning-i-norge.web.pdf>
- Heslin, P.A. & Keating, L.A. (2016). Stuck in the Muck? The Role of Mindsets in Self-Regulation When Stymied During the Job Search. *Journal of Employment Counseling*, 53(4), 146-161. doi:10.1002/joec.12040
- Illeris, K. (2012). *Kompetence : hvad, hvorfor, hvordan?* (2. utg.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Ivey, A.E., Ivey, M.B. & D'Andrea, M.J. (2012). *Theories of counseling and psychotherapy : a multicultural perspective* (7 utg.). Los Angeles: SAGE.
- Killeen, J. (2005). The social context of guidance. I A.G.Watts, Bill Law, John Killeen, J. Kidd & R. Hawthorn (red.), *Rethinking careers education and guidance: Theory, Policy and Practice* (2 utg.). London: Routledge, Taylor & Francis.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Tilstandsrapport for høyere utdanning*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/tilstandsrapport-for-hoyere-utdanning-2016/id2498657/>
- Kvalsund, R. (2003). *Growth as self-actualization : a critical approach to the organismic metaphor in Carl Rogers' counseling theory*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Kvalsund, R. & Allgood, E. (2010a). Kommunikasjon som subjektivitet i en skoleorganisasjon. I A. Thorsen & E. Allgood (red.), *Q-metodologi: En velegnet måte å utforske subjektivitet*. Trondheim: Tapir Academic Press.
- Kvalsund, R. & Allgood, E. (2010b). Q-metodologi, rådgivningsfeltet, delt subjektivitet og personer i relasjoner. I A. Thorsen & E. Allgood (red.), *Q-metodologi: En velegnet måte å utforske subjektivitet*. Trondheim: Tapir Academic Press.
- Law, B. (1999). Career-learning space: new-DOTS thinking for careers education. *British Journal of Guidance & Counselling*, 27(1), 35-54.

- Law, B. & Watts, A.G. (1977). *Schools, careers and community*: London: Church Information Office.
- Law, B. & Watts, A.G. (2003). The DOTS analysis original version.
<http://www.hihohiho.com/memory/cafdots.pdf>
- Lillemyr, O.F. (2007). *Motivasjon og selvforståelse: hva ligger bak det vi gjør?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Maddi, S. (2004). Hardiness: An operationalization of existential courage. *The Journal of Humanistic Psychology*, 44(3), 279-298. doi:10.1177/0022167804266101
- McKeown, B. & Thomas, D.B. (2013). *Q methodology* (2 utg., Vol 66): Sage publications.
- Meld. St. nr. 25 (2016-2017). (2017). *Humaniora i Norge*. Hentet fra
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e51d8864c32248598e381e84db1032a3/no/pdfs/stm201620170025000dddpdfs.pdf>
- Midttun, K. (2015). Karriereveiledning i høyere utdanning. *Veilederforum*. Hentet fra
<http://veilederforum.no/content/karriereveiledning-i-høyere-utdanning>
- Moxnes, P. (2012). *Positiv angst i individ, gruppe og organisasjon: et organisasjonspsykologisk perspektiv* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlag.
- NOU 2016:7. (2016). *Norge i omstilling - karriereveiledning for individ og samfunn* Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-7/id2485246/sec1>
- Nygård, R. (1993). *Aktør eller brikke? : om menneskers selvforståelse*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American psychologist*, 55(1), 44.
- Robins, R.W. & Pals, J.L. (2002). Implicit Self-Theories in the Academic Domain: Implications for Goal Orientation, Attributions, Affect, and Self-Esteem Change. *Self and Identity*, 1(4), 313-336. doi:10.1080/15298860290106805
- Rogers, C. (1961). A therapist's view of psychotherapy: On becoming a person. *London, Constable*.
- Rogers, R.S. (1995). Q methodology. I R. Harré, L.V. Langenhive & J.A. Smith (red.), *Rethinking methods in psychology* (s. 178-192). London: SAGE.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi:10.1037/0003-066X.55.1.68
- Rønning, W.M. & Landrø, K. (2015). Studieveiledningstilbudet til NTNU-studenter: Status og utfordringer *Studieveiledningsprosjektet ved NTNU 2015*. Trondheim: Institutt for voksnes læring og rådgivningsvitenskap, NTNU.

- Savickas, M.L. (2012). Life Design: A Paradigm for Career Intervention in the 21st Century. *Journal of Counseling & Development, 90*(1), 13-19. doi:10.1111/j.1556-6676.2012.00002.x
- Savickas, M.L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M.E., Guichard, J., . . . Van Vianen, A.E. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of vocational behavior, 75*(3), 239-250.
- Seligman, M.E. & Csikszentmihalyi, M. (2000). *Positive psychology: An introduction*: Springer.
- Skau, G.M. (2011). *Gode fagfolk vokser: personlig kompetanse i arbeid med mennesker* (4. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Smith, N.W. (2001). Operant subjectivity: Objectivity of subjectivity. *Current systems in psychology: History, theory, research, and applications*. Belmont: Wadsworth/Thomson Learning.
- Snyder, C.R., Cheavens, J. & Michael, S.T. (1999). Hoping. *Coping: The psychology of what works*, 205-231.
- Stipek, D. & Gralinski, J.H. (1996). Children's Beliefs about Intelligence and School Performance. *Journal of Educational Psychology, 88*(3), 397-407.
- Sultana, R.G. (2012). Learning career management skills in Europe: a critical review. *Journal of Education and Work, 25*(2), 225-248.
- Thorbjørnsrud, M., Alfsen, C. & Holm, S. (2015). *Kartlegging av karrieretjenester i høyere utdanning*. Hentet fra <https://www.kompetansenorge.no/statistikk-og-analyse/publikasjoner/kartlegging-av-karrieretjenester-i-hoyere-utdanning/>
- Thorsen, A. & Allgood, E. (2010). Introduksjon til Q-boken og begrepsavklaring. I A. Thorsen & E. Allgood (red.), *Q-metodologi: En velegnet måte å utforske subjektivitet*. Trondheim: Tapir Academic Press.
- Vabø, A. & Sweetman, R. (2011). *Praksisorienterte studietilbud (NIFU rapport 3/2011)*. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/281460>
- Watts, S. & Stenner, P. (2012). *Doing Q Methodological Research : Theory, Method & Interpretation*: SAGE Publications.
- Weingarten, K. (2010). Reasonable hope: Construct, clinical applications, and supports. *Family process, 49*(1), 5-25.
- Wijngaarden, V. (2016). Q method and ethnography in tourism research: enhancing insights, comparability and reflexivity. *Current Issues in Tourism, 20*(8), 869-882.

Vedlegg

Vedlegg 1: Q-utvalg og design

Effekt	Nivå		
<i>Kompetanse</i>	a) Teoretisk	b) Yrkesrettet	c) Personlig
<i>Tankesett</i>	d) Fastlåst	e) Læringsorientert	
<i>Forventning</i>	f) Optimistisk	g) Pessimistisk	

1. Jeg er stolt over å snart være ferdig med bacheloren, og jeg tror at jeg kan bidra med den kunnskapen jeg har lært i en ny jobb. *adf*
2. Jeg synes ikke selv at jeg kan noe særlig, jeg blir så fort usikker på hva jeg vet og om det stemmer. Jeg vet ikke om jeg er flink nok til å ta en master, men jeg får ikke jobb med bare bachelor uansett. *adg*
3. Jeg synes det er vanskelig å se hvem jeg er oppi alt det her. Hva er jeg god til? Har du lyst og er god nok, bør du ta en master. *cdg*
4. Å begynne på nytt studie eller i ny jobb er bare en ny læringsprosess. Med tiden kommer jeg til å klare det også. *bef*
5. Jeg vet ikke hva arbeidslivet vil ha, så det er en utfordring å søke jobb. Jeg har lite kjennskap til hva som finnes av muligheter, og vet ikke hvordan jeg kan bruke det jeg kan i et yrke. *beg*
6. Det har fått egenverdi for meg å kunne fordype meg i akkurat det jeg synes er spennende her og nå. Det har gitt meg mye, selv om det nok er for smalt til at jeg får en jobb jeg har lyst på med det første. *cdg*
7. Jeg er veldig usikker på hva jeg skal gjøre videre. Det er vanskelig å finne en balanse mellom hva jeg har lyst til og hva som er lurt. Jeg aner jo ikke hva som kommer til å skje fremover. Det hadde vært fint å få litt hjelp av en veileder. *cdg*
8. Jeg vil gjøre noe jeg er interessert i og som jeg har fordypet meg i gjennom utdannelsen. Men det er få muligheter for å jobbe med dette, så jeg har måttet lære å leve med den uvissheten. *beg*
9. Jeg vet ikke om jeg er motivert nok til å ta master, fordi jeg vet det kreves mye innsats og selvstendig jobbing fra min side. Jeg vet ikke om det er verdt det. *aeg*
10. Det har vært litt frihet i det å kunne studere uten å vite helt hva jeg skal eller ha en plan. Skal jeg ta en master blir det fordi jeg har lyst, ikke fordi jeg føler at jeg må. Jeg kjenner inni meg hva som er riktig for meg. *cef*

11. Jeg skal gå videre på en master. Jeg vet ikke om jeg er egentlig er motivert nok, men vi må ha master for å få relevant jobb. *cdg*
12. Jeg får nok bruk for det jeg har lært fremover. Jeg kan vise dem hvem jeg er og hva jeg egentlig kan når jeg begynner i jobb. Vitnemålet alene viser jo ikke hvem jeg er som person. *cdf*
13. Min oppfatning er at det gir status å fullføre en grad ved universitetet. Men det er ikke noen grunn til å utdanne seg for mye heller, poenget er jo å komme seg ut i arbeidslivet. *adf*
14. Jeg kan mye teori, men får nok ikke jobb med bare bachelor. Det er synd at en teoretisk bachelor har så lav status. *adg*
15. Målet mitt er å fullføre graden. Det viktigste er å få et vitnemål. Det skal bli godt å være ferdig og gjøre noe annet. *bdf*
16. Det er lett å glemme alt jeg har lært som ikke er konkret teori, slik som for eksempel planlegging og samarbeid. Jeg kan nok mer enn jeg tror. *cdf*
17. Jeg vet ikke helt hva jeg vil gjøre videre. Jeg føler kanskje at jeg valgte utdanning mer med hodet enn med hjertet. *cdg*
18. Jeg har lært mye, men prøver samtidig å være ydmyk. Jeg kan jo stort sett bare teori, og vil respektere de som har mer erfaring enn meg. *aef*
19. Utdannelsen min kan brukes til mye forskjellig, og vi har mange muligheter. Jeg har ikke hatt et behov for hjelp til å finne ut av hva jeg kan gjøre videre. *bef*
20. Å studere har vært veldig lærerikt, men jeg er usikker på fremtiden og hvilke muligheter som finnes. Det ser ikke så lyst ut akkurat. *beg*
21. Jeg gleder meg til å bli ferdig med bachelorgraden sånn at jeg kan gjøre noe annet. Jeg ser frem til å bruke det jeg kan i en jobb. *adf*
22. Å ta en bachelorgrad har gjort at jeg har utviklet meg som person, selv om den kanskje ikke er så relevant for arbeidslivet i seg selv. *cdg*
23. Jeg har lært mye om meg selv og utviklet meg som person. Uansett hva som skjer videre er det noe jeg kan ha god nytte av. Bachelorgraden er et springbrett på veien videre. *cef*
24. Jeg er ikke kvalifisert til noe med en teoretisk bachelorgrad. Du går ikke foran noen i en jobbsøker-kø. En bachelor er ikke verdt noe i arbeidslivet. Det er ikke nok. *beg*
25. Jeg må huske ikke å undervurdere det jeg kan, samtidig som jeg ikke på noen måte er ferdig utlært. Jeg er innstilt på å lære mer. Livet skal ha litt utfordringer! *bef*
26. Nå er målet mitt å lære. Jeg har vært usikker på utdanning, men jeg tenker at livet er langt og det er mulig å velge om igjen. Jeg tror ikke jeg får jobb med den graden jeg har valgt nå. *aeg*

27. Folk spør hele tiden hva jeg skal bli, men jeg skulle ønske de heller kunne spørre hva jeg vil lære. Det er jo det som er det viktigste. *aef*
28. Jeg er klar for å gå ut i jobb og vise hva jeg er god for. Jeg vet godt hva jeg kan få til, og jeg får snart en fin utdanning jeg garantert får bruk for. *cdf*
29. Det hadde vært fint å bli noe. Isteden blir jeg nødt til å konkurrere med alle de andre som har en tittel, og må hele tiden forsvare det jeg kan. Jeg er redd for å bli lagt i ikke-bunken. *bdg*
30. Jeg vet hvem jeg er, men det synes ikke på en jobbsøknad. Man har litt mer å bevise med bare en bachelor. Du må på en måte ha alt. *cdg*
31. Andre er fornøyde med å være ferdig med bachelor, men jeg er ikke helt der. Jeg skal søke meg videre på master. *aeg*
32. Når jeg ser fremover prøver jeg å huske på at det går an å lære noe nytt, selv om det kan virke skummelt eller det er noe jeg ikke kan fra før. *cef*
33. Jeg vet at det kommer til å kreve mye av meg hvis jeg skal studere videre. Det nytter ikke å flyte på gode evner, det krever jobbing. Du blir litt overlatt til deg selv. *cdg*
34. Ikke alle kan få drømmejobben med en gang. Jeg vet at det ikke er meg det er noe galt med hvis alt ikke klaffer på første forsøk. Men med litt innsats går det nok. *bef*
35. Jeg har jobbet hardt for å komme dit jeg er nå, og har hatt tre lærerike år. Men det hjelper lite når jeg ikke har noen muligheter videre. Vi får ingenting igjen for det. *aeg*
36. Jeg vil bare gjøre noe som er spennende og lærerikt for min egen del. Jeg tror man klarer det man vil, og ingenting er umulig hvis man bare er litt nysgjerrig. *aef*
37. Jeg har jo ikke prøvd meg i jobb enda, så jeg vet ikke hva jeg faktisk vil trives med og hva som ikke er noe for meg. *cdf*
38. Jeg vil nok mestre en jobb, men jeg er redd ingen vil gi meg en sjanse. *bdg*
39. Jeg har ikke savnet praksis i bacheloren. Relevant erfaring kan man skaffe selv. *bdg*
40. Jeg er egentlig lite klar over kompetansen min. Hva er det jeg kan? Skrive akademisk tekst? Det kan jo hvem som helst som går på universitetet. *adg*
41. Jeg synes det er synd at det vi lærer ikke knyttes så mye opp mot praktiske eksempler. Det hadde vært nyttig når vi snart skal ut i arbeidslivet. *adf*
42. Jeg savner en bevisstgjøring av hva man faktisk sitter igjen med etter denne bachelorgraden. Det hadde nok vært lettere å se hvis jeg hadde fått hjelp til å bli klar over hva jeg faktisk kan, og hvilke muligheter som finnes. *bdg*
43. Jeg ser ikke på meg selv som ferdig, jeg vil lære mer. Enten det blir jobb eller studier videre, så klarer jeg det nok. Det krever bare litt innsats. *aef*

44. Jeg er fornøyd med snart å være ferdig og komme meg ut i jobb. Jeg har mange muligheter, og å jobbe vil nok gi meg større mestringsfølelse. *bdf*
45. Jeg har lært mye ved å gå en bachelor, men jeg aner ikke hva jeg skal med den. Jeg tror overgangen til jobb blir brå og vanskelig. *adg*
46. Jeg tror ikke jeg har endret meg så mye i løpet av utdannelsen min. Det viktigste er å lære ny fagkunnskap. Bacheloren gir et grunnlag for videre jobbmuligheter, og det er fint å ha noe konkret å vise til. *cef*
47. Jeg har savnet mer praksis. Dersom jeg hadde fått det hadde jeg kanskje visst litt mer om hvilke muligheter jeg har når jeg er ferdig, og hva som trengs i arbeidslivet. *bdf*
48. Det tar på å hele tiden høre fra andre at utdannelsen du tar ikke er verdt noe eller ikke kan brukes til noe. Jeg har ikke så mye å komme med. *bdg*

Vedlegg 2: Forespørsel om deltakelse og samtykkeerklæring

Informasjon om forskningsprosjekt

Fullfører du en bachelorgrad til våren? Jeg er en masterstudent ved Institutt for pedagogikk og livslang læring, og skal skrive masteroppgave i rådgivning våren 2017. Jeg ønsker å se nærmere på hvordan studenter opplever seg selv og sine karrieremuligheter mot slutten av en bachelorgrad. Jeg ønsker derfor å komme i kontakt med studenter som planlegger å fullføre sin bachelorgrad våren 2017.

Hva innebærer studien?

Informasjon vil her innhentes ved hjelp av Q-metode, som brukes for å fange opp den subjektive opplevelsen til hver enkelt deltaker. Du som deltar i studien vil bli bedt om å sortere en rekke utsagn ut fra hva du opplever som mest likt eller mest ulikt deg selv. Utsagnene vil dreie seg om temaet for oppgaven: opplevelsen av seg selv og egne karrieremuligheter. Denne sorteringen vil ta omtrent 30-45 minutter. Det vil bli gitt nærmere informasjon om hvordan studien gjennomføres, og jeg vil være tilgjengelig under sorteringen. Dersom du godtar det, ønsker jeg også å ha en uformell samtale med enkelte av deltakere i etterkant, der vi snakker om sorteringen de har gjennomført.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger og datamateriale vil bli behandlet konfidensielt, og du som deltar vil ikke kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Prosjektet vil avsluttes våren 2017, og alle innsamlede opplysninger vil bli slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å være med i studien. Dersom du har lyst til å være med, kan du ta kontakt med meg, og gjerne signere samtykkeerklæringen på neste side. Dersom du skulle ombestemme deg, kan du når som helst trekke deg fra studien uten å oppgi en grunn. Studien er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, NSD.

Dersom du ønsker mer informasjon, har spørsmål eller ønsker å delta, ta gjerne kontakt med meg eller min veileder.

Med vennlig hilsen

Silje Barkenæs

Tlf: [REDACTED]

Epost: [REDACTED]

Veileder: Camilla Fikse

Tlf: [REDACTED]

Epost: [REDACTED]

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien og ønsker å delta.

Signatur:

Mailadresse (valgfritt):

Det er opp til deg om du ønsker å dele kontaktinformasjon. Denne vil brukes dersom det skulle bli aktuelt å kontakte deg i etterkant av studien. Jeg ønsker å ha en uformell samtale om sorteringen med noen av deltakere slik at jeg kan få en enda bedre forståelse av hva som er din opplevelse, og får muligheten til å oppklare det som eventuelt er uklart. Du vil uansett være anonym i selve oppgaven

Kjønn

Alder

Under 25

26-35

36-45

46-55

56 eller eldre

Hva studerer du?

Har du hatt jobb eller frivillig verv ved siden av studiet?

Har du vært ute i arbeidslivet uten å være student samtidig? I så fall, omtrent hvor mange år?

Har du benyttet deg av tilbudet om veiledning ved universitetet?

Vedlegg 3: Instruksjonsbeskrivelse

Hvordan gjennomføre sorteringen

I konvolutten finner du totalt 48 lapper med utsagn som beskriver hvordan studenter kan oppleve seg selv og sine karrieremuligheter. Du vil også finne et samtykkeskjema og et sorterings-mønster (matrise). Dersom du gjennomfører studien på egenhånd og synes noe er uklart eller har spørsmål underveis, så kan du bare ringe meg på [REDACTED]

Sorter utsagnene med utgangspunkt i hvordan **du opplever deg selv og dine karrieremuligheter som bachelorstudent**. Her er det viktig at du så godt som mulig uttrykker din faktiske opplevelse og bruker de ulike utsagnene til å lage et helhetlig bilde av din opplevelse. *Husk at det er **din faktiske opplevelse** som er viktig å få fram, og ikke hvordan du tror det skal være eller hvordan du skulle ønske det var.*

Slik gjør du:

1. Les først alle utsagnene for å få en oversikt over hele innholdet.
2. Del så utsagnene i ca. tre like store bunker, basert på følgende:

A) De utsagnene som beskriver deg eller er mest lik din opplevelse.

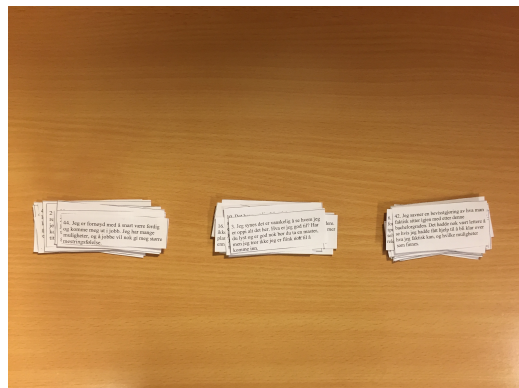
*Denne bunken legger du **til høyre**, da disse utsagnene skal til høyre i sorterings-mønsteret.*

B) De utsagnene som ikke beskriver deg eller som er minst lik din opplevelse.

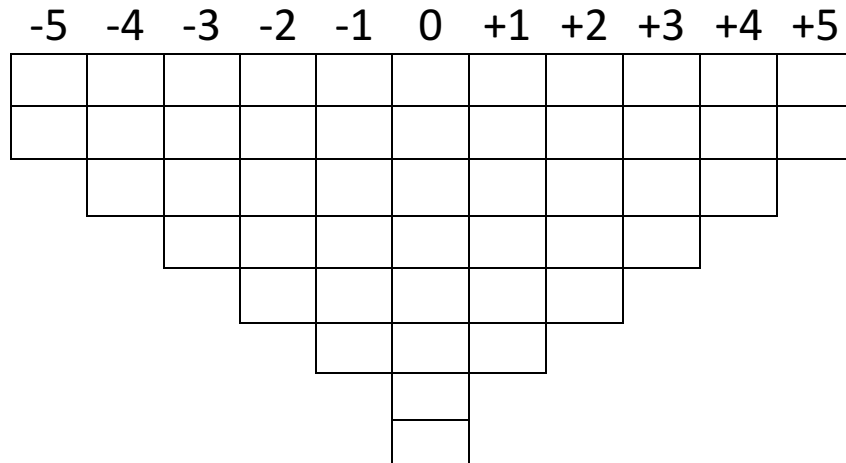
*Denne bunken legger du **til venstre**, da disse utsagnene skal til venstre i sorterings-mønsteret.*

C) De utsagnene som er mer nøytrale, som ikke gir så mye mening, virker tvetydige, tvilsomme, uklare eller motsigende.

*Denne bunken legger du **i midten**, da disse utsagnene skal inn imellom de andre.*



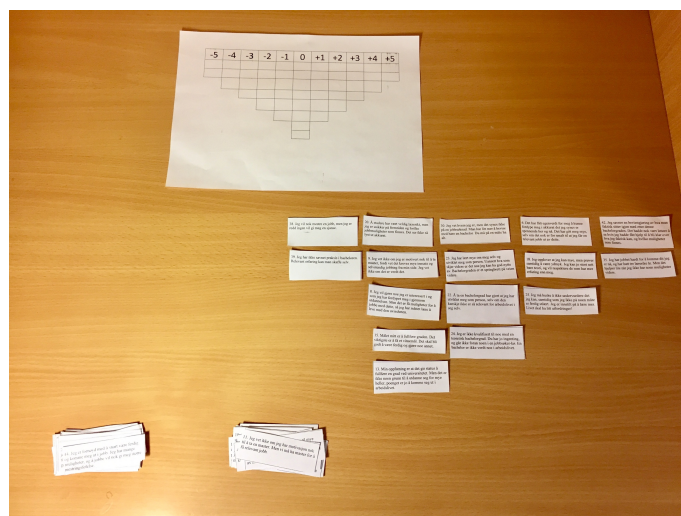
Du skal nå gjøre en mer detaljert fordeling, der du skal velge ut tallverdier på hvert utsagn på en skala fra +5 til -5. Det gjør ikke noe dersom du for eksempel er enig i bare en del av et utsagn, men ikke i hele utsagnet. Plasser det likevel der du tror det passer best. Du trenger bare å forholde deg til de verdiene som står horisontalt (+5 til -5), og det spiller ingen rolle hvilket utsagn som plasseres øverst eller nederst i mønsteret (vertikalt).



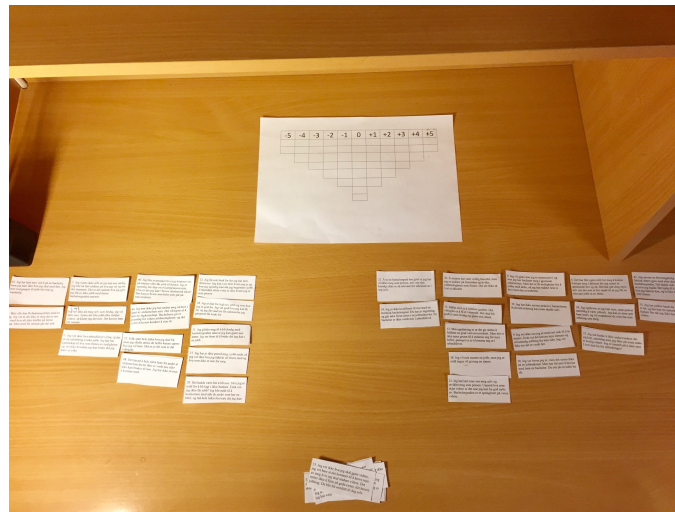
Sorteringsmatrisen: Utsagnene skal fordeles etter dette mønsteret

3. Start med utsagnene i den høyre bunken (A), de som er mest lik deg og din opplevelse. Les nøye gjennom, og velg ut to utsagn som er mest lik deg. Plasser disse utsagnene lengst til høyre (+5), ut fra skjemaets mønster.

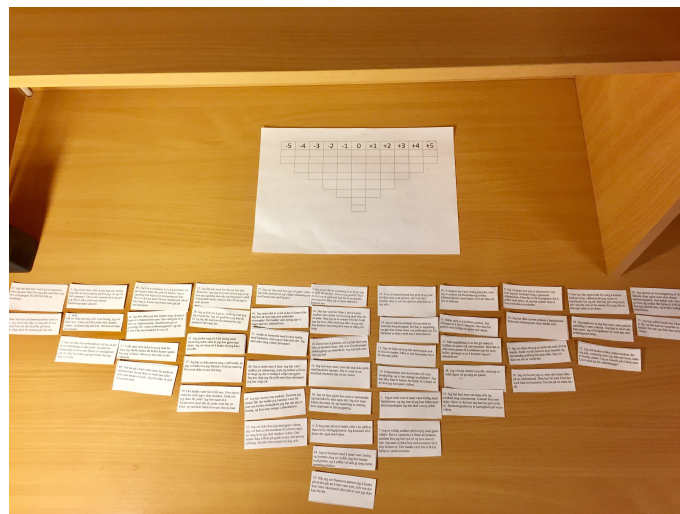
4. Resten av utsagnene i gruppe a) sorteres videre ut fra mønsteret i matrisen. Fortsett med å plassere de utsagnene som også er ganske lik deg på +4, deretter på +3 osv. Plasser kun ett utsagn i hver rute, og følg mønsteret.



5. Deretter gjøres det samme med bunken til venstre, (B) **de som er mest ulik deg og din opplevelse**. Plasser de to utsagnene som er mest ulik deg til venstre (-5), og plasser resten av utsagnene videre ut fra mønsteret i matrisen.



6. Gjør til slutt tilsvarende for bunken i midten (C), **de utsagnene som virker nøytrale, som ikke gir så mye mening, virker tvetydige, tvilsomme, uklare eller motsigende**.



Du skal til slutt ha plassert alle utsagnene inn i det samme mønsteret som vises i matrisen.

7. Når du har fullført fordelingen og plasseringen, se over den på nytt og avgjør om du er enig i ditt oppsett eller eventuelt juster plasseringen. Skriv så inn utsagnetenes nummer på skjemaet.

-5	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	+5
30	1	31	28	3	11	16	44	24	7	39
14	38	2	15	21	45	4	33	43	12	25
	27	29	10	46	26	41	17	6	40	
		48	37	32	13	5	34	23		
			20	9	42	35	18			
				47	22	8				
					36					
					19					

Den ferdig utfylte matrisen og samtykkeskjemaet kan du legge tilbake i konvolutten og levere til meg. Dersom du gjennomfører studien på egenhånd kan du eventuelt sende meg skjemaene via mail – da tar du bilde av hvert enkelt skjema og sender det til meg på

████████████████████

Tusen takk for ditt bidrag og for at du ville være med i studien!

Vedlegg 4: Faktorenes gjennomsnittlige Q-sortering

Faktorsyn 1

	-5	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	+5
9	17	13	19	11	1	3	4	12	18	23	
2	46	15	26	22	6	7	5	16	25	43	
	35	40	37	28	8	21	10	32	34		
		44	39	29	14	24	31	42			
			48	33	20	30	38				
				41	27	45					
					36						
					41						

Faktorsyn 2

	-5	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	+5
1	19	12	4	16	6	8	14	3	2	42	
10	28	15	13	23	9	11	20	5	7	47	
	44	21	18	25	17	24	22	40	29		
		39	32	30	26	35	41	48			
			43	31	27	37	45				
				33	34	38					
					36						
					46						

Faktorsyn 3

-5	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	+5
2	11	3	14	5	4	15	9	12	25	1
31	24	17	26	16	6	30	10	21	44	18
	40	20	35	22	7	36	13	34	47	
		39	38	32	8	37	18	41		
			48	45	19	42	23			
				46	27	43				
					29					
					33					

Faktorsyn 4

-5	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	+5
35	8	15	5	2	7	11	4	1	6	33
45	17	19	20	3	21	16	10	9	12	36
	44	26	24	18	25	22	13	14	43	
		29	39	27	28	40	30	23		
			48	42	31	41	34			
				38	32	46				
					47					
					37					

Vedlegg 5: Karakteristiske utsagn

Faktorsyn 1

Nr.	Q-utsagn	Plassering
23*	Jeg har lært mye om meg selv og utviklet meg som person. Uansett hva som skjer videre er det noe jeg kan ha god nytte av. Bachelorgraden er et springbrett på veien videre.	5
18	Jeg har lært mye, men prøver samtidig å være ydmyk. Jeg kan jo stort sett bare teori, og vil respektere de som har mer erfaring enn meg.	4
42	Jeg savner en bevisstgjøring av hva man faktisk sitter igjen med etter denne bachelorgraden. Det hadde nok vært lettere å se hvis jeg hadde fått hjelp til å bli klar over hva jeg faktisk kan, og hvilke muligheter som finnes.	3
16	Det er lett å glemme alt jeg har lært som ikke er konkret teori, slik som for eksempel planlegging og samarbeid. Jeg kan nok mer enn jeg tror.	3
32	Når jeg ser fremover prøver jeg å huske på at det går an å lære noe nytt, selv om det kan virke skummelt eller det er noe jeg ikke kan fra før.	3
31	Andre er fornøyde med å være ferdig med bachelor, men jeg er ikke helt der. Jeg skal søke meg videre på master.	2
1*	Jeg er stolt over å snart være ferdig med bacheloren, og jeg tror at jeg kan bidra med den kunnskapen jeg har lært i en ny jobb.	0
14	Jeg kan mye teori, men får nok ikke jobb med bare bachelor. Det er synd at en teoretisk bachelor har så lav status.	0
20	Å studere har vært veldig lærerikt, men jeg er usikker på fremtiden og hvilke muligheter som finnes. Det ser ikke så lyst ut akkurat.	0
41*	Jeg synes det er synd at det vi lærer ikke knyttes så mye opp mot praktiske eksempler. Det hadde vært nyttig når vi snart skal ut i arbeidslivet.	-1
11*	Jeg skal gå videre på en master. Jeg vet ikke om jeg er egentlig er motivert nok, men vi må ha master for å få relevant jobb.	-1
46*	Jeg tror ikke jeg har endret meg så mye i løpet av utdannelsen min. Det viktigste er å lære ny fagkunnskap. Bacheloren gir et grunnlag for videre jobbmuligheter, og det er fint å ha noe konkret å vise til.	-4
9*	Jeg vet ikke om jeg er motivert nok til å ta master, fordi jeg vet det kreves mye innsats og selvstendig jobbing fra min side. Jeg vet ikke om det er verdt det.	-5

Faktorsyn 2

Nr.	Q-utsagn	Plassering
42	Jeg savner en bevisstgjøring av hva man faktisk sitter igjen med etter denne bachelorgraden. Det hadde nok vært lettere å se hvis jeg hadde fått hjelp til å bli klar over hva jeg faktisk kan, og hvilke muligheter som finnes.	3
7*	Jeg er veldig usikker på hva jeg skal gjøre videre. Det er vanskelig å finne en balanse mellom hva jeg har lyst til og hva som er lurt. Jeg aner jo ikke hva som kommer til å skje fremover. Det hadde vært fint å få litt hjelp av en veileder.	1

29*	Det hadde vært fint å bli noe. Isteden blir jeg nødt til å konkurrere med alle de andre som har en tittel, og må hele tiden forsvare det jeg kan. Jeg er redd for å bli lagt i ikke-bunken.	-1
2*	Jeg synes ikke selv at jeg kan noe særlig, jeg blir så fort usikker på hva jeg vet og om det stemmer. Jeg vet ikke om jeg er flink nok til å ta en master, men jeg får ikke jobb med bare bachelor uansett.	-5
3*	Jeg synes det er vanskelig å se hvem jeg er oppi alt det her. Hva er jeg god til? Har du lyst og er god nok, bør du ta en master.	1
40	Jeg er egentlig lite klar over kompetansen min. Hva er det jeg kan? Skrive akademisk tekst? Det kan jo hvem som helst som går på universitetet.	-3
48*	Det tar på å hele tiden høre fra andre at utdannelsen du tar ikke er verdt noe eller ikke kan brukes til noe. Jeg har ikke så mye å komme med.	-2
20*	Å studere har vært veldig lærerikt, men jeg er usikker på fremtiden og hvilke muligheter som finnes. Det ser ikke så lyst ut akkurat.	0
35*	Jeg har jobbet hardt for å komme dit jeg er nå, og har hatt tre lærerike år. Men det hjelper lite når jeg ikke har noen muligheter videre. Vi får ingenting igjen for det.	-4
17*	Jeg vet ikke helt hva jeg vil gjøre videre. Jeg føler kanskje at jeg valgte utdanning mer med hodet enn med hjertet.	-4
34*	Ikke alle kan få drømmejobben med en gang. Jeg vet at det ikke er meg det er noe galt med hvis alt ikke klaffer på første forsøk. Men med litt innsats går det nok.	4
23*	Jeg har lært mye om meg selv og utviklet meg som person. Uansett hva som skjer videre er det noe jeg kan ha god nytte av. Bachelorgraden er et springbrett på veien videre	5
31	Andre er fornøyde med å være ferdig med bachelor, men jeg er ikke helt der. Jeg skal søke meg videre på master.	2
43*	Jeg ser ikke på meg selv som ferdig, jeg vil lære mer. Enten det blir jobb eller studier videre, så klarer jeg det nok. Det krever bare litt innsats.	5
12*	Jeg får nok bruk for det jeg har lært fremover. Jeg kan vise dem hvem jeg er og hva jeg egentlig kan når jeg begynner i jobb. Vitnemålet alene viser jo ikke hvem jeg er som person.	3
21	Jeg gleder meg til å bli ferdig med bachelorgraden sånn at jeg kan gjøre noe annet. Jeg ser frem til å bruke det jeg kan i en jobb.	1
28*	Jeg er klar for å gå ut i jobb og vise hva jeg er god for. Jeg vet godt hva jeg kan få til, og jeg får snart en fin utdanning jeg garantert får bruk for.	-1
10*	Det har vært litt frihet i det å kunne studere uten å vite helt hva jeg skal eller ha en plan. Skal jeg ta en master blir det fordi jeg har lyst, ikke fordi jeg føler at jeg må. Jeg kjenner inni meg hva som er riktig for meg.	2
1*	Jeg er stolt over å snart være ferdig med bacheloren, og jeg tror at jeg kan bidra med den kunnskapen jeg har lært i en ny jobb.	0

Faktosyn 3

Nr.	Q-utsagn	Plassering
28*	Jeg er klar for å gå ut i jobb og vise hva jeg er god for. Jeg vet godt hva jeg kan få til, og jeg får snart en fin utdanning jeg garantert får bruk for.	-1

44*	Jeg er fornøyd med snart å være ferdig og komme meg ut i jobb. Jeg har mange muligheter, og å jobbe vil nok gi meg større mestringsfølelse.	-3
21	Jeg gleder meg til å bli ferdig med bachelorgraden sånn at jeg kan gjøre noe annet. Jeg ser frem til å bruke det jeg kan i en jobb.	1
18	Jeg har lært mye, men prøver samtidig å være ydmyk. Jeg kan jo stort sett bare teori, og vil respektere de som har mer erfaring enn meg.	4
42	Jeg savner en bevisstgjøring av hva man faktisk sitter igjen med etter denne bachelorgraden. Det hadde nok vært lettere å se hvis jeg hadde fått hjelp til å bli klar over hva jeg faktisk kan, og hvilke muligheter som finnes.	3
15*	Målet mitt er å fullføre graden. Det viktigste er å få et vitnemål. Det skal bli godt å være ferdig og gjøre noe annet.	-3
19*	Utdannelsen min kan brukes til mye forskjellig, og vi har mange muligheter. Jeg har ikke hatt et behov for hjelp til å finne ut av hva jeg kan gjøre videre.	-2
45*	Jeg har lært mye ved å gå en bachelor, men jeg aner ikke hva jeg skal med den. Jeg tror overgangen til jobb blir brå og vanskelig.	1
14	Jeg kan mye teori, men får nok ikke jobb med bare bachelor. Det er synd at en teoretisk bachelor har så lav status.	0
11*	Jeg skal gå videre på en master. Jeg vet ikke om jeg er egentlig er motivert nok, men vi må ha master for å få relevant jobb.	-1
24	Jeg er ikke kvalifisert til noe med en teoretisk bachelorgrad. Du går ikke foran noen i en jobbsøker-kø. En bachelor er ikke verdt noe i arbeidslivet. Det er ikke nok.	1
31*	Andre er fornøyde med å være ferdig med bachelor, men jeg er ikke helt der. Jeg skal søke meg videre på master.	2

Faktorsyn 4

Nr.	Q-utsagn	Plassering
33*	Jeg vet at det kommer til å kreve mye av meg hvis jeg skal studere videre. Det nytter ikke å flyte på gode evner, det krever jobbing. Du blir litt overlatt til deg selv.	5
36*	Jeg vil bare gjøre noe som er spennende og lærerikt for min egen del. Jeg tror man klarer det man vil, og ingenting er umulig hvis man bare er litt nysgjerrig.	5
6*	Det har fått egenverdi for meg å kunne fordype meg i akkurat det jeg synes er spennende her og nå. Det har gitt meg mye, selv om det nok er for smalt til at jeg får en jobb jeg har lyst på med det første.	4
16	Det er lett å glemme alt jeg har lært som ikke er konkret teori, slik som for eksempel planlegging og samarbeid. Jeg kan nok mer enn jeg tror.	1
40	Jeg er egentlig lite klar over kompetansen min. Hva er det jeg kan? Skrive akademisk tekst? Det kan jo hvem som helst som går på universitetet.	1
31	Andre er fornøyde med å være ferdig med bachelor, men jeg er ikke helt der. Jeg skal søke meg videre på master.	0
42	Jeg savner en bevisstgjøring av hva man faktisk sitter igjen med etter denne bachelorgraden. Det hadde nok vært lettere å se hvis jeg hadde	-1

	fått hjelp til å bli klar over hva jeg faktisk kan, og hvilke muligheter som finnes.	
2*	Jeg synes ikke selv at jeg kan noe særlig, jeg blir så fort usikker på hva jeg vet og om det stemmer. Jeg vet ikke om jeg er flink nok til å ta en master, men jeg får ikke jobb med bare bachelor uansett.	-1
24	Jeg er ikke kvalifisert til noe med en teoretisk bachelorgrad. Du går ikke foran noen i en jobbsøker-kø. En bachelor er ikke verdt noe i arbeidslivet. Det er ikke nok.	-2
29	Det hadde vært fint å bli noe. Isteden blir jeg nødt til å konkurrere med alle de andre som har en tittel, og må hele tiden forsvare det jeg kan. Jeg er redd for å bli lagt i ikke-bunken.	-3
8*	Jeg vil gjøre noe jeg er interessert i og som jeg har fordypet meg i gjennom utdannelsen. Men det er få muligheter for å jobbe med dette, så jeg har måttet lære å leve med den uvissheten.	-4
45*	Jeg har lært mye ved å gå en bachelor, men jeg aner ikke hva jeg skal med den. Jeg tror overgangen til jobb blir brå og vanskelig.	-5
35	Jeg har jobbet hardt for å komme dit jeg er nå, og har hatt tre lærerike år. Men det hjelper lite når jeg ikke har noen muligheter videre. Vi får ingenting igjen for det.	-5

Vedlegg 6: Sammenfallende utsagn

Nr.	Q-utsagn	F1	F2	F3	F4
27*	Folk spør hele tiden hva jeg skal bli, men jeg skulle ønske de heller kunne spørre hva jeg vil lære. Det er jo det som er det viktigste	0	0	0	-1
39*	Jeg har ikke savnet praksis i bacheloren. Relevant erfaring kan man skaffe selv	-2	-3	-3	-2

Vedlegg 7: Utsagnenes plassering

Nr.	Q-utsagn	F1	F2	F3	F4
1	Jeg er stolt over å snart være ferdig med bacheloren, og jeg tror at jeg kan bidra med den kunnskapen jeg har lært i en ny jobb.	0	-5	5	3
2	Jeg synes ikke selv at jeg kan noe særlig, jeg blir så fort usikker på hva jeg vet og om det stemmer. Jeg vet ikke om jeg er flink nok til å ta en master, men jeg får ikke jobb med bare bachelor uansett.	-5	4	-5	-1
3	Jeg synes det er vanskelig å se hvem jeg er oppi alt det her. Hva er jeg god til? Har du lyst og er god nok, bør du ta en master.	1	3	-3	-1
4	Å begynne på nytt studie eller i ny jobb er bare en ny læringsprosess. Med tiden kommer jeg til å klare det også.	2	-2	0	2
5	Jeg vet ikke hva arbeidslivet vil ha, så det er en utfordring å søke jobb. Jeg har lite kjennskap til hva som finnes av muligheter, og vet ikke hvordan jeg kan bruke det jeg kan i et yrke.	2	3	-1	-2
6	Det har fått egenverdi for meg å kunne fordype meg i akkurat det jeg synes er spennende her og nå. Det har gitt meg mye, selv om det nok er for smalt til at jeg får en jobb jeg har lyst på med det første.	0	0	0	4
7	Jeg er veldig usikker på hva jeg skal gjøre videre. Det er vanskelig å finne en balanse mellom hva jeg har lyst til og hva som er lurt. Jeg aner jo ikke hva som kommer til å skje fremover. Det hadde vært fint å få litt hjelp av en veileder.	1	4	0	0
8	Jeg vil gjøre noe jeg er interessert i og som jeg har fordypet meg i gjennom utdannelsen. Men det er få muligheter for å jobbe med dette, så jeg har måttet lære å leve med den uvissheten.	0	1	0	-4
9	Jeg vet ikke om jeg er motivert nok til å ta master, fordi jeg vet det kreves mye innsats og selvstendig jobbing fra min side. Jeg vet ikke om det er verdt det.	-5	0	2	3
10	Det har vært litt frihet i det å kunne studere uten å vite helt hva jeg skal eller ha en plan. Skal jeg ta en master blir det fordi jeg har lyst, ikke fordi jeg føler at jeg må. Jeg kjenner inni meg hva som er riktig for meg.	2	-5	2	2
11	Jeg skal gå videre på en master. Jeg vet ikke om jeg er egentlig er motivert nok, men vi må ha master for å få relevant jobb.	-1	1	-4	1
12	Jeg får nok bruk for det jeg har lært fremover. Jeg kan vise dem hvem jeg er og hva jeg egentlig kan når jeg begynner i jobb. Vitnemålet alene viser jo ikke hvem jeg er som person.	3	-3	3	4
13	Min oppfatning er at det gir status å fullføre en grad ved universitetet. Men det er ikke noen grunn til å utdanne seg for mye heller, poenget er jo å komme seg ut i arbeidslivet.	-3	-2	2	2
14	Jeg kan mye teori, men får nok ikke jobb med bare bachelor. Det er synd at en teoretisk bachelor har så lav status.	0	2	-2	3
15	Målet mitt er å fullføre graden. Det viktigste er å få et vitnemål. Det skal bli godt å være ferdig og gjøre noe annet.	-3	-3	1	-3

16	Det er lett å glemme alt jeg har lært som ikke er konkret teori, slik som for eksempel planlegging og samarbeid. Jeg kan nok mer enn jeg tror.	3	-1	-1	1
17	Jeg vet ikke helt hva jeg vil gjøre videre. Jeg føler kanskje at jeg valgte utdanning mer med hodet enn med hjertet.	-4	0	-3	-4
18	Jeg har lært mye, men prøver samtidig å være ydmyk. Jeg kan jo stort sett bare teori, og vil respektere de som har mer erfaring enn meg.	4	-2	2	-1
19	Utdannelsen min kan brukes til mye forskjellig, og vi har mange muligheter. Jeg har ikke hatt et behov for hjelp til å finne ut av hva jeg kan gjøre videre.	-2	-4	0	-3
20	Å studere har vært veldig lærerikt, men jeg er usikker på fremtiden og hvilke muligheter som finnes. Det ser ikke så lyst ut akkurat.	0	2	-3	-2
21	Jeg gleder meg til å bli ferdig med bachelorgraden sånn at jeg kan gjøre noe annet. Jeg ser frem til å bruke det jeg kan i en jobb.	1	-3	3	0
22	Å ta en bachelorgrad har gjort at jeg har utviklet meg som person, selv om den kanskje ikke er så relevant for arbeidslivet i seg selv.	-1	2	-1	1
23	Jeg har lært mye om meg selv og utviklet meg som person. Uansett hva som skjer videre er det noe jeg kan ha god nytte av. Bachelorgraden er et springbrett på veien videre.	5	-1	2	3
24	Jeg er ikke kvalifisert til noe med en teoretisk bachelorgrad. Du går ikke foran noen i en jobbsøker-kø. En bachelor er ikke verdt noe i arbeidslivet. Det er ikke nok.	1	1	-4	-2
25	Jeg må huske ikke å undervurdere det jeg kan, samtidig som jeg ikke på noen måte er ferdig utlært. Jeg er innstilt på å lære mer. Livet skal ha litt utfordringer!	4	-1	4	0
26	Nå er målet mitt å lære. Jeg har vært usikker på utdanning, men jeg tenker at livet er langt og det er mulig å velge om igjen. Jeg tror ikke jeg får jobb med den graden jeg har valgt nå.	-2	0	-2	-3
27	Folk spør hele tiden hva jeg skal bli, men jeg skulle ønske de heller kunne spørre hva jeg vil lære. Det er jo det som er det viktigste.	0	0	0	-1
28	Jeg er klar for å gå ut i jobb og vise hva jeg er god for. Jeg vet godt hva jeg kan få til, og jeg får snart en fin utdanning jeg garantert får bruk for.	-1	-4	5	0
29	Det hadde vært fint å bli noe. Isteden blir jeg nødt til å konkurrere med alle de andre som har en tittel, og må hele tiden forsvare det jeg kan. Jeg er redd for å bli lagt i ikke-bunken.	-1	4	0	-3
30	Jeg vet hvem jeg er, men det synes ikke på en jobbsøknad. Man har litt mer å bevise med bare en bachelor. Du må på en måte ha alt.	1	-1	1	2
31	Andre er fornøyde med å være ferdig med bachelor, men jeg er ikke helt der. Jeg skal søke meg videre på master.	2	-1	-5	0
32	Når jeg ser fremover prøver jeg å huske på at det går an å lære noe nytt, selv om det kan virke skummelt eller det er noe jeg ikke kan fra før.	3	-2	-1	0

33	Jeg vet at det kommer til å kreve mye av meg hvis jeg skal studere videre. Det nytter ikke å flyte på gode evner, det krever jobbing. Du blir litt overlatt til deg selv.	-1	-1	0	5
34	Ikke alle kan få drømmejobben med en gang. Jeg vet at det ikke er meg det er noe galt med hvis alt ikke klaffer på første forsøk. Men med litt innsats går det nok.	4	0	3	2
35	Jeg har jobbet hardt for å komme dit jeg er nå, og har hatt tre lærerike år. Men det hjelper lite når jeg ikke har noen muligheter videre. Vi får ingenting igjen for det.	-4	1	-2	-5
36	Jeg vil bare gjøre noe som er spennende og lærerikt for min egen del. Jeg tror man klarer det man vil, og ingenting er umulig hvis man bare er litt nysgjerrig.	0	0	1	5
37	Jeg har jo ikke prøvd meg i jobb enda, så jeg vet ikke hva jeg faktisk vil trives med og hva som ikke er noe for meg.	-2	1	1	-1
38	Jeg vil nok mestre en jobb, men jeg er redd ingen vil gi meg en sjanse.	2	1	-2	-1
39	Jeg har ikke savnet praksis i bacheloren. Relevant erfaring kan man skaffe selv.	-2	-3	-3	-2
40	Jeg er egentlig lite klar over kompetansen min. Hva er det jeg kan? Skrive akademisk tekst? Det kan jo hvem som helst som går på universitetet.	-3	3	-4	1
41	Jeg synes det er synd at det vi lærer ikke knyttes så mye opp mot praktiske eksempler. Det hadde vært nyttig når vi snart skal ut i arbeidslivet.	-1	2	3	1
42	Jeg savner en bevisstgjøring av hva man faktisk sitter igjen med etter denne bachelorgraden. Det hadde nok vært lettere å se hvis jeg hadde fått hjelp til å bli klar over hva jeg faktisk kan, og hvilke muligheter som finnes.	3	5	1	-1
43	Jeg ser ikke på meg selv som ferdig, jeg vil lære mer. Enten det blir jobb eller studier videre, så klarer jeg det nok. Det krever bare litt innsats.	5	-2	1	4
44	Jeg er fornøyd med snart å være ferdig og komme meg ut i jobb. Jeg har mange muligheter, og å jobbe vil nok gi meg større mestringsfølelse	-3	-4	4	-4
45	Jeg har lært mye ved å gå en bachelor, men jeg aner ikke hva jeg skal med den. Jeg tror overgangen til jobb blir brå og vanskelig.	1	2	-1	-5
46	Jeg tror ikke jeg har endret meg så mye i løpet av utdannelsen min. Det viktigste er å lære ny fagkunnskap. Bacheloren gir et grunnlag for videre jobbmuligheter, og det er fint å ha noe konkret å vise til.	-4	0	-1	1
47	Jeg har savnet mer praksis. Dersom jeg hadde fått det hadde jeg kanskje visst litt mer om hvilke muligheter jeg har når jeg er ferdig, og hva som trengs i arbeidslivet.	0	5	4	0
48	Det tar på å hele tiden høre fra andre at utdannelsen du tar ikke er verdt noe eller ikke kan brukes til noe. Jeg har ikke så mye å komme med.	-2	3	-2	-2

Vedlegg 8: Godkjenning av søknad til NSD



Camilla Fikse
Institutt for pedagogikk og livslang læring NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 06.03.2017

Vår ref: 52486 / 3 / AH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 24.01.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>52486</i>	<i>Studenters opplevelse av seg selv og sine karrieremuligheter mot slutten av en bachelorgrad</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Camilla Fikse</i>
<i>Student</i>	<i>Silje Marte Lien Barkenæs</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 16.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Åsne Halskau

Kontaktperson: Åsne Halskau tlf: 55 58 21 88

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.