

Marie Olea Løvset

Karriereveiledning i skolen

En kvalitativ studie av tre rådgiveres opplevelse av rollen som karriereveileder i videregående skole

Masteroppgave i rådgivning

Trondheim, 4. april, 2013

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Institutt for voksnes læring og rådgivningsvitenskap

Veileder: Eleanor Allgood

Bilde på forside: Fotosearch®

Sammendrag

I denne kvalitative studien presenteres tre rådgiveres opplevelse av rollen som karriereveileder i videregående skole i dag, og hvordan rollen er erfart i lys av det siste tiårets endringer i politiske føringer for rådgivningstjenesten. Med utgangspunkt i en fenomenologisk forskningstilnærming er datamaterialet hentet inn gjennom dybdeintervjuer. Den konstant komparative analysemetoden i Grounded theory har vært utgangspunkt for analysen og har resultert i fire hovedkategorier som beskriver rådgivernes felles opplevelse av sin yrkesrolle. Kategoriene relasjonskvalitet, prosess, samarbeid og organisering, sier noe om hvordan rådgiverne opplever sin arbeidshverdag og rollen som karriereveileder og hva de legger vekt på i møtet med elevene og andre samarbeidsaktører. Selv om rådgiverne betrakter elevene som sine viktigste oppdragsgivere og på tross av at de i stor grad jobber på individnivå, består deres arbeidshverdag i økende grad av ansvar og oppgaver på systemnivå. Dette opplever rådgiverne som en utfordring, men samtidig også som en hensiktsmessig utvikling. Funnene i denne studien kan tyde på at en relasjon til skoleledelsen preget av tillit og frihet, gir spillerom til mer individuell veiledning, på tross av en knapp tidsressurs til rådgivningsarbeidet. Samtidig opplever forskningsdeltakerne et økende press med hensyn til rådgivningstjenestens innhold og hva de skal rekke over, både på individnivå og systemnivå. Alle forskningsdeltakerne har et ønske om at rådgivningsarbeidet fordeles på flere personer. Både for å unngå slitasje og for å ha støttespillere i en arbeidshverdag med en elevmasse med et stadig mer sammensatt veiledningsbehov. Denne studien indikerer et behov for en økt tidsressurs, samt et behov for å fortsette arbeidet mot en ”rådgivende skole”. I lys av det siste tiårets politiske føringer og et samfunn i rask endring, impliserer funnene en stadig mer kompleks og utfordrende hverdag for karriereveilederne i skolen og behovet for en mer holistisk tilnærming til karriereveiledningen.

Abstract

This qualitative study presents the experiences of three counselors, in the role of high school career counselor, and how they have experienced this role in relation to shifts in the surrounding political environment in the last decade. Using a phenomenological research approach, data was collected over a series of in-depth interviews. “Grounded theory” forms the basis for the method of analysis. The use of grounded theory allowed me to establish four main categories, which describe the counselors' shared experiences of the role: quality of relationships, process, cooperation and organization. These categories serve to describe how the counselors in the study experience every day professional life and the role of career counselor, as well as the experiences they emphasize in their interactions with students and other collaborative partners. While the counselors view their pupils as a primary driving force; and although their work happens, in large part, at the level of the individual, their daily professional life is increasingly occupied by system level responsibilities and tasks. The counselors experience this reality as challenging but also as an important development in the role. The results of this study indicate that a relationship to the school leadership, defined by confidence and freedom, provides breathing space within the organizational framework for more individual guidance, in spite of restricted windows for counseling work. At the same time, the study's participants experience a growing pressure in relation to critical evaluation of the scope, content and purpose of the counseling profession. All of the participants expressed a wish that the counseling work could be shared among a larger group of professionals, both to avoid burn out as well as to provide counselors with a support network in a school environment shaped by increasingly complex counseling needs. This study indicates a need for greater time resources for the counseling profession, as well as a need to continue the work towards a “guidance-giving school”. In the light of the last decade's political shifts and in a society in a state of rapid change, this would imply an increasingly complex and challenging workday for high school career counselors and a need for a more holistic approach to career counseling.

Forord

Veien frem til denne dagen, dagen for levering av masteroppgaven, har vært lang og innholdsrik. Det er mange som har bidratt i denne prosessen og uten dem hadde ikke oppgaven vært gjennomførbar.

Jeg vil rette en stor takk til rådgiverne som stilte opp med sin tid, og sine opplevelser og refleksjoner. Tusen takk til min veileder Eleanor Allgood for stor tålmodighet, støttende ord og konstruktive tilbakemeldinger.

Jeg vil takke min biveileder Lill-Ann Sætnan for å ha bidratt til nyttige refleksjoner rundt forskningstemaet. En stor takk går også til Gunhild Roald for nyttige tilbakemeldinger underveis i prosessen. Takk til Karina Johansen og Karina Krogh for korrektur og språkvask.

Og sist, men absolutt ikke minst, vil jeg takke min mann Arild, Tiril, Ulvhild og Hedda for deres ubetingede støtte, alltid. Nå er jeg endelig ferdig!

Bodø, april 2013

Marie Olea Løvset

”Ikke skam deg for at du er menneske, vær stolt!

Inni deg åpner seg hvelv etter hvelv uendelig.

Du blir aldri ferdig, og det er som det skal være.”

(Utdrag fra diktet Romanske buer av Tomas Transströmer)

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	3
ABSTRACT	5
FORORD	7
1. ET SKOLERÅDGIVNINGSFELT I UTVIKLING	13
1.1. POLITISKE FØRINGER OG TILTAK.....	13
1.2 EN ELEVMASSE MED MER SAMMENSATTE VEILEDNINGSBEHOV	16
1.3 VALG AV TEMA.....	16
1.3.1 Innsirkling.....	17
1.4 BEGREPSAVKLARING.....	18
1.5 OPPGAVENS STRUKTUR	20
2. TEORETISKE PERSPEKTIVER	21
2.1 UTVIKLINGEN INNEN KARRIEREVEILEDNINGSFELTET	21
2.2 CARL ROGERS OG BETINGELSER FOR EN GOD RELASJON.....	23
2.3 PERSONER I RELASJON.....	24
2.4 DEN LÆRENDE ORGANISASJONEN	25
3. METODISK TILNÆRMING	26
3.1 KVALITATIV METODE	26
3.1.1 Fenomenologisk tilnærming	27
3.2 UTVALG OG DATAINNSAMLING.....	28
3.2.1 Forskningsdeltakerne	30
3.3 ANALYSEPROSESSEN.....	31
3.3.1 Den konstant komparative analysemetoden – Grounded theory.....	31
3.4 FORSKERROLLEN OG ETISKE DILEMMAER.....	33
3.4.1 Etske dilemmaer	34
3.5 KVALITET I EN KVALITATIV STUDIE.....	34
4. ANALYSE OG DRØFTING	37
4.1. PRESENTASJON OG DRØFTING AV KATEGORIENE	37
4.1.1 Relasjonskvalitet.....	38
4.1.2 Prosess.....	47
4.1.3 Samarbeid.....	51
4.1.4 Organisering.....	57
5. ET OVERORDNET BLIKK PÅ PROBLEMSTILLINGEN	63
5.1 OPPSUMMERING AV DRØFTING	63

5.2 VIDERE FORSKNING.....	64
LITTERATURLISTE:	65
VEDLEGG 1:.....	71
VEDLEGG 2:.....	73
VEDLEGG 3:.....	75

1. Et skolerådgivningsfelt i utvikling

1.1. Politiske føringer og tiltak

Det siste tiåret har fokuset på rådgivning i skolen økt betraktelig, og en av hovedgrunnene er den stigende frafallsprosenten i videregående skole. «Feilvalg» er et av elementene som peker seg ut som forklaring på dette frafallet i videregående skole. I den forbindelse har det blitt satt spørsmålstegn ved kvaliteten på rådgivningen i norsk skole – både på grunnskole- og videregående nivå. I 2002 ga Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD) ut en rapport om norsk yrkesveiledning og rådgivning¹ der det blant annet ble påpekt svak profesjonalitet i tjenesten, få forbindelser til arbeidsmarkedet og en tendens til å fokusere mer på informasjon enn på veiledning (Buland & Mathiesen, 2008). Rapporten bidro til å forsterke Utdanningsdirektoratets pågående kvalitetsutviklingsprosess.

Fra politisk hold har det blitt iversatt en rekke tiltak² for å utvikle og styrke rådgivningstjenesten. I 1997 satte Læringscenteret, senere Utdanningsdirektoratet, i gang prosjektet *Bevisste utdanningsvalg* (BUV). Prosjektet varte i tre år og hadde som mål å motvirke yrkes- og utdanningsvalg basert på tradisjonelle kjønnsrollemønstre. Prosjektet *Delt rådgivningstjeneste* (DRT) fulgte strømmingene, og hadde som mål å styrke karriereveiledningen i skolen. Tanken var å organisere de to tjenestene som to enheter, og dele den sosialpedagogiske rådgivningen og karriereveiledningen mellom flere personer. Både Elevorganisasjonen (EO) og Næringslivets Hovedorganisasjon (NHO) var for en slik deling. Samtidig ble det uttrykt en bekymring for at en slik deling kan bidra til at man mister helhetsperspektivet i veiledningen. DRT pågikk fra 2000 til 2003. Fra 2003 til 2006 ble prosjektet *Satsing mot frafall i videregående skole* gjennomført som tiltak for å finne gode virkemidler for å forebygge og følge opp frafall. Alle fylkene deltok i satsingen, og tiltakene var preget av stort mangfold og variasjon. Konklusjonen ble at det er langsiktig og målrettet arbeid som gir resultater, ikke et enkelt tiltak. I tillegg ble det understreket at arbeidet skal forankres som en del av skolens oppgave. Med reformen Kunnskapsløftet i 2006 kom det enda to nye tiltak for å styrke elevenes grunnlag for mer bevisste valg av utdanning og yrke: faget *Utdanningsvalg* i ungdomsskolen og faget *Prosjekt til fordypning* for yrkesfaglige linjer i videregående skole.³ Med faget *Utdanningsvalg* er tanken å skape helhet og sammenheng i grunnopplæringen, og

¹ Se OECDs rapport: <http://www.oecd.org/education/country-studies/1937973.pdf>.

² For mer informasjon om tiltakene se Buland et al. (2011).

³ For mer informasjon om fagene og Ny Giv, se www.udir.no.

knytte grunnskole og videregående opplæring bedre sammen. *Prosjekt til fordypning* er ment å gi elevene på yrkesfag økt motivasjon til å fullføre utdanningsløpet gjennom erfaringer med aktuelle lærefag og tettere tilknytning til regionalt og lokalt næringsliv. I 2010 ble prosjektet *Ny Giv* igangsatt. Dette er en nasjonal dugnad for å få flere ungdommer til å gjennomføre videregående skole, der hovedfokus rettes mot de svakest presterende elevene. Studier viser at overgangen mellom skoletrinnene og videre ut i arbeidslivet er sårbare faser i de unges liv (Anvik & Gustavsen, 2012; Falch, Borge, Lujala, Nyhus & Strøm, 2010). For å lykkes med prosjektet er det lagt vekt på å etablere gode samarbeid mellom stat, fylkeskommune og kommune for å styrke helhetsperspektivet. Prosjektet avsluttes ved utgangen av 2013.

Karriereveiledning er et prioritert satsingsområde for regjeringens kompetansepolitikk, og det har i den forbindelse kommet flere politiske føringer. I Stortingsmelding nr. 30 (2003–2004) *Kultur for læring*, ble det uttrykt at kompetanse var viktig for å øke kvaliteten på rådgivningen, men det ble ikke gitt noen føringer eller formelle krav. Som oppfølging til stortingsmeldingen ble prosjektet *Partnerskap for karriereveiledning* initiert først i tre fylker, og fra 2009, i hele Norge. Partnerskapet innebærer et samarbeid mellom fylkeskommune, kommuner, NAV, høyskoler/universiteter og lokalt arbeidsliv. Stortingsmelding nr. 16 (2006–2007) ... *og ingen sto igjen*, sammenfattat kunnskapen fra prosjektene BUV, DRT og *Satsing mot frafall i videregående skole*, og foreslo delt rådgivningstjeneste, det vil si at yrkes- og utdanningsrådgivningen ble organisert adskilt fra det sosialpedagogiske rådgivningsarbeidet. Den la også grunnlaget for endring av forskriften til opplæringsloven § 9-2 første ledd. Endringen kom i 2009. Da ble kapittel 22 spisset både med hensyn til formål og innhold.⁴ Skolens og skoleeierens ansvar for rådgivningen i skolen ble mer tydeliggjort. Samtidig med forskriftsendringen ble det vedtatt anbefalt formell kompetanse og veiledende kompetansekriterier (av 1.1.2009) for skolerådgivere. Først og fremst som et hjelpemiddel for skoleeier i forbindelse med ansettelsesprosessen, men også som en veileder for etter- og videreutdanning for rådgiverne. Stortingsmelding nr. 16 understreket også betydningen av at skolen samarbeidet med andre aktuelle aktører for å sikre elevene god kvalitet i rådgivningen. Stortingsmelding nr. 9 (2006–2007) *Arbeid, velferd og inkludering*, tok også opp samarbeid mellom ulike aktører som et viktig punkt i arbeidet med et inkluderende arbeidsliv. Blant annet ble regionalt partnerskap for karriereveiledning trukket frem som et viktig virkemiddel. Samarbeid med andre aktører utenfor skolen kunne være en utfordring, da de enkelte aktørene

⁴ Rundskriv UDir-2-2009 Informasjon om endringer i forskrift til opplæringsloven kapittel 22 og forskrift til privatskoleloven kapittel 7 – ”Retten til nødvendig rådgiving”.

hadde ulike mandat og behov, og dermed søkte å påvirke rådgivningen i skolen i sin retning (Buland et al., 2011). I stortingsmelding nr. 44 (2008–2009) *Utdanningslinja* ble samarbeidsfokuset videreført. Betydningen av gode overganger mellom grunnskolen og videregående skole, og tiltak for å utvikle gode systemer for overføring av relevant informasjon om elevene mellom utdanningsnivåene ble understreket.

For å styrke en tverrsektoriell koordinering av karriereveiledningsarbeidet, ble *Nasjonal enhet for karriereveiledning* opprettet i 2011, og lagt til som en integrert del av Vox (Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk). Etableringen av enheten var blant annet en oppfølging av stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) ... *og ingen stod igjen*, stortingsmelding nr. 44 (2008–2009) *Utdanningslinja*. I tillegg til å koordinere de ulike aktørene har enheten som oppgave å styrke kvaliteten og profesjonaliseringen av karriereveiledningen i Norge, og bidra til likeverdige tilbud for unge og voksne i ulike livsfaser.⁵ Et av de siste bidragene i kvalitetsutviklingsprosessen for rådgivningsfeltet kom i 2012 med videreføring av strategien for etter- og videreutdanning: *Kompetanse for kvalitet*. Med den oppfordres lærere, skoleledere og rådgivere til å øke kompetansen innen aktuelle områder i skolen, herunder rådgivning. Dette er i tråd med tankegangen om en «rådgivende skole», der rådgiveren er en del av et skoleinternt nettverk, og rådgivningen er en integrert del av skolens oppgaver. Å heve kompetansen og bevisstheten omkring rådgivningsfeltet hos flere enn kun rådgiveren kan bidra til å øke kvaliteten på rådgivning i norsk skole (Buland et al., 2011).

Problemstillingen om hvorvidt rådgivning skal være hele skolens ansvar kontra kun rådgiverens oppgave, har vokst gradvis frem med et samfunn i rask endring, frafallutfordringene og en elevmasse med et stadig mer sammensatt veiledningsbehov. Med Reform 94 skulle «alle» gjennom et videregående løp. Dette har medført en større bredde i elevmassen, og dermed også mer komplekse veiledningsutfordringer enn tidligere. Med rådgivning som en helårsaktivitet og integrert del av skolens kjerneaktivitet, blir rådgiveren en koordinator og et sentralt ledd i et bredere støttenettverk rundt eleven. Ut i fra denne problemstillingen har diskusjonen rundt en ny rådgiverrolle dukket opp, hvor rådgivernes oppgaver vil bli delt mellom systemrettet og individrettet arbeid. I tillegg til relasjonelle ferdigheter vil rådgivernes hovedoppgave da være å ha spesialkompetanse innen det å gjøre valg og veilede elevene i valgprosessen (Buland et. al., 2011).

⁵ For mer informasjon om Nasjonal enhet for karriereveiledning, se www.vox.no.

1.2 En elevmasse med mer sammensatte veiledningsbehov

I en fersk rapport, *Ikke slipp meg! Unge, psykiske helseproblemer, utdanning og arbeid*, trekker Anvik og Gustavsen (2012) frem betydningen av en helhetlig oppfølging og tidlig innsats for å forebygge uførhet blant unge. Sannsynligheten for å bli ufør er vesentlig høyere for personer som avbryter studiet underveis i utdanningsløpet. Det er ikke nødvendigvis en kausal sammenheng mellom psykiske lidelser og frafall, men vanskelige oppvekstvilkår kan ha betydning for unge videre i livet, blant annet i møte med nye utdanningsinstitusjoner, arbeidsliv og samfunnslivet for øvrig. Å bli sett av noen voksne, å ha noen å snakke med, å få støtte og hjelp til å skape nye mestringsopplevelser, blir viktige elementer i forebyggingsarbeidet. Anvik og Gustavsen (2012) vektlegger tiltak rettet direkte mot det reelle arbeidsliv og utdanningssystemene, fremfor brannslukkende tiltak som foregår på siden av de ordinære opplæringsarenaene. Dette har også Phil Jarvis (2003) trukket frem. Han mener at for å lette overgangene mellom utdanning og arbeid, må karrierehåndtering inn i skolens pensum på lik linje med akademiske og tekniske ferdigheter. Han ser på karriereveiledning som en gjentakende øvelse gjennom hele livsløpet.

På samme tid som nye, mer systemrettede forventninger til rådgiverrollen gjør seg gjeldende, blir tiden til individuell veiledning av elevene knappere (Buland et al., 2011). Dette opplever jeg som et paradoks med den økende frafallsprosenten i videregående skole. Tre av ti elever dropper ut av videregående, og halvparten av disse elevene sliter med ulike grader av psykiske lidelser. Ungdomstiden er verdifulle år i form av identitetsutvikling, løsrivelse og selvstendigjøring, og overgangen mellom utdanningsnivåene og videre ut i arbeidslivet er kritiske faser i de unges liv (Anvik & Gustavsen, 2012, Falch et al., 2010). Med dette understrekes betydningen av å lære elevene å håndtere sin egen karriere samt betydningen av å se hele eleven i veiledningsarbeidet. Dette impliserer en mer utfordrende arbeidshverdag for rådgiveren i videregående skole.

1.3 Valg av tema

Den utløsende faktoren for valg av tema, i tillegg til interessen for feltet og min utdanningsbakgrunn, var SINTEF-rapporten (Buland & Mathiesen, 2008) *Gode råd? En kunnskapsoversikt over feltet yrkes- og utdanningsrådgivning, sosialpedagogisk rådgivning og oppfølgingstjeneste i norsk skole*. Den tok opp og sammenfattet mange viktige

problemstillinger knyttet til rådgivningsfeltet og de utfordringene rådgiverne møter i sitt daglige virke. Buland og Mathiesen (2008) påpeker at man trenger bredere kunnskap om hvordan praksisfeltet endrer seg som følge av overordnede vedtak. I 2011 kom Buland et al. med sluttrapporten fra evalueringen av skolens rådgivning: *På vei mot framtida – men i ulik fart*. I 2011 kom Buland et al. med sluttrapporten fra evalueringen av skolens rådgivning, *På vei mot framtida – men i ulik fart*. Rapporten tegner et bilde av kvaliteten på rådgivningen i norsk skole per 2010. Sluttrapporten viser at rådgivningen utvikler seg i rett retning, men i ulik fart. Det er fortsatt store variasjoner fra skole til skole, men det skjer en utvikling blant annet med hensyn til kompetanseheving og samordning av elevtjenestene. Den trekker også frem at rådgivernes arbeidsoppgaver er mange og svært sammensatte, at elevene etterspør mer individuell tid med rådgiveren, og at tidsressursen oppleves for liten til at man kan gi rådgivning av god kvalitet. Elevene selv har begynt å ty til private, betalte karriereveiledningstjenester i håp om å få en kvalitetsmessig god veiledning (Kristiansen, 2013). Disse rapportene, de politiske føringene for rådgivningsfeltet det siste tiåret og et betydelig mediefokus på rådgivning i norsk skole har vært utgangspunktet for studiet.

Hensikten med studien er å få en bedre forståelse av hvordan rådgiverne opplever rollen som karriereveileder i dag og hvordan denne rollen er erfart med tanke på fokuset som har vært fra overordnet hold på rådgivningstjenesten det siste tiåret. Mitt håp er at en økt forståelse av rådgivernes sammensatte arbeidshverdag kan bidra til å øke kvaliteten på elevenes karriereveiledning spesielt, men også innen rådgivningsfeltet generelt. Å øke kvaliteten på rådgivningstjenestene er viktig blant annet for å forebygge frafall og uførhet blant unge (Anvik & Gustavsén, 2012). En god rådgivningstjeneste kan bidra til et velfungerende forhold mellom utdanningssektoren og arbeidslivet, samt bidra til å realisere utdanningsinvesteringene av befolkningen i form av verdiskapning, både til det beste for individene og samfunnet (Jørgensen, Johnson & Grøtta, 2004). Politisk anses karriereveiledning å være et sentralt virkemiddel for å fremme livslang læring⁶ (OECD 2004, ELGPN 2012).

1.3.1 Innsirkling

Rådgivning i skolen skal være hele skolens ansvar⁷, og innebærer både sosialpedagogisk rådgivning og karriereveiledning. Begge ansvarsområdene inneholder omfattende og varierte

⁶ Målet med livslang læring er at alle skal ha mulighet til å tilegne seg ny kunnskap og utvikle evnene sine gjennom hele livet (www.regjeringen.no).

oppgaver. Disse områdene må alltid ses i sammenheng med hverandre, men denne studien har et spesielt fokus på karriereveiledningen. Karriereveiledning er viktig både i grunnskolen og i videregående skole, men fokuset i denne oppgaven vil være på rådgivere i videregående skole. Dette ut i fra et antatt større fokus på karriereveiledning på dette utdanningsnivået samt at rådgiverne i tillegg ofte har større stillingsprosent som rådgiver – noe som kan innebære at de har opparbeidet seg bred erfaring innen feltet, og dermed også har reflektert rundt rollen som karriereveileder. Jeg ønsker å få en bedre innsikt i arbeidshverdagen til rådgivere i videregående skole, samt hvordan de opplever rollen som karriereveileder både på individ- og systemnivå.

På bakgrunn av dette har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

Hvordan opplever rådgivere i videregående skole sin rolle som karriereveileder i dag og hvordan er rollen erfart i lys av det siste tiårets endringer i politiske føringer for rådgivningstjenesten?

1.4 Begrepsavklaring

Begrepene rådgivning og rådgiver er ofte brukt i forbindelse med skolerådgivning. I karrieresammenheng brukes imidlertid begrepet veiledning i utstrakt grad. Begrepene brukes ofte om hverandre og om samme aktivitet. I følge Johannessen, Kokkersvold og Vedeler (2010):

(..)kan man betrakte rådgivning, konsultasjon og veiledning som pedagogisk virksomhet der hensikten er å sette de som søker hjelp, i bedre stand til å hjelpe seg selv, ikke bare i den aktuelle saken de står oppe i, men også i andre, lignende situasjoner (s. 19).

Dette er i tråd med Kvalsunds (2005b) oppfatning av at ulike begreper som blant annet rådgiver og veileder blir brukt om hverandre innen ulike hjelpetradisjoner på grunn av deres slektskap og felles forståelse omkring hjelpeprofesjonen.

⁷ Jf. forskrift til opplæringsloven kapittel 22, § 22-4.

Forståelsen av begrepet karriereveiledning har utviklet seg over tid. I den tidlige fortolkningen av begrepet var karrierevalg nært knyttet opp til yrkesvalg og karriereveiledningen bestod i hovedsak av å finne en god match mellom person og yrke. For eksempel John Hollands trekkfaktor teori (Brown, 2002). Frem til i dag har begrepet utviklet seg i retning av en mer holistisk⁸ forståelse av karrierevalg, hvor en persons karriere blir sett på som en livslang prosess som omfatter hele mennesket, ulike livsroller og omgivelsene det lever i (Hansen, 1997). I Norge benyttes flere betegnelser på dette fagfeltet, blant annet yrkes- og utdanningsrådgivning, yrkes- og utdanningsveiledning og karriereveiledning. I denne studien vil begrepet karriereveiledning i hovedsak bli benyttet. Dette begrepet benyttes også i navnet på det nasjonale, koordinerende organet for rådgivningsfeltet; Nasjonal enhet for karriereveiledning.⁹

I boken *Career Counseling – A Holistic Approach* definerer Zunker (2012) karriereveiledning på denne måten:

Career counseling includes all counseling activities associated with career choice over a life span. In the career counseling process, all aspects of individual needs (including family, work, personal concerns, and leisure) are recognized as integral parts of career decision making and planning. Career counseling also includes counseling activities associated with work maladjustment, stress reduction, mental health concerns, and developmental programs that enhance work skills, interpersonal relationships, adaptability, flexibility, and other developmental programs that lead to self-agency (s.7).

Karriereveiledning i dette perspektivet er rettet mot veiledningsaktiviteter på individnivå. Begrepet *career guidance* innebærer, i følge Zunker (2012), karriereveiledning i et bredere perspektiv på flere områder i samfunnet, og er i tråd med OECDs (2004) brede definisjon av karriereveiledning. Watts (2009) deler opp OECDs brede karriereveiledningsbegrep i tre deler; karriereveiledning, karriereutdanning og karriereinformasjon. Han definerer karriereveiledning som veiledningsaktiviteter på en-til-en-nivå eller i små grupper, som er fokusert på hver enkelts karriereutfordringer.

⁸ Holistisk, fra holisme; Innen psykologi, biologi, sosiologi og antropologi den metode som anvender helheten som forklaringsprinsipp, i motsetning til studier av isolerte trekk. Helhetstenkning. Store norske leksikon.

⁹ Tildelingsbrev til VOX, tillegg 2: Etablering av enhet for nasjonal koordinering av karriereveiledning, datert 25.06.2010.

I denne oppgaven benytter jeg begrepene rådgivning og rådgiver om skolerådgivning generelt, og karriereveiledning og karriereveileder om veiledningsaktiviteter som er i tråd med Zunkers (2012) og Watts' (2009) definisjoner av karriereveiledningsbegrepet.

1.5 Oppgavens struktur

Oppgavens første kapittel tegner et bilde av utviklingen innen rådgivningsfeltet i Norge i dag samt begrunner valg av tema og problemstilling for studien. Oppgavens andre kapittel beskriver det teoretiske rammeverket for oppgaven. Tredje kapittel tar for seg den metodiske tilnærmingen som har vært benyttet samt betydningen av min rolle som forsker i en kvalitativ studie. Kapittel fire presenterer datamateriale og de fire kategoriene jeg har kommet frem til samt drøftingen av kategoriene. Til slutt sammenfattes funnene, og det pekes på mulige fremtidige forskningsprosjekter.

2. Teoretiske perspektiver

Theories are approximations of the complex phenomena that influence career choice and development

(Brown, 2002, s. 11).

I dette kapitlet presenteres relevant teori som benyttes i drøftingen av de fire hovedkategoriene. Som tidligere nevnt er det rådgivernes opplevelse av rollen som karriereveileder i dag, og hvordan denne rollen er erfart i lys av det siste tiårets endringer i politiske føringer for rådgivningstjenesten studien skal forsøke å belyse. Jeg har valgt å bruke mye plass i oppgavens innledningsdel for å skissere den politiske konteksten siden denne er en viktig del av problemstillingen. Teoriene jeg har valgt har en relasjonell tilnærming, da møtet mellom rådgiveren og elevene og samarbeid med ulike aktører er en sentral del av rollen som karriereveileder. Disse teoriene danner min forståelsesramme, men som Brown (2002) poengterer i sitatet over er teorier kun et utgangspunkt for å forstå alle aspektene som påvirker karriereveiledningsfeltet. Teoriene utvikles kontinuerlig, sammen med menneskene og samfunnet rundt og kan aldri gi den hele og fulle sannheten. For å forstå bakgrunnen for teoriene vil jeg derfor først presentere utviklingen innen karriereveiledningsfeltet, og de mest kjente teoriene som blant annet har definert rådgivningen i norsk skole. Jeg vil deretter gjøre rede for noen teorier innenfor en relasjonell tilnærming. Andre perspektiver som trekkes inn i drøftingsdelen er enten presentert i innledningen eller vil bli presenteret underveis i drøftingen.

2.1 Utviklingen innen karriereveiledningsfeltet

Rådgivning i norsk skole har siden det ble innført på 1960-tallet vært et omdiskutert felt. Det har siden starten pågått en diskusjon hvorvidt dette skal være et fag, en profesjon eller en oppgave for en lærer ved siden av ordinær undervisning. Normalmodellen har vært det sistnevnte, men det har hele tiden vært en kontinuerlig utvikling av rådgivningsfeltet som et fag og en profesjon (Teig, 2000). I det siste tiåret har rådgivningstjenesten i skolen blitt løftet frem som et sentralt satsningsområde fra overordnet hold. Med etableringen av den nasjonale enheten for karriereveiledning, samt et økt fokus på kvalitetsheving av skolerådgivningen kan man ane en gradvis profesjonalisering av feltet (Buland et. al., 2011).

Tradisjonell karriereteori og praksis er i hovedsak basert på logisk positivisme, og har vært preget av en rasjonell, lineær tilnærming (Brown, 2002). På begynnelsen av 1900-tallet ble samfunnet oppfattet forholdsvis stabilt og statisk, og karrierevalg ble i stor grad assosiert med yrkesvalg. I følge Brown (2002) var Frank Parson den første som introduserte et konseptuelt rammeverk for karrierebeslutninger der målet var å kartlegge individets personlighet og matche den med samsvarende yrkesmiljø. Denne tilnærmingen er bedre kjent som trekk- og faktorteorier, i hovedsak representert av John Holland, og er fortsatt kjernen i moderne karriereteorier i dag (Brown 2002). I andre halvdel av det tjuende århundre presenterte Donald Super en teori som utvidet karrierebegrepet, og definerte karriere og karriereutvikling som en livslang prosess (Hansen, 1997). I motsetning til Holland som så på karrierevalg som en hendelse, så Super karriereutvikling som en kontinuerlig utviklingsprosess som involverte flere livsroller i ulike stadier og kontekster i løpet av livet. Stadiene indikerte en modningsprosess av menneskets selvoppfattelse i møte med ulike mestringsoppgaver gjennom livet. Supers modell ble kontinuerlig oppdatert og videreutviklet de neste 60 årene med forskning, og er i dag en av mest helhetlige modellene innen karrierefeltet (Zunker 2012). Dette er to av de mest kjente tradisjonene innen karriereveiledningsfeltet som i stor grad har sådd frøene til senere karriereteorier. Utviklingen av karriereteorier har i den senere tid dreid mot mer komplekse og holistiske tilnærminger (Allgood & Kvalsund, 2000). Zunker (2012) trekker frem at i mer holistiske tilnærminger integreres personlig veiledning i større og større grad i karriereveilederrollen, nettopp fordi man har fokus på hele mennesket. Han poengterer: *[...] helpers are not just career counselors; helpers counsel individuals* (s. 17).

Å gjøre karrierevalg i dagens komplekse og raskt skiftende samfunn er utfordrende, og kan være preget av stor usikkerhet. Unge som vokser opp i dag vil sannsynligvis komme til å ha mange ulike jobber i løpet av sin karriere, og karrierevalg er en prosess som i fremtiden ikke bare vil påvirkes av lokale, individuelle aspekter, men også globale, samfunnsmessige problemstillinger (Hansen, 1997, Zunker, 2012). Hansen (1997) mener feltet trenger et paradigmeskifte innen karriereplanlegging og at:

[...] the issues faced by all nations, such as environmental degradation, human rights, multiculturalism, and violence, dictate a new philosophy of career planning in which the focus is not so much on individual occupational choice for personal satisfaction

and livelihood as on multiple choices over a lifetime not only for individual wholeness but for life with meaning, that is, for work that benefits self and community (s. 3).

Rollen som karriereveileder innebærer oppgaver og ansvar både på individ- og systemnivå, og for å øke kvaliteten på rådgivningen i norsk skole i dag er det viktig å få en forståelse av samspillet mellom disse to nivåene.

2.2 Carl Rogers og betingelser for en god relasjon

Ifølge Ivey, D'Andrea, Ivey, Bradford og Simek-Morgan (2012), har Rogers' personsentrerte teori hatt enorm innflytelse på veiledningsfeltet og hjelpeforholdet. Hans teori og metode er benyttet innen mange veiledningstilnærminger, selv om ikke alle aksepterer hans tilnærming som tilstrekkelig. Hans personsentrerte tilnærming baserer seg på troen på at hvert individ er positivt, grunnleggende godt og har et driv mot selvaktualisering (Rogers, 1967; Ivey et al., 2012). Den tar utgangspunkt i at mennesket evner å ta konstruktive valg for seg selv dersom forutsetningene ligger til rette for det. Veilederen kan bidra til å fasilitere en positiv utviklingsprosess for mennesket. Rogers (1967) hevder det er tre betingelser som er av betydning for å kunne legge til rette for en slik utviklingsprosess. Disse er positiv aksept, empati og kongruens/ekthet.

Betingelsen *positiv aksept* omhandler veilederens aksept for personen uavhengig av situasjonen eller hva personen uttrykker i øyeblikket. En ubetinget positiv anerkjennelse innebærer en ikke-dømmende holdning og omsorg fra veilederen. Ved at veilederen aksepterer personen med alt han/hun har med seg av følelser, tanker og handlinger, blir det lettere for personen å akseptere seg selv. Dette vil bidra til å skape tillit mellom personen og veilederen. Å ha *empati*, beskriver Rogers (1967) som at veilederen er var for personens følelser, og hele tiden søker å forstå meningen i det personen uttrykker. Evnen til å lytte empatisk og vise omsorg er avgjørende for å oppnå en god relasjon (Ivey et al., 2012). *Kongruens/ekthet* handler om betydningen av at veilederen er seg selv helt og fullt i møte med personen. Veilederen må være bevisst sine egne tanker og følelser under veiledningen og kommunisere disse til personen hvis det er ønskelig og passer seg. Det må være samsvar mellom veilederens erfaring, den tolkede erfaringen og uttrykk av erfaringen (Allgood & Kvalsund, 2005). Personen gjennomskuer raskt en veileder som har satt opp en fasade og dette kan hemme personens mulighet for vekst i relasjonen (Rogers, 1967).

2.3 Personer i relasjon

I følge John MacMurray (1961/1999) er personer i relasjon (*persons in relation*) mennesker som er i gjensidig interaksjon med hverandre som personer, ikke objekter. Han legger til grunn at mennesket er en handlende aktør, som kjenner seg selv og *den andre* som person, i relasjon til den andre. Som Allgood og Kvalsund (2003:119) poengterer ”*it takes two to know one*”. MacMurray hevet at det finnes ikke noe ”jeg” uten et ”du” og at man utvikler seg som person kun i relasjon til andre mennesker (Kvalsund, 1998; MacMurray, 1961/1999).

MacMurrays (1961/1999) relasjonsbegrep kan deles inn i tre hoveddimensjoner; avhengighet, uavhengighet og gjensidig avhengighet. Dimensjonene er helhetlige, og dynamisk knyttet til hverandre (Kvalsund, 1998; MacMurray, 1961/1999). Nivåene er bygd på utviklingsteorier og måter å forholde seg til andre mennesker på (Kvalsund, 1998) og innebærer at man må gå gjennom en utvikling fra avhengighet, via uavhengighet før man kan bli gjensidig avhengig. (Kvalsund, 1998; MacMurray, 1961/1999). Prosessen er ikke lineær, det vil si at man kontinuerlig beveger seg inn og ut av de ulike nivåene og kan gå fra gjensidig avhengig til avhengig og så tilbake igjen. Med utgangspunkt i et barns avhengige relasjon til sin mor, lærer barnet gjennom morens daglige rutiner (mating, vasking o.l.) rytmen av tilbaketreking og tilbakevending. Dette, er i følge MacMurray (1961/1999:90)

[..] that rhythm of withdrawal and return which constitutes the universal and necessary pattern of personal development.

Denne prosessen har han skjematisert som rytmen av contact-withdrawal-return, som beskriver det å være i en relasjon og hvordan man lærer i relasjon til hverandre. I et mønster av kontakt, tilbaketreking og tilbakevending i relasjonen, alternerer man mellom å være i en form for helhet i relasjonen (positiv tilstand), til det å kun være en del av helheten i seg selv (negativ tilstand). I møte med *den andre* møter man noe som er annerledes, en motstand, og man trekker seg tilbake. Dette gir en mulighet for refleksjon over egne tanker og følelser og når man er klar kan man velge å vende tilbake til relasjonen (Allgood & Kvalsund, 2005; MacMurray, 1961/1999). Gjennom refleksjonen kan man lære seg selv bedre å kjenne ved at man blir bevisst det som er annerledes enn seg selv. Tilbaketrekingen kan oppleves som en negativ handling, men er i følge MacMurray (1961/1999) en nødvendig del av en persons identitetsutvikling. Denne prosessen kan relateres til hjelperelasjonen og viktigheten av å

kunne fasilitere en kontinuerlig prosess for å unngå en absolutt tilbaketrekning, uten tilbakevending (Allgood & Kvalsund, 2005).

2.4 Den lærende organisasjonen

I følge Peter M. Senge (1999) er en lærende organisasjon en organisasjon som er i kontinuerlig utvikling og som klarer å tilpasse seg nye krav fra skiftende omgivelser. Han introduserer fem disipliner som er avgjørende for at organisasjonen skal kunne utvikle seg: personlig mestring, mentale modeller, felles visjoner, gruppelæring og systemtenkning. Modellen omhandler læring på tre nivåer: individ, gruppe og organisasjon og dialog og refleksjon er sentralt på alle tre nivåene.

Personlig mestring handler om å utvikle egne visjoner, styrker og en drivkraft for læring og utvikling. Man må finne egen mening i det man gjør og oppleve at det man gjør har en hensikt. Den individuelle læringen er ingen garanti for at organisasjonen lærer og utvikler seg, men den er en av forutsetningene. Som Senge (1999:145) sier ”*Organisasjoner lærer bare ved at mennesker lærer*”. Å utvikle *mentale modeller* innebærer å utfordre organisasjonens etablerte sannheter og oppfatninger av verden, og hele tiden stille spørsmål ved hvordan ting blir gjort og om det kan finnes bedre løsninger. Ofte blir ikke ny innsikt tatt i bruk fordi den strider mot de etablerte sannhetene. Våre ”mentale modeller” påvirker ikke bare hvordan vi ser på verden, men også hvordan vi handler (Senge, 1999). Å skape *felles visjoner* handler om å skape et felles bilde av den fremtiden vi ønsker. Visjonene vil gi retning til beslutninger som skal tas og motivere til et genuint engasjement og deltakelse. En ekte visjon, i motsetning til en nedfelt i organisasjonens dokumenter, vil bidra til at menneskene skaper og lærer fordi de har lyst og ikke fordi de blir kommandert. En visjon er ikke bare en idé, men en indre kraft som løfter menneskers aspirasjoner og driver dem mot et større, felles mål (Senge, 1999). I *gruppelæring* er målet ”å tenke i felleskap” og å være i dialog. Dialog i denne sammenhengen er noe annet enn diskusjon, som innebærer et konkurranseelement. Dialog kommer av det greske ordet *dialogos*, hvor *dia* betyr gjennom og *logos* betyr ord eller mening. Hensikten med dialog er å fremme kollektive læringsprosesser og bidra til innsikt som individene ikke kan tilegne seg hver for seg (Senge, 1999). *Systemtenkning* er den femte disiplinen og er, i følge Senge (1999), den viktigste. Denne disiplinen underbygger alle fem læredisiplinene og har til hensikt å utvikle organisasjonens og individenes evne til å se helheten og sammenhengene. Systemtenkningen er hjørnesteinen i hvordan lærende organisasjoner ser sin verden og vil bidra til å se de dypere mønstrene som ligger bak hendelser.

3. Metodisk tilnærming

I følgende kapittel presenteres og drøftes trekk ved den metodiske tilnærmingen benyttet i studien. Ulike deler av forskningsprosessen beskrives og valgene som er tatt underveis i forskningsprosessen begrunnes. Hensikten med denne studien er å undersøke hvordan rådgivere i videregående skole opplever sin rolle som karriereveileder i dag og hvordan er rollen erfart i lys av det siste tiårets endringer i politiske føringer for rådgivningstjenesten. For å besvare dette forskningsspørsmålet har jeg intervjuet tre rådgivere i videregående skole.

3.1 Kvalitativ metode

Da det ikke eksisterer mye tidligere forskning på rollen som karriereveileder i norsk skole (Buland & Mathiesen, 2008; Damvad, 2012), er det naturlig å velge en kvalitativ tilnærming til denne problemstillingen (Strauss & Corbin, 1990; Thagaard, 2009). Kvalitativ forskning kjennetegnes av en induktiv forskningsprosess, der innsamling av data for å konstruere nye konsepter, hypoteser eller teorier benyttes, fremfor å deduktivt teste allerede eksisterende hypoteser (Merriam, 2009). Kvalitativ forskning kan sies å tilhøre det konstruktivistiske paradigmet. Her kan kunnskap sees på som en konstruksjon av forståelse og mening som blir skapt i sosial samhandling mellom mennesker i det miljøet de lever i. Sosiale, kulturelle og historiske forutsetninger har dermed betydning for menneskers oppfattelse og forståelse. I dette paradigmet betraktes mennesket som aktivt handlende og ansvarlig, noe som innebærer at også kunnskap kontinuerlig er i endring og fornyelse (Postholm, 2010). Jeg har valgt å benytte denne epistemologiske¹⁰ grunnforståelsen som utgangspunkt for arbeidet med oppgaven.

Lincoln & Guba (1985) trekker frem at virkeligheten konstrueres i samhandlingen mellom forskeren og deltakerne i studiet. Mitt ønske er å synliggjøre rådgivernes subjektive opplevelse av rollen som karriereveileder i videregående skole, samt se på hvordan denne rollen er erfart i lys av ulike politiske føringer det siste tiåret. I oppgaven har jeg forsøkt å få tak i det unike ved forskningsdeltakernes opplevelser, og sammenfatte det til en helhetlig og kompleks beskrivelse av det sentrale ved rollen som karriereveileder i videregående skole. Jeg

¹⁰ Epistemologi er teori om kunnskap (Kvale, 2009).

tar utgangspunkt i deltakernes perspektiv, *det emiske perspektivet* (Postholm, 2010).¹¹ Det er imidlertid grunnlag for at si at forskeren er det viktigste instrumentet i forskningsprosessen, siden forskeren innehar en fortolkende rolle underveis i arbeidet nettopp for å fange opp spesielle og unike erfaringer (Postholm, 2010). Ifølge Creswell (1998) innebærer en induktiv tilnærming til forskningsfeltet at forskningen alltid vil være verdiladet. Jeg er kjent med at min bakgrunn fra samfunnsvitenskapelige fag, min arbeidserfaring fra en institusjon for høyere utdanning og min tidligere erfaring med rådgivere i videregående skole, vil være med på å farge på hvilken måte jeg fortolker og skaper mening i de dataene jeg samler inn. Jeg har derfor bevisst, og i så stor grad som mulig, forsøkt å møte forskningsfeltet og forskningsdeltakerne med et åpent sinn og ta hensyn til situasjonelle faktorer (Postholm, 2010).

I henhold til Creswell (1998) er en av forutsetningene for å velge en kvalitativ studie, forskerens interesse for å anvende en litterær og personlig måte å presentere forskningsteksten på. I denne sammenhengen er det viktig å trekke frem forskningsdeltakernes stemmer gjennom sitater og ord disse har benyttet under intervjuet. I følge Merriam (2009), må en kvalitativ forsker inneha tre viktige egenskaper: toleranse for ambivalens, sensitivitet og kommunikative ferdigheter. Årsakene til dette er den løse strukturen på forskningsdesignen, de mange variabler med ulike nyanser, og det at selve samspillet med forskningsdeltakerne er avgjørende for kvaliteten på studien. Det finnes flere tilnærminger innen kvalitativ metode, men ut i fra det overnevnte vil en fenomenologisk tilnærming være den mest passende for mitt studium.

3.1.1 Fenomenologisk tilnærming

Innen fenomenologien er målet å oppnå forståelse av den dypere meningen bak en persons opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen. Tilnærmingen tar utgangspunkt i filosofi og psykologi, og bygger på en underliggende antakelse om at virkeligheten er slik subjektet oppfatter den (Kvale, 2009). Fenomenologien skiller seg på denne måten ut fra etnografiske studier og kasusstudier ved at den fokuserer på avsluttede, menneskelige prosesser i sin naturlige setting. Edmund Husserl, en av grunntenkerne innen fenomenologisk filosofi, mener at det er forskernes mål å søke etter sentrale, uforanderlige strukturer i menneskenes erfaringer ved hjelp av et reflekterende selv. Videre trekker han frem at

¹¹ Ordet *emic* kommer opprinnelig fra det lingvistiske begrepet *phonemic* og brukes om ulike lyder tilhørende et spesifikt språk. Wolcott (1999 omtalt i Postholm, 2010) har skrevet mer utfyllende om begrepet.

subjektiv og objektiv kunnskap er i interaksjon med hverandre, og at oppfattelsen av et objekts virkelighet derfor er avhengig av subjektet. Husserl fremhever at betydningen av begrepet intensjonalitet (intentionality of consciousness), ideen om at bevisstheten alltid er rettet mot et objekt, vil si at fenomenet er opplevelsen av objektet, ikke objektet selv (Moustakas, 1994).

Jeg er i denne studien ute etter individets opplevelse, derfor har jeg valgt å fokusere på psykologisk fenomenologi der individet fremfor gruppen står i fokus (Creswell, 1998). Formålet er å få grep om enkeltmenneskets opplevelse, samtidig som man får informasjon om hvordan erfaringen av det samme fenomen oppleves av flere enkeltindivider (Postholm, 2010).

3.2 Utvalg og datainnsamling

Innen fenomenologien bruker man utvalg basert på kriterier ("Criterion" sampling). Dette innebærer at man tar utgangspunkt i spesifikke kriterier for valg av setting eller forskningsdeltakere. Det er nødvendig, i min undersøkelse, at undersøkelsesobjektene faktisk har opplevd det fenomenet jeg ønsker å undersøke, slik at jeg kan rette forskerblikket mot det avgrensede fenomenet (Creswell, 1998). I forskningsutvalget mitt, var jeg på utkikk etter mennesker som har jobbet som rådgiver i videregående skole de siste ti årene, og som i tillegg har arbeidet med karriereveiledning, enten delvis eller helt, i rådgiverstillingen. Årsaken til at jeg har valgt rådgivere i videregående skole, er et antatt større fokus på karriereveiledning på dette utdanningsnivået enn i grunnskolen. Rådgiverne i videregående skole har i tillegg ofte større stillingsprosent. Sannsynligheten er da større for at rådgiveren har bred erfaring innen feltet og dermed har forutsetninger for å reflektere over hvorvidt og eventuelt hvordan rollen som karriereveileder har endret seg over tid.

Fenomenologisk datainnsamling tar gjerne utgangspunkt i intervju (Postholm, 2010). Jeg har valgt å bruke semistrukturerte livsverdenintervju for å innhente forskningsdeltakernes beskrivelser og fortolkninger av fenomenet som skal undersøkes (Kvale, 2009). Denne intervjutypen innebærer at man søker å følge forskningsdeltakerens fortelling, og man har kun et fåtall åpne spørsmål utarbeidet på forhånd. Ved å benytte intervju som innsamlingsmetode, vil jeg kunne få tilgang til fylldige beskrivelser av hvordan personen oppfatter seg selv og omgivelsene sine. Det er imidlertid viktig å være klar over at det eksisterer ulike syn på

hvorvidt forskeren er i stand til å formidle denne informasjonen ”nøytralt” eller ikke (Thagaard, 2009).

Dersom det oppstår situasjoner der det er ønskelig at forskningsdeltakeren skal utdype enkelte deler av samtalen, er det rom for å stille oppfølgingsspørsmål, bruke kroppsholdning bevisst eller benytte prober. Det er imperativt at jeg i en forskerrolle er åpen for å forfølge uforutsette temaer som forskningsdeltakeren eventuelt kan komme inn på. ”*Fleksibilitet er viktig for å knytte spørsmålene til den enkelte informantens forutsetninger*” (Thagaard, 2009, s. 85).

Selve gjennomføringen av intervjuet stiller en rekke krav til forskeren. I følge Kvale (2009) bør en god intervjuer ha ekspertise som utgangspunkt, både når det gjelder forskningstemaer og menneskelig samhandling, men samtidig vise vilje til å lære underveis. I en fortolkende tradisjon, vil en forsker være opptatt av å forstå personens handlinger, og må derfor åpne for at deltakeren selv trekker frem spørsmål og tema under intervjuet, og at det dermed kan utvikle seg i form av en samtale (Postholm, 2010).

I studien min, valgte jeg å gjennomføre tre dybdeintervjuer. Intervjuets varighet ble holdt til rundt én klokke. I følge Postholm (2010) er anbefalinger med hensyn til utvalgsstørrelse på alt fra tre til tjuefem personer. Ifølge Creswell (1998) fokuserer en kvalitativ forsker på få deltakere og mange variabler. Etter nøye vurdering anså jeg at med oppgavens begrensede omfang ville det være mest hensiktsmessig med et utvalg på tre personer (Postholm, 2010).

I jobben med å finne og sette sammen forskningsutvalget mitt, kontaktet jeg først koordinatoren for skolerådgiverne i fylkeskommunen for å informere om studien og be om godkjenning til å kontakte aktuelle rådgivere. Jeg ble anbefalt å kontakte rektorene ved de aktuelle skolene slik at de kunne bifalle tidsbruken til rådgiverne som sa ja til å stille til intervju. For å komme i kontakt med rådgivere som oppfylte mine utvalgsriterier, sendte jeg ut en felles henvendelse til alle rådgivere i det aktuelle fylket. Henvendelsen innholdt kort informasjon om prosjektets tema, hvilke utvalgsriterier jeg hadde satt, at intervjuene ville bli tatt opp, samt at deltakelsen var anonym og frivillig (Vedlegg 3). Responsen ble så god, at jeg fikk mulighet til å velge tre rådgivere fra skoler med ulik størrelse og beliggenhet. Dette ga meg to ekstra variabler til å vurdere karriereveilederens rolle ut fra; skolens størrelse og geografisk plassering. Dette var i utgangspunktet ikke et eksplisitt utvalgsriterium under planleggingen av studiet, men en spennende innfallsvinkel å tolke forskningsspørsmålet ut i fra. I følge Thagaard (2009) er åpenhet og fleksibilitet et viktig krav i kvalitative metoder.

Postholm (2010) understreker også viktigheten av å ha et åpent sinn underveis i forskningsprosessen.

To av intervjuene ble gjennomført ved møterom på forskningsdeltakerens skole, mens det tredje intervjuet ble gjennomført på et møterom ved min arbeidsplass. Jeg passet på å få underskrevet samtykkeerklæringen i forkant av selve intervjuene (Vedlegg 2). Omgivelsene for alle tre intervjuene var rolige og uten forstyrrelser og velegnet til denne type datainnsamling (Creswell, 1998). Samtlige intervjuer ble tatt opp ved hjelp av en MP3-spiller. Grunnen til at samtalen ble tatt opp, var for at jeg som intervjuer ikke skulle gå glipp av viktige detaljer, og at det ville sikre at eventuelle sitater ble korrekte. I tillegg noterte jeg tanker i stikkordsform i en notatbok underveis i intervjuet. Under selve gjennomføringen av intervjuene, erfarte jeg imidlertid at mitt eget fokus og tilstedeværelse i samtalen ble forstyrret av notatskriving, og jeg holdt derfor dette til et minimum. I etterkant av intervjuene noterte jeg ned alle tanker og refleksjoner jeg hadde gjort meg underveis i intervjuet. Notatene hjalp meg å sortere det innsamlede datamaterialet, og var til god hjelp i analysearbeidet. Med utgangspunkt i MP3-opptakene transkriberte jeg hvert av intervjuene. Transkriberingen foretok jeg umiddelbart etter hvert intervju. For å anonymisere forskningsdeltakerne gjorde jeg teksten dialektnøytral og utelot stedsnavn og annet som kunne identifisere dem. Etter hvert som intervjuene ble transkribert slettet jeg intervjufilen fra MP3-spilleren. Den transkriberte teksten er hovedgrunnlaget for dataanalysen.

Innen kvalitativ forskning må forskeren ha evnen til å håndtere store mengder data, og ha gode analytiske egenskaper (Thagaard, 2009). Mitt datamateriale består hovedsakelig av transkribert tekst fra intervjuene, og siden jeg utførte dybdeintervjuer er mengden skrevet tekst ganske omfattende. Det har krevd utholdenhet og tålmodighet å sortere, kategorisere og jobbe seg gjennom materialet mange ganger for å få tak i essensen av fenomenet (Creswell, 1998).

3.2.1 Forskningsdeltakerne

For å gi et bakteppe for analysen og drøftingen av kategoriene vil jeg kort presentere de tre forskningsdeltakerne og hvordan deres arbeidshverdag er organisert. Jeg har valgt å gi dem fiktive navn for lettere å kunne skille mellom dem videre i analysen; Tom, Lars og Hanne. Alle tre er rådgivere i den videregående skolen. De takket velvillig ja til forespørselen og

under intervjuet svarte de åpent og fyldig på spørsmålene de fikk. Det var tre intervjuer fylt med en gjensidig interesse for temaet og feltet vi pratet om.

Tom er ansatt i 40 % stilling som rådgiver på en forholdsvis stor skole. Han har i tillegg 50 % stilling som lærer og 10 % stilling som tillitsvalgt. Rådgivertjenesten er ikke delt, det vil si at han har ansvaret for både den sosialpedagogiske rådgivningen og karriereveiledningen. De er til sammen tre rådgivere på skolen og de har delt de ulike utdanningsprogrammene mellom seg. Alle tjenestene til elevene er samlokalisert og samlet under fanen Elevtjenester.

Lars er ansatt i 75 % stilling som rådgiver og jobber på en stor skole. I tillegg har han en 25 % lærerstilling. Rådgivertjenesten på denne skolen er heller ikke delt. De er til sammen fire rådgivere på skolen og rådgiverne er samlokalisert med de andre elevtjenestene under fanen Elevtjenesten.

Hanne er ansatt i 30 % rådgiverstilling på en mindre skole. Hun har i tillegg 40 % stilling som ungdomsveileder og 30 % stilling som lærer. Hun er eneste rådgiver på sin skole og har ansvaret for alle elevene.

3.3 Analyseprosessen

3.3.1 Den konstant komparative analysemetoden – Grounded theory

I analysen av det innsamlede datamaterialet tok jeg utgangspunkt i Strauss og Corbins (1990) tretrinns analysemetode; den konstant komparative analysemetoden. Analysemetoden hører inn under den kvalitative metoden Grounded theory, som vektlegger teori skapt i møtet med det empiriske datamaterialet, og som dermed er ”grounded” i data (Postholm, 2010). Strauss og Corbin (1990) understreker det slik: ”*One does not begin with a theory, then prove it. Rather, one begins with an area of study and what is relevant to that area is allowed to emerge*” (s. 23). For å kunne oppdage relevante hypoteser og konsepter rundt rollen som karriereveileder har jeg i analysen derfor tatt utgangspunkt i forskningsdeltakernes subjektive opplevelse av denne rollen og hvordan den er erfart.

Den konstant komparative analysemetoden består av tre typer koding; *åpen koding*, *aksial koding* og *selektiv koding* (Strauss & Corbin, 1990). I kodingsprosessen brytes dataene ned i mindre deler, deretter sammenlignes likheter og forskjeller i datamaterialet for å lete etter og

oppdage nyanser og variasjoner. Til slutt settes dataene sammen igjen på nye måter. Hensikten er å komme frem til en overordnet forståelse av datamaterialet som igjen kanskje kan generere teori om fenomenet man studerer (Dalen, 2004). Strauss og Corbin (1990) understreker at koding er en kreativ og flytende prosess og at disse prosedyrene kun er ment som retningslinjer. Jeg har derfor tatt utgangspunkt i kodingsprosessen, men har tilpasset den til min forskningsprosess.

Jeg startet analysen med en *åpen koding* av datamaterialet hvor hensikten er å sette navn på og kategorisere ulike konsepter og begreper som trer frem i den transkriberte teksten (Strauss & Corbin, 1990). En kategori, i følge Strauss og Corbin (1990), er en overordnet klassifisering av relativt like konsepter. Konseptene beskriver kategoriens egenskaper og dimensjoner (Dalen, 2004). Jeg leste først raskt gjennom de transkriberte intervjuene og skrev ned umiddelbare tanker og begreper som dukket opp i møtet med tekstene. Jeg forsøkte i den grad det er mulig å frigjøre meg fra min teoretiske bakgrunn og ha et åpent sinn underveis i kodingsarbeidet (Postholm, 2010). Denne prosessen pågikk både under og etter datainnsamlingen.

Aksial koding handler om å finne sammenhenger mellom kategoriene man kom frem til i den åpne kodingsfasen og oppdage underkategorier som er relatert til hovedkategoriene (Strauss & Corbin, 1990). Underkategoriene beskriver sentrale elementer i hver kategori. Dette arbeidet går ut på å dele opp og sette sammen datamaterialet på nye måter for å oppdage sammenhengene. En måte å gjøre dette på er ved å stille seg spørsmål om når, hvordan og under hvilke forhold kategoriene forekommer (Postholm, 2010). Det var blant annet i denne prosessen at de overordnede dimensjonene individnivå og systemnivå ble tydelige for meg, og dermed ble en naturlig måte å strukturere drøftingen ut i fra.

Det tredje trinnet i den konstant komparative analysemetoden, selektiv koding, handler om å sammenfatte de ulike kategoriene og underkategoriene til en kjernekategori som representerer et helhetlig bilde av forskningsdeltakernes fortellinger (Strauss & Corbin, 1990). Som nevnt over er disse fasene ikke ment som en fastlagt standard for analysemetoden, men mer som retningslinjer man kan følge (Strauss & Corbin, 1990; Dalen, 2004). Jeg har i stedet for å sammenfatte kategoriene til en kjernekategori skrevet en oppsummering av drøftingen helt til slutt. Jeg har i analysearbeidet gått gjennom de ulike fasene av analysemetoden flere ganger og konstant sammenlignet forskningsdeltakernes uttalelser. Med utgangspunkt i disse uttalelsene

vokste det frem flere tydelige kategorier som til sammen danner en helhetlig beskrivelse av rollen som karriereveileder i videregående skole i dag og hvordan denne rollen er erfart. Kategoriene er presentert og drøftet i neste kapittel. Der vil jeg også beskrive hvordan kategoriene vokste frem.

3.4 Forskerrollen og etiske dilemmaer

Jeg ønsker å utdype noen av de utfordringene jeg møtte underveis i forskningsprosessen. I fenomenologisk forskning forsøker forskeren å møte forskningsfeltet med et åpent sinn (Postholm, 2010). Det er imidlertid viktig å ha i bakhodet at forskningsarbeidet likevel til en viss grad vil farges av de erfaringer og opplevelser eller personlige teorier forskeren tar med seg inn i analyseprosessen. Det er derfor forskerens store utfordring å så langt det lar seg gjøre å inneha et åpent sinn og legge til side sin forforståelse når man behandler datamaterialet. Dette kalles "bracketing" (eller "epoche") og innebærer ifølge Creswell (1998) at forskeren *"sets aside all prejudgements, bracketing, his or her experiences (a return to "natural science") and relying on intuition, imagination and universal structures to obtain a picture of the experience"* (Creswell, 1998:52). Ulike teoretikere vektlegger imidlertid ulikt hvor mye forkunnskap forskeren burde ha om feltet og fenomenet hun/han forsker på (Creswell, 1998; Kvale, 2009).

All kvalitativ forskning innebærer et nært samarbeid mellom forskeren og forskningsdeltakerne, og som tidligere nevnt stiller dette krav til forskerens sosiale ferdigheter. Blant annet innebærer dette at forskeren har evne til å skape en gjensidig og tillitsvekkende relasjon til forskningsdeltakeren. Kvale (2009) trekker blant annet frem at forskningsintervjuet har mange likhetstrekk med det rogerianske, terapeutiske intervjuet. Som forskere må vi være villige til å dele funn med forskningsdeltakerne, slik de deler sine refleksjoner og handlinger med oss. Det er slik vi kan legge til rette for en utvikling av det feltet vi forsker på. Lincoln (1995) poengterer at dette gjensidighetsforholdet må komme frem i forskningsteksten. Hun nevner også viktigheten av at forskeren ikke inntar en ekspertrolle, men er villig til å lære på lik linje med forskningsdeltakerne. Under intervjuene var jeg åpen for at forskningsdeltakerne kunne bringe opp egne tema som ikke var med i intervjuguiden (Vedlegg 1). I utarbeidelsen av intervjuguiden hadde jeg for eksempel ikke fokus på temaet om en elevmasse med et mer sammensatt veiledningsbehov. Dette var et tema som kom opp under det første intervjuet og som jeg ble mer oppmerksom på i de neste to. Alle tre rådgiverne kom inn på dette temaet selv om dette ikke var et eksplisitt spørsmål i

intervjuguiden. Etter hvert intervju oppfordret jeg også rådgiverne til å ta kontakt hvis de ønsket å utdype noen tema nærmere eller de kom på nye tema de ønsket å ta opp.

3.4.1 Etiske dilemmaer

Thagaard (2009) trekker frem at en kvalitativ forskers etiske ansvar kan knyttes til tre hovedprinsipper; informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningen. Jeg ivaretok disse prinsippene ved å sende forskningsdeltakerne mine et informasjonsskriv om studiet, der de samtidig ble bedt om å skrive under et informert samtykke på at de hadde forstått hva de skal være med på, at de når som helst kan avbryte sin deltakelse og at de frivillig deltar i dette forskningsprosjektet (Vedlegg 2). Jeg var påpasselig med å sikre forskningsdeltakernes anonymitet ved å gjøre intervjuene dialektnøytrale under transkripsjonen. Jeg har også utelatt stedsnavn og andre navn som kan identifisere den aktuelle skolen og rådgiver. Dette ble også forskningsdeltakerne informert om i forkant av intervjuet. I henhold til personopplysningslovens § 31 har jeg meldt prosjektet inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

For å kvalitetssikre spørsmålenes aktualitet og relevans, utførte jeg testintervju med en ansatt ved et karrieresenter, som tidligere hadde jobbet som rådgiver i videregående skole. Som resultat av testintervjuet, fjernet jeg enkelte spørsmål, la til et par nye spørsmål, og omformulerte spørsmål der det var nødvendig. Det var nyttig for meg som forsker å teste ut intervjusituasjonen, trene på å holde fokus på temaet for undersøkelsen og prøve ulike metoder for hvordan jeg kunne følge opp med oppfølgingsspørsmål.

3.5 Kvalitet i en kvalitativ studie

I kvalitativ forskning blir forskeren sett på som det viktigste forskningsinstrumentet og forskerens evne til å behandle og tolke data er derfor av stor betydning (Postholm, 2010). Denne studien tilhører, som tidligere nevnt¹², det konstruktivistiske paradigmet og skiller seg fra det positivistiske grunnsynet med hensyn til kvalitetssikring (Lincoln & Guba, 1985; Dalen 2004). Innen tradisjonell kvantitativ forskning benyttes begrepene validitet, reliabilitet og generaliserbarhet (Dalen, 2004). I kvalitativ forskning er det mer relevant å snakke troverdighet, overførbarhet, pålitelighet og bekreftbarhet. Jeg vil derfor benytte Lincoln og Gubas' (1985) kriterier for kvalitetssikring for å legitimere min forskningsprosess.

¹² Se kapittel 3.1.

Troverdigheten er knyttet opp til studiens sannhetsverdi og vurderes ut i fra om forskningen er utført på en tillitsvekkende måte (Thagaard, 2009). Jeg har lagt vekt på åpenhet ved å gjøre rede for min bakgrunn og forforståelse, som kan bidra til å farge de valgene jeg har tatt underveis i forskningsprosessen. Jeg har i drøftingen av mitt empiriske materiale vurdert funnene opp i mot tidligere forskning, for å se om forskningsdeltakernes opplevelse samsvarer med andres opplevelser innenfor samme tema. For å ivareta *overførbarheten* har jeg etter beste evne gitt rikholdige og tykke beskrivelser av konteksten studien finner sted i. Dette refererer Postholm (2010) til som naturalistisk generalisering og handler om hvorvidt dataene kan overføres til andre kontekster (Lincoln & Guba, 1985; Thagaard, 2009). Det kan for eksempel være interessant for karriereveiledere i andre land å sammenligne sin arbeidshverdag opp i mot forskningsdeltakernes opplevelse av rollen som karriereveileder i skolen, og i Norge. Men det er som Kvale (2009) poengterer, leseren som til slutt avgjør overførbarheten. Studiens *pålitelighet* omhandler åpenheten rundt forskningsmetodene som er benyttet. Jeg har i dette metodekapittelet forsøkt å beskrive så nøyaktig som mulig de ulike leddene i forskningsprosessen og valgene jeg har tatt (Dalen, 2004). *Bekreftbarheten* er, i følge Lincoln og Guba (1985) et spørsmål om graden av nøytralitet og er knyttet til kvaliteten på forskerens tolkninger av funnene (Thagaard, 2009). Tolkningene man har gjort og funnene man har kommet frem til, må være utledet av datamaterialet (Postholm, 2010). Kategoriene jeg kom frem til i analysen ble til med utgangspunkt i forskningsdeltakernes uttalelser og er bygd opp rundt sitater fra disse uttalelsene. Jeg jobber ikke selv som karriereveileder og er derfor ikke en del av miljøet som studeres. Jeg er derimot tilknyttet en institusjon for høyere utdanning og min forforståelse vil dermed i noen grad farges av dette. Jeg anser likevel meg selv som en utenforstående med hensyn til forskningens kontekst, da jeg i liten grad er i direkte kontakt med rådgiveres arbeidshverdag og dermed har kunnet møte forskningsdeltakernes opplevelser av rollen som karriereveileder med et åpent sinn (Postholm, 2010).

4. Analyse og drøfting

Med utgangspunkt i den konstant komparative analysemåten (Strauss & Corbin, 1990) har jeg analysert de tre transkriberte intervjuene, og kommet frem til fire hovedkategorier.¹³

Kategoriene er et resultat av min tolkning av datamaterialet og vil derfor være farget av min forforståelse (Creswell, 1998). Gjennom den aksiale kodingsprosessen vokste det frem tilhørende underkategorier som beskriver sentrale elementer i hver kategori. Til sammen utgjør kategoriene et helhetlig bilde av hvordan rådgivere opplever rollen som karriereveileder i dag, og hvordan rollen er erfart i lys av det siste tiårets endringer i politiske føringer for rådgivningstjenesten. Hovedkategoriene ser ut til å stå i et gjensidig påvirkningsforhold til hverandre, fra individnivå til systemnivå og omvendt.

I dette kapittelet presenteres og drøftes innholdet i hver enkelt kategori med utgangspunkt i sitater fra forskningsdeltakernes uttalelser. Jeg vil i drøftningen prøve å skape en helhetlig besvarelse av problemstillingen ut i fra datamaterialet, mine tolkninger og aktuell teori. Først vil jeg gi en kort introduksjon av kategoriene.

4.1. Presentasjon og drøfting av kategoriene

Kategoriene jeg har kommet frem til er som nevnt over: relasjonskvalitet, prosess, samarbeid og organisering. Kategorien relasjonskvalitet vokste frem ut i fra forskningsdeltakernes fokus på viktigheten av en god relasjon til elevene og grunnleggende betingelser som må være tilstede for å bygge gode relasjoner. Betydningen av relasjonskvalitet ser ut til å være tett knyttet opp til den neste hovedkategorien; prosess. Rådgiverne beskriver elevenes prosess mot mer reflekterte valg av utdanning og yrke, og rådgivernes mulighet til å være en fasilitator i denne sammenhengen. De to siste hovedkategoriene; samarbeid og organisering, ble dannet ut i fra rådgivernes opplevelse av strukturen i arbeidshverdagen sin samt deres erfaringer og betraktninger rundt idealet om å bli en "rådgivende skole". I rådgivningsarbeidet må rådgiverne forholde seg til ulike samarbeidsaktører i ulik grad: kolleger, representanter i grunnskolen, foreldre, og andre eksterne aktører. Ulike faktorer kan influere hvordan dette samarbeidet fungerer og er organisert. Tidsressursen rådgiverne har til rådighet, relasjonen til ledelsen og rådgivernes opplevelse av hvorvidt rådgivningstjenestens oppgaver også er hele skolens ansvar for å nevne noen.

¹³ Definisjonen av en kategori er beskrevet i punkt 3.3.1.

I samtalene med forskningsdeltakerne tegnet det seg etter hvert opp et mønster. Når rådgiverne snakket om rollen som karriereveileder og sin arbeidshverdag var det ofte på to ulike nivåer: individ- og systemnivå. Denne tendensen ble enda mer tydelig underveis i analysen av de transkriberte intervjuene, og ble en overordnet dimensjon jeg har valgt å drøfte kategoriene ut fra. De to første kategoriene: relasjonskvalitet og prosessen, omhandler i stor grad rådgivernes opplevelse av sin arbeidshverdag på individnivå, mens de to sistnevnte kategoriene: samarbeid og organisering, beskriver rådgivernes opplevelse av arbeidet på systemnivå. Ifølge Buland et al. (2011) er systemrettet arbeid i rådgivningstjenesten blitt en større del av rådgivernes ansvar det siste tiåret. Dette er noe forskningsdeltakerne også bekrefter.

4.1.1 Relasjonskvalitet

Relasjonskvalitet omhandler i denne sammenhengen relasjonen mellom rådgiver og elev, og grunnleggende betingelser som må være tilstede for å bygge en god relasjon. Dette er min tolkning av begrepet i denne studien. Begrepet relasjonskvalitet er en samlebetegnelse jeg har valgt ut i fra det jeg tolker som et viktig fokus i forskningsdeltakernes betraktninger av sin arbeidshverdag og sine arbeidsoppgaver. Den sier noe om rådgiverarbeidet på individnivå. Tom beskriver det godt:

Ja, og da mener jeg det må være god tid til å gjøre motparten trygg før du kommer i gang med veiledningen. Hvis man ikke begynner på rett sted så blir det vanskelig. Og i det ligger jo kunnskapen om det sosialpedagogiske, det å kunne kommunisere. Dette ligger selvfølgelig i karriereveiledningen også, men jeg tror det er viktig at du har det med, særlig i saker hvor eleven er usikker og utrygg og trenger både trygghet og forståelse, for å tørre å gå i gang.

Relasjonen mellom rådgiver og elev og rådgiverens kompetanse med hensyn til å bygge relasjoner er av stor betydning for elevens utbytte av rådgivningen. I følge Rogers (1967) er det tre betingelser som er relevant i en hjelperelasjon hvor utvikling er hensikten; positiv aksept, empati og kongruens/ektehet¹⁴. Disse betingelsene ser ut til å være uavhengig av hvilken veiledningsprofesjon man tilhører og fungerer mer som kjernebetingelser for god kommunikasjon (Kvalsund, 2003; Kvalsund, 2006). Grunnleggende ferdigheter i hjelpekontekster kan deles inn i to typer; oppmerksomhetsferdigheter og påvirkningsferdigheter (Ivey et. al., 1997; Kvalsund, 2006). Underkategoriene personlige

¹⁴ Begrepene er forklart nærmere i teoridelen.

forutsetninger og veiledningskompetanse skal bidra til å tydeliggjøre og utdype hva som ligger i dette samlebegrepet.

Personlige forutsetninger som kompetanse, selvinnsikt og engasjement på individnivå, i tillegg til ulike faktorer på systemnivå, ser ut til å ha betydning for i hvilken grad relasjonskvalitet vektlegges i rådgivningsarbeidet. Individuell rådgivning er en sentral del av rådgivningsarbeidet og møtet med eleven står frem som det viktigste i forskningsdeltakernes beskrivelser. Selv i en stressende hverdag har Hanne fokuset på møtet med eleven:

Selv om det er travelt så må du bare lene deg tilbake og trekke pusten og tenke at..og det å se akkurat den eleven, at du ikke selv sitter og tenker på noe helt annet.

I drøftingen av kategorien relasjonskvalitet tar jeg i hovedsak for meg oppmerksomhetsferdigheter, som har sitt tyngdepunkt i den innledende kontaktfasen hvor et tillitsforhold etableres og man avklarer hva man ønsker hjelp til (Ivey et. al., 1997; Kvalsund, 2006).

I følge forskningsdeltakerne var individuell rådgivning også en stor del av arbeidet til rådgiverne før årtusenskiftet, men møtet med eleven har endret seg siden da. Tidligere var det et tydeligere skille mellom sosialpedagogisk rådgivning og karriereveiledning. De opplevde at karriereveiledningen var mindre fremtredende og i all hovedsak bestod av søkehjelp. Det vil si hjelp til å fylle ut skjema for å søke seg videre til høyere utdanning. De som ikke kom innom rådgiveren selv ble ikke viet mer oppmerksomhet. Dette arbeidet krevde mindre fokus på relasjonen mellom rådgiver og elev. Hanne beskriver det slik:

Passe på frister og har alle søkt. Jeg synes jo det var mye jobben min før. Å gå gjennom lister, har alle fått koder, har alle søkt.

Lars opplever også at rollen som karriereveileder har blitt mer kompleks og at før var relasjonen mindre i fokus:

Før kunne du mer stå for et råd, mens nå skal du kun legge til rette for at eleven skal velge selv.

Ingen av forskningsdeltakerne har i dag delt rådgivningstjeneste på sin skole. Tom og Hanne opplever at dette gir mening, ut fra at de ikke opplever noe tydelig skille i sitt arbeid, mellom

sosialpedagogisk rådgivning og karriereveiledning. De understreker at det er viktig at samtalene med eleven inneholder begge dimensjonene for å kunne se hele eleven. Tom formulerer det slik:

Jeg tror også det er viktig å ha kunnskap om begge. For når du har en elevsak så tror jeg du møter eleven ved å ha det sosialpedagogiske som en del av samtalen.

Jeg tolker her det sosialpedagogiske som andre aspekter i elevens liv, for eksempel familieforhold, som kan ha betydning for beslutninger om utdanning eller yrke. Hanne understreker betydningen av å være til stede for hele eleven og forteller at veiledningssamtalene ofte dreier seg om elevens "livsmestring", om å finne seg selv og sin identitet, sin vei i samfunnet:

Og noe av det som opptar ungdom det har jo ikke noe med karriere å gjøre, det har mer med livsmestring å gjøre.

Dette er en mer holistisk tilnærming til karriereveiledningen og er i tråd med utviklingen de senere år (Allgood & Kvalsund, 2000), der hvor fokuset er rettet mot en mer helhetlig utviklingsprosess.

Alle tre forskningsdeltakerne trekker frem ulike punkter som er i tråd med Rogers' (1967) betingelser. Spesielt Tom og Hanne er opptatt av å skape en trygg ramme rundt eleven, et rom der eleven kan føle seg akseptert og verdsatt. Tom er opptatt av å møte eleven der han/hun er:

Jeg tror det ene er at eleven har slitt en del, de har møtt en del motgang og så har de ikke helt skjønt ting, de blir veldig usikre. Og så får de tingene forklart på en slik måte at de skjønner mye mer hvordan de endelig skal komme i gang. Så det er nok en metode som gjør at du lytter hundreogfemti prosent og fanger opp hvor eleven står og prøver å bygge videre på det.

Dette samsvarer med Rogers' (1967) betingelse empati, som blant annet innebærer at terapeuten er oppmerksom på klientens indre verden og lytter aksepterende. Å ha tid til å møte eleven der han/hun er og å gi eleven rom for å ikke være klar, er viktig i følge de to rådgiverne. Tom er opptatt av at elevene ofte trenger tid og at rådgiveren er lydhør for elevens behov:

Du må alltid ha en plan for at eleven trenger tid, for å gi eleven tid, ellers så taper du den. For det er jo her eleven er sårbar, for hvis de er utrygge en dag så må de bare være det. Selv om det for meg betyr at det går mye ekstra tid til dette.

Deres tanker er i tråd med Rogers' (1967) betingelser om empati og positiv aksept – noe som han anser som grunnleggende for å skape tillit og vise at en vil den andre vel. Disse sitatene kan også tolkes som at Tom og Hanne forsøker å skape et ”mulighetsrom for vekst og utvikling” for elevene (Brekke & Søndena, 2009:31). Lars trekker frem et viktig etisk perspektiv: respekt for elevens tanker, meninger og valg, og anerkjennelse av elevens sårbarhet. Dette kan man også knytte til Rogers (1967) betingelse om positiv aksept i hjelperelasjonen:

Ofte ubevisst, men det er respekt for valget, respekt for budskapet. Jeg trenger ikke å like det. Jeg trenger ikke å ha sansen for det. Jeg trenger ikke å tro at det har noe for seg.

Under intervjuet har han likevel lite fokus på det å skape trygghet i møte med eleven med hensyn til karriereveiledningen. Lars beskriver et mer tydelig skille mellom de sosialpedagogiske oppgavene og karriereveiledningen, hvor de sosialpedagogiske oppgavene ofte tar overhånd:

Tidspresset, jeg har [...] ¹⁵ elever jeg skal forholde meg til og har et rådgivningsansvar for og de er.. du kan si de sosialpedagogiske oppgavene. Hvis du får tilstrekkelig av dem så går det på bekostning av karriereplanleggingen. Det med Utøya, den satt lenge i.

Karriereveiledningen blir mer prosjektstyrt og det er ikke alltid like lett å få tid til dette arbeidet. Lars bruker i stor grad tester i karriereveiledningsarbeidet, fordi han opplever at det er arbeidsbesparende i starten og samtalen med eleven blir mer målrettet. Likevel trekker han frem at de situasjonene han føler han lykkes med karriereveiledningen er de gangene:

..når vi går sammen, når vi ser ting som vi ikke så når vi satte oss ned.

Det tolker jeg som om at han i disse situasjonene har klart å skape et en trygg relasjon basert på gjensidig respekt til eleven.

¹⁵ Antall elever er tatt vekk på grunn av anonymitetshensyn.

En slik grunnholdning bidrar til å forhindre at man krenker den som søker hjelp (Kvalsund, 2006). Å gi elevene rom til å trekke seg tilbake eller “gi eleven tid” som Tom uttrykker det, kan også knyttes opp mot MacMurrays (1961/1999) modell for *contact-withdrawal-return*. I hans teori ”*persons in relation*” (MacMurray, 1961/1999), hevder han at et individ kun er en person når han står i relasjon til andre individer. Å være i relasjon er å være i handling (*contact*). Jeg tolker at i møtet med rådgiveren, i møtet med en annen enn seg selv, opplever eleven motstand og trekker seg tilbake (*withdrawal*). Eleven går inn og ut av kontakt med rådgiveren og trekker seg tilbake når han har behov for å være tilstede i seg selv, med egne tanker og følelser. Denne tilbaketrekningen er helt nødvendig for elevens mulighet til å utvikle sin identitet i relasjon til den andre (MacMurray, 1961/1999). Når eleven er klar kan han velge å vende tilbake til relasjonen (*return*) og opprette kontakt med rådgiveren på ny (Allgood & Kvalsund, 2005; MacMurray, 1961/1999).

Tom og Hanne opplever også at stort arbeidspress og en knapp tidsressurs blir en utfordring med hensyn til kvaliteten på den individuelle rådgivningen. De er bevisst på at møtet med eleven krever at de er helt til stede og at de legger til side andre tanker og gjøremål. Tom understreker at det er:

(..) kjempeviktig at man har tid nok og at man har overskudd til å være i den rollen.

Han har et større fokus på kvalitet i rådgiverarbeidet enn tidligere. Og da spesielt at god veiledning krever mer tid:

At jeg har nok mer tro på kvalitet nå og det betyr at jeg må bruke tiden grundig på elevene og hvis det er elever som bare vil ha kvantitet så får disse bare enkle råd og så er det ut med dem.

Det kommer stadig frem at en knapp tidsressurs kan skape et dilemma for rådgiverne. De må vurdere og prioritere hvem som har mest behov for veiledning. De får derfor ikke mulighet til å utfordre elever som allerede har tatt en beslutning, slik det etterlyses av Buland et al., (2011). Lars kjenner ofte på tidspresset:

Nei, det er ingen som teller og man er konstant i mangel av tid. Og det går ofte utover kvaliteten på arbeidet man gjør. Det er helt sikkert.

Spurkeland (2010) understreker at ”Tillit trenger tid” (s. 29) og at den er midlertidig og må vedlikeholdes for være tilstede.

Hanne har erfart betydningen av den praktiske tilretteleggingen i forkant av en veiledningstime, i en stressende arbeidshverdag. Tilretteleggingen relevant både med hensyn til rådgiverens konsentrasjon og fokus i samtalen, og i forhold til elevens opplevelse av å bli sett. Dette tolker jeg som viktige sider av relasjonskvaliteten:

For det første må man være imøtekommende og vise tydelig at du er her for den som kommer og skal ha karriereveiledning. At du har tid. At du har lapp¹⁶..alt det fysiske rundt er kjempeviktig. At det ikke blir forstyrrelser og telefoner.

Et annet aspekt som er av betydning i relasjonen mellom rådgiver og elev er at relasjonen vil være asymmetrisk (Kvalsund, 2005b). Dette er fordi rådgiveren er forventet å ha innsikt og kunnskap om hva som er til det beste for eleven, og med denne ekspertisen innehar rådgiveren makt (Allgood & Kvalsund, 2003). Denne makten kan anvendes positivt eller negativt i hjelperelasjonen. Kvalsund (2009:48) uttrykker det slik:

Det som særlig kreves i relasjonen mellom den erfarne og de uerfarne, er at den erfarne må tenke og føle riktig for begge sider i relasjonen.

Allgood i Allgood og Kvalsund (2003) hevder at det i en hjelperelasjon er avgjørende for kvaliteten på relasjonen at rådgiveren er bevisst egne verdisystemer, holdninger og idealer i møtet med eleven, da rådgiveren alltid er et individ som handler på bakgrunn av sin profesjon. Ved å kjenne seg selv vil det være enklere for rådgiveren å ha et reflektert forhold til hva som er hans/hennes reaksjoner og tolkninger og hva som er elevens. Uten selvinnsett vil ikke veilederen være i besittelse av noe annet enn en begrenset eller midlertidig profesjonalitet, hevder Kvalsund (2005b). Kompetanseheving kan bidra noe med hensyn til rådgiverens profesjonalitet, men uten samspill med selvinnsett og et ekte engasjement vil den ikke bli fullverdig. Dette krever mye av rådgiveren som person, både på et profesjonelt og på et personlig plan. Ingen av rådgiverne kunne tenke seg å jobbe hundre prosent som rådgiver, da de frykter slitasje. Hanne uttrykker det slik:

¹⁶ At man har satt opp en lapp på døren som indikerer at man er opptatt.

Ja, jeg tenker det er sunt at man får brukt andre sider av seg selv. Og får bevart den biten. At man ikke kun skal være rådgiver og gå på tomgang og være en maskin [..]

De har alle et ønske om at rådgivningsoppgavene deles på to personer slik at man har en kollega å sparre med. Tom mener det blir sårbart når alt ansvaret ligger på kun en person:

Rådgivningstjenesten er jo ganske mye. Så det er ikke sikkert at det er rett at alt skal ligge på en person. For det første så blir det veldig sårbart og for det andre så tror jeg også at det kan bli snakk om slitasje.

Hanne er også av den oppfatning at rådgivningsarbeidet burde vært fordelt på mer enn en person:

Jeg er jo i den heldige situasjonen at jeg..det er så mye jeg har lyst til å jobbe med. Men kanskje vi kunne vært to rådgivere og delt på arbeidet?

Det mener Lars også:

Den jobben jeg har som karriereveileder med hensyn til [denne utdanningslinjen]¹⁷, det burde vært automatisk to som delte. Fordi at du må ha en støttespiller.

Det er tydelig at det å være rådgiver er, som Tom formulerer det, ”ganske mye”. For å forebygge slitasje og utbrenthet er det viktig å få reflektert rundt og få veiledning på egen veiledning (Tveiten, 2008). For å vedlikeholde og utvikle sin veiledningskompetanse er det viktig at rådgiverne får mulighet til å bearbeide sine erfaringer fra veiledningen, få støtte og anerkjennelse og lære av andres erfaringer. I de fylkeskommunale og regionale rådgivernetttverkene får rådgiverne kompetansepåfyll og samtidig sjansen til å møte andre rådgivere og dele erfaringer fra arbeidet. Buland et al. (2011) mener det ligger en betydelig kompetansehevingseffekt nettopp i slike erfaringsutvekslinger. Jeg vil i den sammenhengen referere til Allgood i Allgood og Kvalsund (2005). Hun beskriver viktigheten av relasjonell læring og understreker at:

[..] the first step is beginning to know ourselves more fully, to become more aware of ourselves as persons and therefore, as agents in the world” (s. 57).

¹⁷ Navnet på utdanningslinjen er tatt bort av anonymitetshensyn.

I tråd med MacMurrays (1961/1999) teori om “*persons in relation*” er det kun i relasjon til andre at man kan lære å kjenne seg selv. Før rådgiverne kan lære elevene å bli “*agents in the world*” (MacMurray 1957/1991) må de lære det selv. For å understreke dette viser undersøkelser i sluttrapporten til Buland et al. (2011) at å ha utdanning rettet mot rådgivning ikke ser ut til å påvirke oppfatningen av kvalitet i rådgivningen. Kan det bety at den nye kompetansen ikke er integrert i det daglige rådgivningsarbeidet? Jeg mener derfor det ligger et stort potensial i disse rådgivernetverkene og at det må ryddes tid til relasjonell læring i disse nettverkene.

Jeg vil også knytte behovet for noen å sparre med Rogers’ (1967) begrep kongruens/ekthet, som en betingelse for at rådgiver og elev oppnår en åpen kommunikasjon som fasiliterer elevens utforskningsprosess. Kongruens, i følge Rogers (1967) er å være seg selv, å ikke fornekte seg selv. Det må være samsvar mellom det verbale og det ikke-verbale, altså det som er i terapeutens bevissthet og det som uttrykkes for klienten. Jo mer ekte og genuin terapeuten er i relasjonen, desto mer sannsynlig er det at klienten vil vokse konstruktivt. Med utgangspunkt i Rogers’ (1967) kongruensbegrep kan man si at det for rådgiveren er viktig å være tilstede med hele seg for å oppnå en troverdig og trygg relasjon til eleven. Hvis rådgiveren er sliten og opplever frustrasjon i forhold til stort arbeidspress og en knapp tidsressurs, og han i tillegg ikke er bevisst egne behov i møtet med eleven, kan dette vanskeliggjøre etableringen av et tillitsforhold.

Samfunnet har de siste tiårene blitt mer uoversiktlig og endringene i arbeidslivet går svært raskt (Saksvik & Nytrø, 2003). Utdanningstilbudene har også økt. Å holde seg oppdatert og å klare å strukturere alle mulighetene er en utfordring for både rådgiver og elev. Tom understreker det slik:

Ja, ”nåla i høystakken” er et eksempel som sier noe om hvor vanskelig det egentlig er å treffe det man passer best til.

Antall unge som faller ut av videregående og som sliter psykisk øker (Anvik & Gustavsén, 2012) og rådgiverne står derfor overfor en elevmasse med et mer sammensatt veiledningsbehov enn tidligere. Dette handler ikke kun om sosialpedagogiske utfordringer, som Hanne poengterer om elevene med mer særskilte behov:

[...] *men disse trenger også mye karriereveiledning i tillegg.*

Med et helhetlig blikk på elevene flettes den sosialpedagogiske rådgivningen og karriereveiledningen tettere sammen. Det stiller større krav enn tidligere til rådgiveren i møtet med eleven og til hvordan rådgiveren velger å møte eleven. Tom opplever at sakene hvor elevene sliter med psykiske utfordringer krever tid til å bygge opp tillit og trygghet:

Disse sakene er vanskelig, men de er ikke umulig. Poenget her er at det er en eneste ting som hjelper for disse elevene og det er tid. De trenger tid til å stoppe opp så klarer vi det til slutt, men da er det viktig å ha tid til å aldri gi opp.

Elevene selv etterlyser også mer tid med rådgiveren og de legger mer vekt på relasjonen til rådgiveren enn tidligere. De ønsker en rådgivning som inneholder mer enn bare informasjon (Buland & Mathiesen, 2008). I forskriften (av 1.1.2009) til opplæringsloven, kapittel 22, står det at formen på rådgivningen skal gis ut i fra elevens behov og ønske. Slik jeg tolker forskriften henvises det til hvorvidt rådgivningen skal være individuell eller gruppevis, ikke hvilken rådgivningsmetode eller teknikk som skal benyttes. Elevene er ikke en homogen gruppe. De har ulike behov underveis i prosessen mot å ta beslutninger i forhold til utdanning og yrke, både med hensyn til formen på veiledningen og tilnærmingen (Sætnan, 2006). I et stadig mer multikulturelt samfunn øker dermed behovet for en mer eklektisk tilnærming til rådgivningsfeltet hvor man må ta hensyn til både elevens behov, konteksten og kulturell bakgrunn (Ivey et. al., 2012; Kvalsund, 2006). Hanne kjenner blant annet på den multikulturelle utfordringen i sin arbeidshverdag:

Det er mange ting som styrer..helt andre problemstillinger enn de norske ungdommene har. Jeg har jo jobbet litt med det, men det hadde vært greit og hatt litt mer kompetanse innen dette feltet. Den flerkulturelle forståelsen. ”Hvordan kan jeg nå disse elevene?” Det er store utfordringer der.

I lys av dette vil jeg argumentere for at behovet for rådgivere med en bred veiledningskompetanse har økt siden årtusenskiftet, sammen med behovet for mer tid sammen med elevene. I tillegg vil jeg trekke frem potensialet som ligger i de fylkeskommunale og regionale rådgivernetverkene som en arena for kompetanseheving. Ikke bare på den tradisjonelle måten, men også gjennom relasjonell læring.

4.1.2 Prosess

Prosess var en betegnelse alle tre rådgiverne benyttet mye under intervjuene og den beskriver elevens prosess mot mer reflekterte valg videre i utdanningsløpet og videre i livet.

Når rådgiverne snakker om denne prosessen så har de et mer tydelig fokus på karriereveiledning enn i kategorien relasjonskvalitet, og de befinner seg fortsatt på individnivå. To tydelige underkategorier kommer frem i kategorien prosess; bevisstgjøring og ansvarliggjøring. Underkategoriene sier noe om innholdet i prosessen som rådgiveren ønsker å fasilitere for eleven og at prosessen er delt opp i to, mer eller mindre, tydelige og overlappende faser. Disse to fasene kan betegnes som orienteringsfasen og handlingsfasen (Kvalsund, 2006). Jeg tolker ut i fra Kvalsunds (2006) beskrivelse av disse fasene bevisstgjøring som den første fasen, der hvor rådgiveren bruker tid på å etablere en trygg relasjon til eleven, avklare hva saken gjelder og samtidig hjelpe eleven til å reflektere over hans/hennes egenskaper, verdier og behov i forhold til saken. I neste fase, når rådgiveren og eleven har etablert en relasjon, jobber man for å komme videre til handlingsfasen. Rådgiveren ønsker da å ansvarliggjøre eleven i større grad, slik at eleven til slutt kan overta prosessen og ta med seg og benytte dette ”verktøyet” videre i sitt livsløp. Tom understreker at det slik:

Poenget er å ha en prosess, at de selv skal overta, og at det er en prosess som faktisk varer hele deres yrkesaktive karriere. Det skal vare i 40 år fremover, kanskje lengre.

Hanne opplever at prosessene krever mer av både elevene og rådgiverne:

Det kan være tøffe prosesser for disse ungdommene, som kan ta lang tid.

Dette er i tråd med Donald Supers (Hansen, 1997) livsløpsteori og Phil Jarvis (2003) sitt syn på karriereveiledning som en gjentakende øvelse gjennom hele livet. Karriereveiledningen skal ikke bare bidra til at elevene tar gode valg om utdanning og jobb her og nå, men også gjøre dem bedre i stand til å håndtere karrieren på lengre sikt. Alt dette stiller høye krav til karriereveiledernes kompetanse, ferdigheter og personlige engasjement.

I følge Buland og Mathiesen (2008) har det i det siste vokst frem en diskusjon om en ny rådgiverrolle, der rådgiveren i større grad innehar en koordinatorrolle for å ivareta et bredere støttenettverk rundt eleven, i tillegg til å ha spesialkompetanse innen det å gjøre valg og veilede elevene i valgprosessen. Rådgiverne i denne studien trekker også frem opplevelsen av en økende mengde oppgaver på systemnivå, samtidig som de ser behovet for mer tid med

elevene med hensyn til valgprosessen. Tom opplever et større press på rådgiverrollen og må ofte prioritere mellom oppgaver på system- og individnivå:

Det forventes veldig mye og det blir mer og mer slik at man må faktisk ta noen valg om hva man skal gjøre. Noen ganger så ofrer jeg å være rådgiver og noen ganger så ofrer jeg den rollen som lærer og tar timer fra undervisningen. Det har nok blitt et mye større press nå på rollen som rådgiver nå enn før. Så nå må man teste "Hva er det riktige å gjøre?". Utnytte tiden.

Tidspress og et økende antall oppgaver kan gi seg utslag i varierende kvalitet i karriereveiledningsarbeidet. Å fasilitere en god valgprosess for elevene krever tid, overskudd og engasjement fra rådgivernes side. Og ikke minst selvinnsikt, som jeg tok opp i drøftingen av den første kategorien. Rådgiveren befinner seg i spennet mellom informasjon og veiledning. Elevenes prosesser mot å ta en beslutning i forhold til utdanning og/eller valg av yrke er forskjellige (Sætnan, 2006) og må ses i sammenheng med en verden og et samfunn i stadig endring (Saksvik & Nytrø, 2003). Hansen (1997) tar til ordet for et paradigmeskifte i karriereveiledningsfeltet på bakgrunn av de kontinuerlige og raske endringene som skjer på alle områder i samfunnet og på det individuelle plan. Hun mener karriereveiledere i dag må finne nye måter å hjelpe mennesker å se komplekse valgmuligheter og ta komplekse livsbeslutninger. Hun foreslår en mer holistisk tilnærming til karriereveiledningsarbeidet. I tråd med det overnevnte opplever forskningsdeltakere i denne studien at rollen som karriereveileder er blitt mer kompleks og at elevenes prosess mot en beslutning krever ulike tilnærminger i møtet med elevene. Lars opplever at rollen som karriereveileder har endret seg og at elevenes valgprosess har blitt mer omfattende. Før dreide karriereveiledningsarbeidet seg i stor grad om å videreformidle aktuell informasjon og man kunne "stå for et råd", mens i dag opplever han dette arbeidet som mer komplekst og utfordrende:

[...] men du må skjønne hvilket nivå i valgprosessen de befinner seg på. Om de befinner seg på informasjonsinnhenting eller sortering eller hva slags prinsipper de skal styre etter eller om de er kommet helt til beslutningsfasen.

Kategorien relasjonskvalitet opptrer for meg som et viktig grunnlag for kategorien prosessen og det er ikke et tydelig skille mellom disse kategoriene. I relasjon til prosessen tolker jeg betydningen av relasjonskvalitet på to måter. På den ene siden kan relasjonskvalitet knyttes til den innledende kontaktfasen, hvor det handler om å skape en trygg relasjon og sikre en felles forståelse i hjelperelasjonen. På den andre siden kan den ses på som grunnleggende

veiledningsferdigheter og kjernebetingelser for god kommunikasjon (Rogers, 1978; Kvalsund, 2006). Før rådgiveren får ta del i og bli en del av elevenes prosess må rådgiveren etablere en god relasjon til elevene. Tom poengterer at prosessen ikke kan begynne før eleven er klar. Det er eleven som bestemmer når og om prosessen skal settes i gang:

Ja, for det første så tror jeg du må prøve å bygge på der eleven er mottakelig og bygge når eleven er mottakelig. Det er ikke alle som er klar til å starte når jeg ønsker det.

Fokuset på karriereveiledning og behovet for karriereveiledning øker i tråd med den stigende frafallsprosenten (Buland et al., 2011) og et stadig mer skiftende arbeidsliv (Saksvik & Nytrø, 2003). Behovet for karriereveiledning er størst i overgangsfaser mellom utdanningsnivåer, videre ut i arbeidslivet eller mellom jobber (Anvik & Gustavsen, 2012; Falch et al., 2010; Vox, 2012). At prosessen elevene skal inn i er mer utfordrende og kompleks i dagens samfunn kan alle rådgiverne bekrefte. De opplevde at en stor del av elevene som går Studiespesialiserende hadde valgt nettopp den utdanningslinjen for å utsette valgprosessen. Lars forteller om en ubalanse i forholdet mellom samfunnets og ungdommenes behov og hvordan denne ubalansen påvirker elevenes prosess:

Hele, nå generaliserer jeg litt, men hele verden krever tidligere og tidligere planer, karriereplaner, mens ungdommen lager seg planer så sent som mulig, ikke før de blir tvunget til et valg.

I tillegg så opplever rådgiverne i denne studien at mange av elevene ikke kjenner til tilbudet om karriereveiledning eller vet hva veiledningen kan inneholde. Hanne opplever at ikke alle elevene er klar over hva som ligger i begrepet karriereveiledning. Dette ble tydelig for henne når resultatene fra elevundersøkelsen forelå:

Men elevene skjønnte ikke hva som lå i begrepet karriereveiledning. Men når jeg gikk bak tallene og så svarte elevene "Oja, er det det som er karriereveiledning. Er det det du gjør". Og der tror jeg fortsatt det er noen som er forvirret for jeg heter jo rådgiver, men de skal svare på karriereveiledning.

Konsulentselskapet Damvad har kartlagt utdanningstilbudet innen karriereveiledning i Norge på oppdrag fra Vox. Rapporten "Et ønske om noe helt, ikke stykkevis og delt" (2012) konkluderer med at utdanningstilbudet innen karriereveiledning i Norge har utviklet seg fritt og dette har ført til et fragmentert tilbud, både hva gjelder omfang, innhold og struktur. Det finnes ikke en klar avgrensning av hva karriereveiledning er og hva en karriereveileder skal

kunne. Det er dermed ikke usannsynlig at elevene ikke vet verken hva de har krav på eller hva en karriereveiledning kan inneholde. Karriereveiledningsbegrepet har, som nevnt i teorikapitlet, utviklet seg mye fra begynnelsen av 1900-tallet og frem til i dag (Brown, 2000; Hansen, 1997). Elevens valgprosess har utviklet seg likeså og det er dermed en utfordring både for eleven, rådgiveren, kollegaer, skoleledelsen og andre samarbeidsaktører å definere hva karriereveiledningen burde inneholde og hva som bidrar til kvalitet i karriereveiledningen (Damvad, 2012). I Canada har man forsøk å lage felles definisjoner og retningslinjer for hva karriereutvikling skal inneholde. Disse er samlet i *Canadian Standards & Guidelines for Career Development Practitioners*¹⁸ og er av OECD blitt utropt til en internasjonal modell. Hensikten med retningslinjene er blant annet å sikre kvaliteten på karriereveiledningen som tilbys i landet, profesjonalisere tjenesten og tilby et grunnlag for utvikling av en kvalitetssikret utdanning innen karriereveiledning.

Tom oppfatter denne prosessen som et verktøy han ønsker å lære bort til eleven, slik at eleven kan fortsette prosessen også etter veiledningen er over:

Det blir et verktøy og det blir en prosess og en måte å tenke på som kanskje gjør at de treffer bedre enn om de prøver å løse det på andre måter.

Phil Jarvis (2003) tar til ordet for at karrierehåndtering må bli en del av skolens pensum, på lik linje med akademiske og tekniske ferdigheter. Elevene må lære å håndtere sin egen karriere. Han hevder at *“Those with career management skills are more likely to choose education, training and employment that meet their own unique needs, and those of the evolving workplace”* (s 1). Jeg tolker Toms beskrivelse av prosessen og ferdighetene han lærer bort til elevene til å være i tråd med Jarvis’ (2003) oppfatning av karrierehåndteringsferdigheter. Tom har etter hvert kommet frem til en metode som han opplever skaper en god prosess for eleven:

Jeg får heller eleven til å komme i, kall det et slags modus da, til å finne seg selv og er på sin egen frekvens. Deretter begynner jeg å spille på ideer som kommer frem i samtalen. Det gjør at eleven skjønner at de blir lyttet til hundre prosent og jeg tror mange elever som mislykkes, de har ikke blitt hørt på.

¹⁸ http://career-dev-guidelines.org/career_dev/

Hanne er også opptatt av å fasilitere en prosess der eleven kan bedre kjent med seg selv og sine muligheter:

Ja, og kanskje det å hjelpe dem, løfte dem opp..for noen er veldig forsiktige med egne egenskaper og vil ikke komme så lett med dem. Og de kan ha nytte av: Nå får du i lekse å skrive ned dine sterke sider. Du kan spørre mamma, hvis du synes dette er vanskelig. Spørre de som er rundt deg. Spørre dine venner.

Anvik og Gustavsen (2012) understreker i sin rapport at ungdomstiden er verdifulle år i form av blant annet identitetsutvikling og selvstendigjøring, og at overgangen mellom utdanningsnivåene og videre ut i arbeidslivet er kritiske faser i de unges liv. Ut i fra forskningsdeltakernes uttalelse anser jeg identitetsutvikling å være en viktig del av elevenes prosess.

4.1.3 Samarbeid

Samarbeid sto frem som en tydelig kategori ut i fra forskningsdeltakernes uttalelser og så ut til å prege deres arbeidshverdag i stor grad. Samarbeid på systemnivå, med mange ulike aktører og instanser er blitt en stor del av rådgiverens arbeidsoppgaver. Kanskje i størst grad i det sosialpedagogiske arbeidet, men også i økende grad i karriereveiledningen. Lars poengterer hvordan nye aktører vil ha et ord med i laget med hensyn til elevenes karrierevalg:

Altså, samfunnet har skylden [ler]. Samfunnet er blitt mer pågående i forhold til kundegruppen. Det forventes at vi skal stille på næringsforumsmøter. Det forventes at vi skal være orientert om næringslivet i hele [...] ¹⁹. At vi skal supplere mer arbeidskraft til næringene som sliter med rekrutteringen. Det forventes at vi skal være næringslivets forlengede hånd.

Han opplever likevel ikke at dette skaper et etisk dilemma i rollen som karriereveileder, da han bare presenterer mulighetene for elevene. Han tar ikke valget for dem:

Nei, du kan jo bare slepe dem til vannet, ikke tvinge dem til å drikke.

Heller ikke Hanne opplever det som problematisk ovenfor elevene å synliggjøre eksterne aktører sine behov, selv om hun selv ikke alltid er enig i det som presenteres:

¹⁹ Navnet er tatt bort på grunn av anonymitetshensyn.

Jeg kan jo imøtekomme de på den måten at jeg husker å fortelle om hva vi har i distriktet vårt. Det er mye fokus på dette med norsk olje akkurat nå og da kjenner jeg at jeg kommer litt i konflikt med meg selv, for jeg vet ikke helt om jeg er så veldig for oljeutvinningen. Men jeg må jo likevel markedsføre det og støtte de som har interesse for det.

Samarbeid med eksterne aktører er en viktig del av rollen til rådgiveren med hensyn til en helhetlig oppfølging av elevene, men også for å sikre at elevene får tilgang til relevant informasjon om og direkte møter med ulike utdanninger og yrker. Dette er blant annet noe OECD (2002) poengterte manglet i rådgivningstjenesten i Norge. Forskningsdeltakerne i denne studien opplever likevel at deres viktigste samarbeidsaktører er kollegaer og representanter i grunnskolen, samt ulike offentlige hjelpetjenester som blant annet NAV og BUP. Foreldrene og andre eksterne aktører som næringslivet og institusjoner innen høyere utdanning er mindre fremtredene i rådgivernes arbeidshverdag. Tom setter dette i sammenheng med den økende mengden ulike oppgaver som rådgiverne er forventet å utføre:

Før så har det vært mye på dugnad men når rollen som rådgiver har økt. Det ser vi jo i hele systemet, så når det ikke er avsatt tid til å drifte et slikt nettverk så...det er skadelidende.

I tillegg til individuell veiledning av elevene innebærer rollen som karriereveileder blant annet samarbeid med kollegaer og andre instanser i tilknytning til skolen. Å være en koordinator og nettverksbygger mellom de ulike partene utkrystalliserer seg som en betydelig del av rådgiverens arbeid. Denne endringen kom i stor grad med Reform 94, hvor alle hadde rett til et videregående løp. Hanne beskriver endringen slik:

Og så kom 94, og disse ungdommene ble jo med over i Kunnskapsløftet. Det er veldig flott, men det krever at du går på veldig mange ansvarsgrupper. Du er med på veldig mange ting. Dette er elever som ofte trenger lengre samtaler også.

Dette samarbeidet inkluderer blant annet de ulike elevtjenestene: helsesøster, oppfølgingstjenesten (OT) og pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), samt kontaktlærere og andre faglærere. Ved to av skolene i denne studien er rådgiverne samlokalisert med de andre elevtjenestene, og i følge rådgiverne ved disse skolene muliggjør en samlokalisering av tjenestene et tettere samarbeid og en avlastningsmulighet for rådgiverne. Lars trekker blant annet frem:

Du kan si, vi har en helsesøster som gjør en formidabel jobb med å avlaste rådgiverrollen.

Samtidig så har et personlig engasjement og lang fartstid i rådgiverstillingen også betydning for om samarbeidet fungerer. Ved skolen til Hanne er elevtjenestene ikke samlokalisert, men hun har likevel klart å etablere gode relasjoner til de ulike aktørene:

Det har blitt et mye enklere og bedre samarbeid. På alle områder. Alt fra leger til helsestasjon, BUP og PPT. Helsetjenesten generelt. Men det tror jeg har mye med at jeg har jobbet så lenge og har opparbeidet meg mange kontakter.

Samarbeidet med de andre elevtjenestene er ofte forbundet med den sosialpedagogiske rådgivningen, men forskningsdeltakerne i denne studien opplever at kunnskapen de får om elevene på dette feltet også blir viktig i et rent faglig perspektiv – i samarbeidet med blant annet kontaktlærere og faglærere. Med denne kunnskapen kan de bidra til en mer helhetlig oppfølging av eleven. Lars føler et ansvar for å tale elevens sak og bidra til å gi et mer nyansert bilde av eleven i møte med de andre kollegaene:

Veldig mange av dem har jeg informasjon om grunnen til dårlig innsats så jeg synes det er min plikt å være elevenes hjelper i de møtene.

Stillingen som ungdomsveileder, i tillegg til videreutdanning innen karriereveiledning og folkehelse, gjør at Hanne i større grad enn tidligere ser behovet for en helhetlig oppfølging av eleven:

Og det at jeg har tatt videreutdanning innenfor karriereveiledning, og folkehelse, som jeg kanskje synes var det jeg hadde mest nytte av. I forhold til det å se på hvor viktig dette med yrke og arbeid og dette med folkehelsen, hvor tett det henger i hop. Utdanningsnivå og folkehelse.

På den måten blir rådgiveren et bindeledd for eleven mellom de ulike partene i skolen, for å ivareta en helhetlig oppfølging av eleven. Dette stemmer overens med Zunkers' (2012) oppfatning av karriereveilederrollen i mer holistiske tilnærminger i dag, hvor den personlige dimensjonen i større grad integreres i karriereveiledningen. Han poengterer "The important implication here is that career and personal concerns can be interconnented and so tightly woven that progress in one domain affects the progress in another domain" (s. 17).

Samarbeidet med kontaktlærerne er kanskje det som har fått størst fokus i de siste årene. Kontaktlæreren er ofte den elevene først kontakter når de ønsker hjelp eller lurer på noe. I denne sammenhengen har rådgiveren blitt en sentral støttespiller for kontaktlæreren. Dette er en ny del av rollen som rådgiver og karriereveileder, opplever Tom:

Ja, det er nytt at vi har fått rollen å backe opp kontaktlærerne i forhold til å gjøre en bedre jobb både i forhold til sosialpedagogisk og karrieremessig betydning.

Sluttrapporten fra evalueringen av rådgivningen i Norge (Buland et al., 2011) trekker også frem kontaktlæreren som en viktig samarbeidspartner for rådgiverne. Kontaktlæreren er i mange sammenhenger frontlinjeaktør i skolens arbeid mot eleven. I følge Lars har dette samarbeidet blitt mer formalisert ved deres skole de siste årene:

Ja, kontaktlærerpermen og kontaktlærerområdet på nettet sier noe om hvordan samarbeidet skal foregå.

Å utvikle gode systemer for en mer helhetlig rådgivningstjeneste, er i tråd med OECDs (2002) anbefalinger og noe Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* og Stortingsmelding nr. 44 (2008–2009) *Utdanningslinja* også har lagt vekt på. Og med tanke på at samfunnet og skolen i større grad enn tidligere står ovenfor unge mennesker med behov for en helhetlig oppfølging (Anvik & Gustavsen, 2012), blir ikke koordinatorrollen i rådgivningsarbeidet mindre viktig i fremtiden.

Å få til et godt samarbeid med de andre kollegaene med hensyn til karriereveiledningen kan også by på utfordringer. Hanne opplever spesielt at faglærerne ikke helt ser hvordan karriereveiledningen tilhører også deres ansvarsområde. Hun opplever at det er vanskelig å få innpass og bidra til opplæring og kompetanseheving på dette området på sin egen skole:

[...] men man skal ikke komme og tro at man er profet i eget hus. Og det er veldig synd, for jeg er vant til å dele kunnskap.

Når det gjelder samarbeidet med grunnskolen har forskningsdeltakerne litt ulike erfaringer. For at et godt samarbeid skal oppstå er det blant annet viktig med et personlig engasjement og tid til å utvikle samarbeidet. For Hanne er tidlig innsats en tydelig strategi og noe hun har rom for å prioritere tid til, ved at hun fungerer både som rådgiver og ungdomsveileder. Hun opplever samarbeidet med grunnskolene som noe positivt:

Møtene er enkeltvis med grunnskolene. Moren til denne eleven er syk eller denne eleven har ikke dysleksi men leser ikke særlig godt, sliter i engelsk. Vi finner ikke noe, vi har forsøkt å lete, men denne er veldig umotivert. Og det synes jeg har vært fantastisk bra. Jeg tenker tilbake på hvor mange som forsvant ut, som kanskje kunne gjort det bra hvis man kunne sett dem tidligere og forebygd.

Ved skolen der Lars jobber samarbeider de også med grunnskolene, men der er ansvaret for samarbeidet lagt til de ulike avdelingene. Lars bistår avdelingene med sin kompetanse innen rådgivningsfeltet:

Det er avdelingene som skal tilrettelegge og gi informasjon. Og foreldremøte for ungdomsskolen.

Tom har heller ikke en tett relasjon med grunnskolene. Han opplever at det mangler både kompetanse og tidsressurs i grunnskolene for å utvikle et slikt samarbeid:

Når det gjelder samarbeid, så føler jeg at grunnskolen henger litt etter. Jeg føler vel egentlig at det at jeg har vært heldig å få både utdanning og har vært i en prosess har vært en fordel, men skjønner jo godt at har du en liten ressurs i grunnskolen så stagnerer det litt.

Rapporten til Buland et al. (2011) bekrefter dette inntrykket. Når de sammenlignet tallene i deres undersøkelse med Teigs (2000) tall, så hadde andelen rådgivere uten formell kompetanse i grunnskolen økt fra 27 prosent til 41 prosent. I videregående skole hadde derimot andelen uten utdanning rettet mot rådgivning sunket fra 20 prosent til 16 prosent. Tom har et ønske om å opprette et nettverk, hvor blant annet grunnskolene er inkludert. Men også han opplever at tidsressursen kan bli en utfordring med hensyn til videreutvikling av slike samarbeid:

Når det gjelder nettverk så kjenner jeg nå at det er blitt såpass mye at jeg skulle ha mer tid til å samkjøre viktige nettverk. Da tenker jeg grunnskolen, videregående og næringslivet sammen. I et fora som gjorde at vi kanskje fikk gjort noe.

Alle forskningsdeltakerne forteller om lite eller ingen kontakt med foreldrene. Det er stort sett i overgangen mellom grunnskolen og videregående at rådgiverne er i kontakt med foreldrene og kontakten er da ofte ikke knyttet direkte opp i mot karriereveiledning. Dette er blant annet Hanne sin erfaring:

De er det i overgangen fra ungdomsskolen til videregående. Det går mer på å følge dem opp, med hensyn til fravær og lignende, ikke så mye med hensyn til karriereveiledning.

Tom har i liten grad kontakt med foreldrene med hensyn til ungdommenes karriereveiledning, men han har opplevd å få positive tilbakemeldinger de gangene han har tatt kontakt:

Nei, det jeg kan si er at foreldrenes rolle har blitt mer fjern i forhold til elevens ståsted. Så foreldrene tror noe helt annet enn eleven har til ståsted, så jeg tror ikke foreldrene forventer noe av meg, men jeg synes foreldrene i lys av ungene sine har et større spenningsfelt. Jeg føler vel at når jeg har tatt kontakt med dem så får jeg veldig mye takk for at jeg bryr meg. Foreldrene skjønner at "aha dette har jeg ikke tenkt over". Behovet for at foreldrene må lære mer om dette er klart tilstede.

Lars opplever heller ikke at foreldrene har noen forventninger i forhold til karriereveiledningsbiten. Det er kun indirekte han får øye på eventuelle forventninger foreldrene måtte ha:

Ja, men det er sjelden man konfrontert med foreldrene sine forventninger. Bortsett fra når man ser det i mer eller mindre vellykket grad på elevene selv.

Både nasjonale og internasjonale studier viser at foreldrene har stor betydning for barnas valg av utdanning og hvorvidt de faller fra eller ikke (Andreassen, Hovdenakk & Swahn, 2008; Markussen, Frøseth, Lødding & Sandberg, 2008; Markussen, 2010). Foreldrenes sosio-økonomiske status, som utdanningsnivå, arbeidsstatus og hvorvidt foreldrene er skilt eller ikke, har innvirkning på hvilke karrierevalg barna tar. Den danske undersøkelsen "Undersøgelse av foreldre og vejlædning" (Markussen, (2010) konkluderer med at foreldrene gjerne vil følge opp ungdommene, men at manglende kunnskap om utdanningssystemet, utdanningsmuligheter og arbeidsmarkedet vanskeliggjør denne bistanden. Undersøkelsen viser også at foreldre med høy utdanning har bedre forutsetninger for å bistå ungdommene i sine karrierevalg, enn det foreldre med lav utdanning har. Tom bekrefter dermed eksisterende forskning som peker i retning av at behovet for et tettere samarbeid med foreldrene absolutt er tilstede.

I følge forskningsdeltakerne foregår samarbeidet med skoleledelsen på et mer systemrettet nivå og ledelsen legger seg sjelden borti hvordan rådgiverne velger å legge opp

rådgivningsarbeidet i det daglige. Jeg tolker det derfor slik at samarbeidet med ledelsen omhandler mer det organisatoriske, og ikke er direkte knyttet opp til samarbeidet rundt elevene. Når det gjelder de fylkeskommunale og regionale rådgivernetverkene er jeg av samme oppfatning der. Samarbeidet foregår på et mer overordnet nivå og er ikke direkte knyttet til samarbeid om en helhetlig oppfølging av elevene. Jeg vil derfor komme nærmere inn på disse to punktene i neste kategori; organisering.

4.1.4 Organisering

Den siste kategorien organisering kom tydeligst frem når forskningsdeltakerne skulle beskrive i hvor stor grad deres skole var blitt en "rådgivende skole" (Buland et al., 2011) og deres betraktninger rundt tidsressursen som er avsatt til rådgivningsarbeidet. Tidsressursen oppleves som for liten av alle rådgiverne i denne studien. Arbeidsmengden har økt det siste tiåret, men tidsressursen har stått på stedet hvil. Et personlig engasjement kan til en viss grad veie opp for den knappe tidsressursen, men det når bare så langt. Hanne brenner for rådgivningsarbeidet og hun bruker mer tid på jobben enn hun egentlig har til rådighet:

Og jeg jobber mye mer enn jeg skal jobbe. Det gjør jeg. Og jeg er ikke en sånn som skriver timer og følger med klokken, og det får jeg litt pes for hjemme. Jeg bruker mye mer tid enn jeg har ressurs til som rådgiver og karriereveilederdelen. Og i 1994 så kom disse med særskilte behov inn. Det er veldig mye arbeid med denne gruppen også.

Lars opplever heller ikke at tidsressursen står i samsvar med oppgavene det er forventet at de skal utføre:

Nei, det er ingen som teller og man er konstant i mangel av tid. Og det går ofte utover kvaliteten på arbeidet man gjør. Det er helt sikkert.

Tom opplever også at det er vanskelig å innfri forventningene til hva rådgivningsarbeidet er ment å skulle inneholde. Ikke bare ut i fra sin rolle som karriereveileder, men også ut i fra rollen som tillitsvalgt:

Nå skifter jeg hatt, nå sier jeg dette ut i fra hele fylkets tilbakemeldinger. I og med at jeg sitter i en annen rolle, så føler jeg at det kommer bare flere og flere forventninger fra topparbeidsgiver, uten at de skjønner at hvis de krever mer så må de faktisk komme med mer tid til å gjøre mer. Det er ikke noe motforhold det, men det å bare kreve mer og mer uten at man får sjansen til å gjøre det – da begynner man å snakke om kvantitet og ikke kvalitet.

Han skisserer en mulig årsak til at ressurspakken ennå ikke har fulgt med de økte forventningene:

Dilemmaet er at det er ingen som taler rådgivernes sak for de fleste er lærere og så er det lærerrollen som blir fremmet som krav i forhandlingene.

Den knappe tidsressursen er også et viktig tema i sluttrapporten fra Buland et al. (2011). Der trekkes det frem at det ønskes mer tid til individuell veiledning av elevene, både fra elevenes og rådgivernes side. Det ønskes mer tid til kompetanseheving og nettverkssamarbeid og på lik linje med rådgiverne i denne studien ønskes det at hele skolen i større grad ansvarliggjøres for å rydde tid til de overnevnte ønskene. Forskningsdeltakerne uttrykker at dersom relasjonen til skoleledelsen er preget av tillit og frihet åpnes det opp for mer individuell veiledning, på tross av en knapp tidsressurs. Hanne beskriver dette spillerommet slik:

[...] men jeg har vært heldig som har hatt den ungdomsveilederstillingen slik at jeg kan sjonglere litt, slik at hvis det er kjempehektisk med karriereveiledningen så gjør jeg bare det jeg må med hensyn til ungdomsveilederstillingen. Og omvendt.

Tom beskriver også en arbeidshverdag preget av frihet innenfor de rammene han har, selv om det i lengden kan bli slitsomt å jobbe så adhoc:

Ja, det er jo da man egentlig er litt heldig og har flere hatter, litt lærer og litt rådgiver, så kan man da gjøre andre ting i den timen som ble kansellert på fredag. Så tiden blir nok brukt, men det er litt slitsomt i lengden hvis det blir veldig mye sånn.

Det er tydelig at han prioriterer tid til god veiledning av elevene:

Så utfordringen blir selvfølgelig at jo bedre jobb du gjør, desto mindre tid blir det til å gjøre jobben, for det blir økt etterspørsel etter tjenesten.

Lars opplever at det er vanskelig å oppfylle elevens rett til rådgivning, slik det er skissert i forskriften til opplæringslovens § 9-2:

De... samtidig som forskriften sier noe om nødvendig veiledning, samtidig hvis du skal definere det ordentlig så burde du hatt en rådgivningssamtale per elev. Og skal du gjøre det ordentlig så tar det mer tid enn du har.

Tom opplever at det er han som rådgiver som må være en pådriver for at ansvaret for elevenes rett til rådgivning blir ivaretatt av hele skolen:

Det er nok blitt en oppgave for rådgiveren. Nå har vi en elevinspektør som leder oss, men man er avhengig av at det er rådgivere som holder det varmt. Når det er sagt, det at vi har fått det til å fungere, så fungerer det så lenge som vi pusher på og bryr oss om det. Så blir det en del av skolen hverdag på lik linje med de andre tingene.

Hanne forteller at de har et planverk for karriereveiledningen som er integrert i resten av skolens planer, men ut fra hennes uttalelse tolker jeg det slik at hele ansvaret fortsatt ligger hos henne som rådgiveren. Likevel opplever hun at det har skjedd en utvikling:

Ja, vi har den karriereplanen og et karrierehjul. De er integrert med de forskjellige datoene for de tingene som skal skje. Da skal disse tingene skje og det er ikke noe problem lengre. Det var et kjempeproblem før, det å få det inn i alles kalender.

Ved skolen der Lars jobber er det enda et stykke igjen før de når idealet om en ”rådgivenede skole” (Buland et al., 2011):

Det er et fint motto, men det tar lang tid å få gjennom... Nei det er ikke på plass, men det dreier seg om skolekode – hvordan vi som skole takler det og vi kommer nok til å bidra etter hvert.

Lars forklarer at de har et planverk, men at ledelsen ikke har involvert seg i planene i særlig grad. Som han poengterer:

Ja, men det går jo an å ha det bare på store overhead-er.

Tom understreker at det er de som har kompetanse innen rådgivningsfeltet som må lede an arbeidet for å inkludere resten av skolen i utviklingen av feltet:

Ting tar tid, men det er klart at de som har skjønt kapittel 22²⁰ og kan det fullt ut, er de som faktisk må si fra hvordan dette bør gjøres på den enkelte skolen.

Dette samsvarer med hva Buland et al. (2011) kom fram til med hensyn til endringsprosesser i skolen. Ved små, lokalt forankrede skritt kan man introdusere og iverksette nye tiltak, slik at de ansatte i skolen får eierskap til nye strukturer og prosesser som blir innført. I boken ”Den femte disiplin – Kunsten å utvikle den lærende organisasjon” introduserer Peter M. Senge (1999) teorien om fem disipliner som alle er avgjørende for organisasjonens utvikling. En av

²⁰ Kapittel 22 i forskriften til opplæringslovens § 9-2.

disiplinene er å skape en felles visjon. Og da tenker han ikke på organisasjonens nedskrevne visjon, men den som skapes gjennom å avdekke de individuelle visjonene og omsette dem til en felles. Tom, som lenge har hatt rollen som tillitsvalgt, har gjort seg noen tanker om rådgivernes betydning i en slik utviklingsprosess i skolen og hvordan de kan skape en slik felles visjon:

Man er helt avhengig av at det er et lokalt rådgiverkorps som følger opp dette, og bygger opp. Så det er et konsept som jeg har fått aksept hos fylket at det må bygges nedenfra og oppover. Men det må samtidig være noe som kommer ovenfra og ned som harmoniserer.

Rådgiverne må i kraft av sin profesjon og kjennskap til rådgivningsfeltet skape en felles visjon om ”den rådgivende skolen” og hvordan utviklingen innen feltet skal foregå. Denne utviklingsprosessen kan de ikke gjennomføre alene. De må alliere seg med rådgivernetverkene, den nasjonale enheten for karriereveiledning og myndighetene og ”tenke i fellesskap”, som Senge (1999:16) formulerer det. Han understreker også, at i likhet med oss mennesker er også organisasjonen i en livslang læringsprosess. Dette samsvarer med tankegangen bak *Canadian Standards & Guidelines for Career Development Practitioners*²¹, som er et levende dokument i kontinuerlig fornying gjennom et samarbeid mellom ulike nettverk innen karriereveiledningsprofesjonen i Canada. Grunntanken bak dette dokumentet er at rådgivningsfeltet er et arbeidsfelt som krever oppdatert kunnskap.

Lars opplever at det er en fordel å inneha både rollen som rådgiver og rollen som lærer:

Hvis du tar bort lærerbiten, da mister du en finger på pulsen på hva som skjer i lærerverket. Planverket.

Rådgivningsarbeidet i skolen og oppfatningen av karriereveiledning kan påvirkes av skolens organisasjonskultur og dens syn på læring. Senge (1999:19) tar til ordet for at vi må se på betydningen av ordet ”læring” med nye øyne. Han hevder at ”læring” i våre dager ”nærmest er blitt et synonym for det å innhente informasjon”. I følge Senge (1999) handler virkelig læring om det å være menneske og at vi gjennom læring gjenskaper oss selv. At vi i stedet for å se oss selv adskilt fra verden, ser hvordan vi er knyttet sammen med verden og hvordan vi sammen kan bidra til å utvikle den. Dette samsvarer med Hansen (1997) som hevder det er

²¹ http://career-dev-guidelines.org/career_dev/

behov for et paradigmeskifte innen karriereveiledningsfeltet, der fokuset i karriereveiledningen utvides fra hovedsakelig individuelle aspekter, til også å ta høyde for samfunnsmessige og globale aspekter.

5. Et overordnet blikk på problemstillingen

5.1 Oppsummering av drøfting

I presentasjonen og drøftingen av de fire hovedkategoriene; relasjonskvalitet, prosess, samarbeid og organisering, har jeg forsøkt å skape en helhetlig forståelse av forskningsdeltakernes opplevelse av rollen som karriereveileder i videregående skole i dag. Jeg har drøftet denne rollen opp i mot relevant teori og i lys av det siste tiårets endringer i politiske føringer for rådgivningstjenesten. Som Tom poengterer i et av sitatene, så er rådgivning i skolen ”ganske mye”. Dette kommer også godt frem i drøftingen, som til slutt ble ganske omfattende. De fire kategoriene fremstår som tydelige og viktige på hver sin måte, på samme tid så er de i en dynamisk relasjon til hverandre. Det som skjer på individnivå påvirker det som skjer på systemnivå, og omvent. Rådgiverne betrakter elevene som sin viktigste oppdragsgiver og møtet med elevene fremstår som sentralt i rådgivernes arbeidshverdag. Både kvaliteten på relasjonen til elevene og prosessen elevene skal gjennom mot et godt fundert valg av utdanning eller yrke, ble dermed to tydelige aspekter i rollen som karriereveileder. Derav kategoriene relasjonskvalitet og prosessen. Samtidig så øker ansvaret og oppgavene på systemnivå i form av samarbeid med ulike aktører, koordinering av disse nettverkene og utviklingsarbeid innen karriereveiledingsfeltet. Dette for å sikre en helhetlig oppfølging av elevene og for å videreutvikle karriereveiledning som profesjon i Norge. Kategoriene samarbeid og organisering vokste frem ut i fra disse perspektivene. Den økte aktiviteten på systemnivå opplever rådgiverne som en utfordring blant annet med hensyn til tidsressursen de per i dag har til rådighet. Samtidig ser de på dette som en viktig utvikling. Funnene i denne studien kan tyde på at en relasjon til skoleledelsen preget av tillit og frihet, gir spillerom til mer individuell veiledning, på tross av en knapp tidsressurs. Rådgiverne opplever et økende press med hensyn til rådgivningstjenestens innhold og hva de skal rekke over, både på individnivå og systemnivå. Alle forskningsdeltakerne har et ønske om at rådgivningsarbeidet fordeles på flere personer. Både for å unngå slitasje og for å ha støttespillere i en arbeidshverdag med en elevmasse med et stadig mer sammensatt veiledningsbehov. Ut i fra forskningsdeltakernes opplevelse av rollen som karriereveileder og hvordan denne rollen er erfart, indikerer denne studien et behov for en økt tidsressurs til rådgivningsarbeidet, samt et behov for å fortsette arbeidet mot en ”rådgivende skole”. I lys av det siste tiårets politiske føringer og et samfunn i rask endring, impliserer dette en stadig mer

kompleks og utfordrende hverdag for karriereveilederne i skolen og behovet for en mer holistisk tilnærming til karriereveiledningen.

5.2 Videre forskning

Karriereveiledning og rådgivningsfeltet i Norge er under utvikling, men i følge Buland et al. (2011) i ulik fart. Som jeg har vist i denne studien er rådgivning i skolen et stort og sammensatt felt og det er et behov for grundigere undersøkelser på flere områder. Jeg har i denne studien hatt et overordnet blikk på rådgivernes arbeidshverdag i videregående skole, med et spesielt fokus på karriereveiledning. Den sosialpedagogiske rådgivningen og karriereveiledningen må ses i sammenheng med hverandre og det ble derfor vanskelig å fullt ut ha fokus på karriereveiledningen alene. I denne sammenhengen ser jeg behovet for å undersøke hvorvidt elevene opplever et skille mellom disse to delene av rådgivningstjenesten og hvilket behov de har i den forbindelse. Det kunne også vært interessant å gjøre en større kvantitativ undersøkelse av hvor mange av elevene i norsk skole som faktisk mottar individuell eller gruppevis veiledning i skolen, og hva denne veiledningen i hovedsak består av; informasjon eller veiledning. Det er lite forskning som omhandler effekten av karriereveiledning i Norge (Damvad, 2012) og det kunne dermed vært interessant å undersøke dette, både i og utenfor skolen.

Litteraturliste:

Allgood, E. & Kvalsund, R. (2000). Career counselling experiences in Norway: A Q methodological study, *Operant Subjectivity*, 23 (2), 74-91.

Allgood, E. & Kvalsund, R. (2003). *Personhood, Professionalism and the Helping Relationship. Dialogues and Reflections*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Allgood, E. & Kvalsund, R. (2005). *Learning and Discovery. For professional Educators: Guides, Counselors, Teachers. An interactive experiential approach to practice and research*. Trondheim: Tapir Academic Press.

Andreassen, I. H., Hovdenak, S. S. & Swahn, E. (2008). *Utdanningsvalg – identitet og Karriereveiledning*. Bergen: Fagbokforlaget

Brekke, M. og Søndena, K. (2009). *Veiledningskvalitet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Brown, D. (2002). *Career Choice and Development*. 4th Ed. CA: Jossey Bass.

Buland, T. & Mathiesen, I. H. (2008) *Gode råd?: en kunnskapsoversikt over feltet yrkes- og utdanningsrådgivning, sosialpedagogisk rådgivning og oppfølgingstjeneste i norsk skole*, SINTEFRapport A8018, Trondheim : SINTEF Teknologi og samfunn.

Buland, T. Mathiesen, I. H., Aaslid, B.,E., Haugsbakken, H. & Bungum, B. (2010). *Skolens rådgivning – på veg mot framtiden? Delrapport 1 fra evalueringen av rådgivningen i skolen i Norge*. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn.

Buland, T., Mathiesen, I. H., Aaslid, B. E., Haugsbakken, H., Bungum, B. & Mordal, S. (2011). *På vei mot framtida, men i ulik fart. Sluttrapport fra evaluering av skolens rådgivning*. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn.

Creswell, J.W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.

Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Damvad. (2012). *Et ønske om noe helt – ikke stykkevis og delt. En kartlegging av karriereveiledningsutdanningene i Norge gjort på oppdrag fra Vox*. Oslo: Damvad

ELGPN (2012): *European Lifelong Guidance Policies: Progress Report 2011 – 12. A report on the work of the European Lifelong Guidance Policy Network 2011-2012*.

Falch, T., L. E. Borge, P. Lujala, O. H. Nyhus og B. Strøm (2010): *Årsaker til og konsekvenser av manglende fullføring av videregående opplæring*. Rapport 3/10. Trondheim, Senter for økonomisk forskning (SØF).

Forskrift til opplæringslova: FOR 2006-06-23-724: Forskrift til opplæringslova.

Hansen, L. S. (1997). *Integrative life planning. Critical tasks for career development and changing life patterns*. San Francisco: Jossey-Bass publishers.

Ivey, A. E., Gluckstern, N. B., Ivey, M. B. (1997). *Basic Influencing Skills*. 3rd ed. North Amherst, MA: Microtraining Associates.

Ivey, A. E., D'Andrea, M. Ivey, Bradford, M. & Simek-Morgan, L. (2012). *Theories of counseling and Psychotherapy. A multicultural perspective*. 7th ed. Boston: Allyn & Bacon.

Jarvis, P. (2003). *Career Management Paradigm Shift. Prosperity for Citizens, Windfalls for Governments*. Hentet fra www.californiacareers.info.

Johannessen, E., Kokkersvold E. og Vedeler, L. (2010). *Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. 3. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Jørgensen, K. H., Johnson, I. E., & Grøtta, V. (2004). *Karriereveiledning: en kort innføring i teori og praksis*. Oslo: Karrieresenteret ved UiO.

- Kristiansen, M. I. (2013, 5. februar) Elever lopper seg for riktig studievalg. Dagens Næringsliv. Hentet fra www.dn.no/talent.
- Kristiansen, M. I. (2013, 6. februar) - Man skal ikke behøve å ha rike foreldre. Dagens Næringsliv. Hentet fra www.dn.no/talent.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Kompetanse for kvalitet. Strategi for etter- og videreutdanning 2012 -2015*, Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kvalsund, R. (1998). *A theory of the person*. Trondheim: NTNU.
- 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 (2005b). *Self- Insight A necessary presupposition for professional guidance? I* Allgood, E., & Kvalsund, R. (Red.) (2005). *Learning and Discovery. For Professional Educators: Guides, Counselors, Teachers*. (s. 109-140). Trondheim: Tapir Academic Press.
- Kvalsund, R. (2006). *Oppmerksomhet og påvirkning i hjelperelasjoner*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Lincoln, Y. S. (1995). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretive research. *Qualitative Inquiry*, 1(3), 275-289.
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (1998).
- MacMurray, J. (1957/1999). *The Self as Agent*. New York: Humanity Books.
- MacMurray, J. (1961/1999). *Persons in relation*. New York: Humanity Books.

Markussen, E. (red) (2010). *Frafall i utdanning blant 16-20-åringar i Norden*. Nordisk Ministerråd: København.

Markussen, E., Frøseth, M.W., Lødding B. og Sandberg N. (2008). *Bortvalg og kompetanse. Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter*. NIFU STEP rapport 13 2008.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research. A guide to Design and Implementation*. San Francisco: Jossey Bass.

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

OECD (2002): OECD Review of Career Guidance Policies – Norway – Country note. Paris

OECD (2004): *Career Guidance. A Handbook for Policy Makers*.

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Rogers, C. R. (1967). *On becoming a person. A Therapist's View of Psychotherapy*. London: Constable.

Rogers, C. R. (1978). *Carl Rogers on personal Power*. London: Constable.

Saksvik, P. Ø. & Nytrø, K. (red.) (2003). *Ny personalpsykologi for et arbeidsliv i endring. Nye perspektiver på samspillet organisasjon og menneske*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Senge, P. M. (1999). *Den femte disiplin. Kunsten å skape den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets bokforlag.

Spurkeland, J. (2010). *Relasjonskompetanse. Resultater gjennom samhandling*. 3. utg. Oslo: Universitetsforlaget.

St.meld. nr. 30 (2004-2005). *Kultur for læring*, Kunnskapsdepartementet: Oslo

St.meld. 16 (2006-2007). *Og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring*, Kunnskapsdepartementet: Oslo

St.meld. nr. 9 (2006-2007). *Arbeid, velferd og inkludering*, Arbeidsdepartementet: Oslo

St.meld. nr. 44 (2008-2009). *Utdanningslinja*. Kunnskapsdepartementet: Oslo

Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures og Techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.

Sætnan, Lill-Ann: *Opplevelsen av å ta en karrierebeslutning – En Q-metodologisk studie av videregående elevers subjektive opplevelse av å ta en beslutning i forhold til utdanning og/eller yrke*, Masteroppgave i pedagogikk med fordypning i rådgivning, Pedagogisk institutt, NTNU, Trondheim 2006.

Teig, A. (2000) *Skolerådgivning – status og utdanningsvalg*, HiO-rapport 2000:1, Høgskolen i Oslo: Oslo.

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Tveiten, S. (2008). *Veiledning – mer enn ord... (3. utg.)*. Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2009): *Anbefalt formell kompetanse og veiledende kompetansekriterier for rådgivere*.

Vox (2012). *Notat 6/2012: Karriereveiledning i Norge 2011. Kjennskap, bruk, behov og interesse for karriereveiledning i den norske befolkningen*. Oslo: Vox.

Walsh, W. B., & Osipow S. H. (1988). *Career decision making*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Watts, A. G. (2009). The Relationship of Career Guidance to VET. Hentet fra:
<http://www.oecd.org/dataoecd/20/13/44246616.pdf>.

Zunker, V. G. (2012). *Career counseling: a holistic approach*. 8th ed. International edition:
Brooks/Cole.

VEDLEGG 1:

Intervjuguide

Forklare at intervjuet er frivillig og at du når som helst kan trekke deg fra deltagelsen, underveis eller i etterkant.
Forklare hensikten med intervjuet.

Innledende spørsmål

Hvor lenge har du jobbet som skolerådgiver og med karriereveiledning?

Hva arbeidet du med før du begynte å jobbe som skolerådgiver?

Hvor stor del av stillingen din er fastsatt til karriereveiledning?

Er det delt rådgivningstjeneste ved skolen du jobber?

Har det alltid vært slik?

Har andelen fastsatt til karriereveiledning endret seg i løpet av din tid som skolerådgiver?

Opplever du et skille mellom sosialpedagogisk rådgivning og karriereveiledning?

Karriereveiledning og rollen som karriereveileder

Hva består arbeidet som karriereveileder i?

Hva er, etter ditt syn, formålet med karriereveiledningen i videregående skole?

Hva ser du på som de viktigste oppgavene til en karriereveileder?

Hva mener du kjennetegner en god karriereveileder?

Hvordan vil du beskrive dine oppgaver i lys av etikk?

Hva ser du som den/de viktigste utfordringene fremover mht rollen som karriereveileder?

Endring i karriereveiledningen og rollen som karriereveileder

Kan du fortelle meg om en situasjon fra i dag hvor du følte at du lyktes i rollen som karriereveileder?

Kan du fortelle meg om en situasjon fra i dag som du opplevde som utfordrende i rollen som karriereveileder?

Hvordan opplevde du din rolle som karriereveileder for fem år siden?

Hvordan opplever du at rollen som karriereveileder har endret seg i løpet av de årene du har jobbet som rådgiver?

Hva opplever du som den viktigste endringen? Når inntrådte den?

Hvordan opplever du at din/dine ”oppdragsgiver/-e” har endret seg de siste årene?

Hvem opplever du som den/de viktigste ”oppdragsgiveren/-ne” innen karriereveiledningen nå, kontra tidligere?”

Eleven?

Foreldre/foresatte?

Skolen?

Samfunnet?

Næringslivet–Lokalt, nasjonalt eller globalt?

Hvordan opplever du at rammene for rollen som karriereveileder har endret seg de siste årene?

Ledelse
Organisering
Ressurser
Fokus
Aktører
Arenaer
Roller

Hvilke utfordringer har du opplevd mht endring i rollen som karriereveileder?

Evt: Hvilke utfordringer tror DU en endring i rollen som karriereveileder vil innebære?

Forventninger til rådgiverrollen mht karriereveiledningen

Hva opplever du at:

- elevene
- foreldrene/foresatte
- skoleeier
- kollegaene
- eksterne aktører

forventer av deg i rådgivningen?

Føler du at du kan imøtekomme disse forventningene?

Hvordan opplever du at forventninger i rollen som karriereveileder har endret seg de siste årene?

Opplever du at den kompetansen du innehar er tilstrekkelig for å imøtekomme disse endringene?

I følge forskriftens til Opplæringsloven, §22.4 om Ansvar, skal elevens rett til rådgivning være ”hele skolens ansvar” – hva tenker du om det?

I hvilken grad opplever du at dette stemmer for din skole?

Har skolen et planverk den følger?

Er det en oppgave som deles på hele skolen, integrert i virksomheten, eller en særskilt oppgave for rådgiver?

Til slutt, er det noe du vil tilføye i forhold til det vi har snakket om, og din opplevelse av endring i rollen som karriereveileder?

Takk for intervjuet og for at jeg fikk bruke av din tid til det.

VEDLEGG 2:

Forespørsel om deltakelse i en studie

Jeg er mastergradstudent i rådgivning ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU, og skal i den forbindelse nå skrive min avsluttende masteroppgave som skal leveres våren 2013. Masteroppgaven skal ta for seg om rådgiverne i videregående skole opplever endring i rollen som karriereveileder, sett i lys av det siste tiårets fokus på kvalitetsheving og da spesielt presiseringen om at rådgivning er "hele skolens ansvar".

Jeg ønsker å intervju tre skolerådgivere i videregående skole, som har jobbet som rådgiver, og da blant annet karriereveiledning, de siste 15 år. Dette fordi jeg ønsker at informantene har en forståelse for utviklingen innen rådgivnings- tjenesten de siste ti år, samt har forutsetning for å kunne uttale seg om "før og nå", med et spesielt fokus på karriereveiledning. Intervjuet vil vare i overkant av en halv time, men det vil i tillegg gå litt tid til oppkobling av utstyr og lignende. Til sammen vil jeg trenge ca. en time av din tid. Vi blir sammen enige om tid og sted.

Prosjektet vil for din del vare fra du mottar denne henvendelsen og samtykker til et intervju, intervjuet og en eventuell telefonsamtale i etterkant av intervjuet for å utdype/oppklare enkelte utsagn. Du er også velkommen til å ta kontakt og stille spørsmål eller komme med tilleggsinformasjon i etterkant, hvis du har behov for det. De som ønsker det kan få tilsendt utkast til analysen for godkjenning.

Deltagelsen er frivillig og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data og deg blir slettet

Jeg, som forsker, er underlagt taushetsplikt og alle data behandles konfidensielt. Anonymitet vil tilstrebes ved bruk av pseudonym, utelatelse av demografiske opplysninger og dialektnøytral gjengivelse av utsagn. Dette for at deltagerne ikke skal kunne gjenkjennes, tross et lite utvalg. Etter avslutning av studiet vil alle lydopptak og transkripsjoner bli slettet.

Dersom du ønsker å delta i dette prosjektet ber jeg om at du undertegner samtykkeerklæringen nedenfor.

Hvis det er noe du lurer på, kan du ringe meg på telefonnummer 907 733 49, eller sende en e-post til marie.lovset@gmail.com.

Studiet er godkjent av Institutt for voksnes læring og rådgivningsvitenskap ved NTNU, og blir veiledet av Eleanor Allgood, førsteamanuensis ved instituttet. Studiet er også meldt til Personvernforbundet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Med vennlig hilsen

Marie Olea Løvset

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien av rådgiverrollen og ønsker å være informant. Jeg er kjent med studiens hensikt, og at jeg når som helst kan trekke meg fra deltagelsen. Jeg er også inneforstått med at jeg har anonymitet og tilgang til utkast av analysen før studien ferdigstilles, samt at alt lagret forskningsmateriale slettes når oppgaven er avsluttet.

Dato.....Signatur.....Telefonnummer.....

VEDLEGG 3:

Til fylkeskommunen

Informasjonsskriv angående datainnsamling til masteroppgave

Jeg er mastergradsstudent ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) og studerer master i pedagogikk, med fordypning i rådgivning. I den forbindelse skal jeg skrive min avsluttende masteroppgave som leveres våren 2013. Masteroppgaven skal ta for seg om skolerådgiverne i videregående skole opplever endring i rollen som karriereveileder, sett i lys av det siste tiårets fokus på kvalitetsheving i rådgivningstjenesten.

Jeg ønsker å intervju tre skolerådgivere i videregående skole, som har jobbet som skolerådgivere og blant annet med karriereveiledning, de siste 15 år. Dette fordi jeg ønsker at informantene har en forståelse for utviklingen innen rådgivningstjenesten de siste ti år, samt har forutsetning for å kunne uttale seg om "før og nå", med et spesielt fokus på karriereveiledning. Intervjuene vil bli tatt opp på lydbånd og vil ta om lag en time. Jeg ønsker å gjennomføre intervjuene høsten/vinteren 2012 og vil tilpasse meg tid og sted avhengig av hva som er ønskelig fra deltagerens side.

Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og deltagerne vil bli anonymisert. Deltagelsen er frivillig, med mulighet til å trekke seg underveis uten nærmere begrunnelse. Informasjonen vil i så fall slettes. Etter studiets avslutning vil alt forskningsmateriale direkte relatert til deltageren slettes.

Studiet er godkjent av Institutt for voksnes læring

og rådgivningsvitenskap ved NTNU, og blir veiledet av Eleanor Allgood, førsteamanuensis ved instituttet. Studiet er også godkjent av Personvernforbundet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

For eventuelle spørsmål kan jeg treffes på telefonnummer 907 733 49 eller e-post adressen:

marie.lovset@gmail.com.

Med vennlig hilsen

Marie Løvset