



Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet,  
Institutt for pedagogikk og livslang læring

## Elevers karrierekompetanse. En empirisk undersøkelse av en karriereveileders opplevelser

**Emnenavn:** PED2900

**Semester:** Vår 2019

**Kandidatnummer:** 10034

# Innholdsfortegnelse

<b>1. Innledning.....</b>	<b>3</b>
1.1. Bakgrunn for valg av tema.....	3
1.2. Problemstilling.....	4
1.3. Oppbygging av oppgaven.....	4
<b>2. Teori.....</b>	<b>5</b>
2.1. Begrepsavklaring.....	5
2.2. Veiledningstradisjoner.....	6
2.2.1. Ekspertperspektivet.....	6
2.2.2. Konstruktivistisk tilnærming.....	7
2.2.3. Paradigmeskift.....	8
2.3. Læring som mål i veiledning?.....	8
2.3.1. Rammeverk for karriereveiledning.....	8
2.4. DOTS-modellen.....	10
<b>3. Metode.....</b>	<b>11</b>
3.1. Valg av metode og perspektiv.....	11
3.1.1. Fenomenologisk perspektiv.....	12
3.2. Kvalitativt intervju.....	12
3.2.1. Forberedelser.....	12
3.2.2. Valg av informant.....	13
3.2.3. Gjennomføring av intervjuet.....	13
3.3. Datainnsamling.....	13
3.3.1. Analyse og koding.....	14
3.4. Kvalitet.....	15
3.5. Ethiske vurderinger.....	15
<b>4. Resultater og drøfting.....</b>	<b>16</b>
4.1. Valgkompetanse.....	17
4.2. Mulighetsoppmerksomhet.....	19
4.3. Overgangsfaser.....	20
4.4. Selvinnsett.....	21
<b>5. Konklusjon.....</b>	<b>22</b>
<b>6. Referanseliste.....</b>	<b>23</b>
<b>Refleksjonsnotat.....</b>	<b>25</b>
<b>Vedlegg.....</b>	<b>26</b>
Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD.....	26
Vedlegg 2: Informasjonsskriv.....	27
Vedlegg 3: Intervjuguide.....	28
Vedlegg 4: Transkripsjon.....	29
Vedlegg 5: Koder og kategorier.....	36

# 1. Innledning

## 1.1. Bakgrunn for valg av tema

Valg av tema for denne bacheloroppgaven stammer fra min interesse for veiledningsarbeid rettet mot utdanning og karriere. En interesse som har stadig blitt større de siste årene da jeg har studert pedagogikk og tatt rådgivningsemner på bachelornivå på NTNU i Trondheim. Jeg håper denne oppgaven kan gi meg nyttig erfaring som jeg kan ta med meg videre.

Som elev og student har jeg erfart både god og dårlig karriereveiledning i samtaler med rådgivere, veiledere, lærere og studieveiledere. Da jeg gikk siste året på ungdomsskolen hadde vi en obligatorisk rådgivningstime med skolens rådgiver. Det var tid for å søke på videregående skole, og jeg var usikker rundt hele greia. Rådgiveren hadde nettopp møtt meg, og vi hadde ikke rukket å snakke noe særlig før hun presenterte elektrofag som mitt beste alternativ. Jeg hadde hverken da eller nå en interesse for installasjon og vedlikehold av elektriske og elektroniske systemer eller en ambisjon om å bli elektriker. Jeg ble ikke noe klokere den dagen. I dag tenker jeg at veiledningen kunne ha vært av bedre kvalitet, men samtidig at min *karrierekompetanse* kunne ha vært høyere.

Å ha kompetanse om sin karriere er en av forutsetningene for at en skal lykkes i skole- og arbeidsliv. Lite karrierekompetanse kan blant annet føre til utfordringer med å ta valg, håndtere store overganger i eget liv og karriere, mangel på selvinnsett og dårlig oppmerksomhet på egne muligheter. Karriereveiledere har en viktig rolle i skolen gjennom deres veiledningsarbeid, og det vil derfor være interessant å undersøke opplevelsene til noen som driver med karriereveiledning. Det finnes enda lite forskning på dette området, og det vil derfor være nødvendig å undersøke nærmere. Tidligere forskning på temaet har ofte vært i forbindelse med faget utdanningsvalg på ungdomsskolen, hvordan karriereundervisning kan foregå i praksis, eller på rådgivers rolle i skolen generelt. Målet med oppgaven er å få en mer nyansert og differensiert forståelse av elevers karrierekompetanse, og å se om opplevelsen til en person som driver med dette til daglig henger sammen med egne og teoretiske antagelser. Den vitenskapelige tilnærmingen er dermed deduktiv (Johannessen & Tufte & Christoffersen, 2016). Min forskning gir et innblikk i hvordan en karriereveileder på videregående faktisk opplever elevers karrierekompetanse

## 1.2. Problemstilling

Når det kom til problemstilling var det viktig for meg å velge et interessant spørsmål innenfor karriereveiledning, og et spørsmål som også kunne gi rom for å undersøke et fenomen jeg hadde lite kunnskap om fra før. Jeg har valgt følgende problemstilling:

*«Hvordan opplever en karriereveileder ved videregående skole elevers karrierekompetanse?»*

Det stilles spørsmål om hvordan en karriereveileder ved videregående skole opplever elevers karrierekompetanse. Problemstillingens utforming avgrensner oppgaven, og gir retning til det videre arbeidet (Thagaard, 2013). Mine avgrensninger, som følge av utformingen av problemstillingen er som følger: Jeg er ute etter en karriereveileders *opplevelse*. En persons opplevelse vil variere fra en annens, og generelle konklusjoner for flere mennesker kan ikke trekkes på bakgrunn av en persons opplevelser rundt et fenomen. «For å forstå verden må vi forstå mennesket» (Johannessen & Tuft & Christoffersen, 2016, s.79), og det vil derfor være nyttig å undersøke karriereveileders opplevelse, da målet med oppgaven er å få en forståelse av elevers karrierekompetanse. En annen avgrensning er *en karriereveileder*. «En» viser til antallet informanter, og «karriereveileder» viser til utvalget. *Videregående skole* blir forskningsområdet for prosjektet, da det er der karriereveileder har sin stilling. Dessuten opplever jeg videregående som en tid i elevers liv der opparbeiding av karrierekompetanse er kritisk, noe som gjør det til et spennende felt for forskning. Ved å velge en karriereveileder som har stilling på videregående skole fikk jeg et innblikk i en karriereveileders livsverden og opplevelser rundt elevers karrierekompetanse. For å kunne svare på problemstillingen gjennomførte jeg et forskningsprosjekt. Siden oppgaven ser på karriereveileders opplevelse betyr det at jeg må foreta en fortolkning av resultatene fra forskningen (Thagaard, 2013). Forskningsresultatene drøftes og belyser temaet i oppgaven.

## 1.3. Oppbygging av oppgaven

Oppgaven består av til sammen fem kapitler som tar for seg ulike elementer knyttet til problemstillingen. Det første kapitlet fungerer som en innledning. Her presenteres bakgrunn for valg av tema og målet med oppgaven, problemstilling og avgrensninger, samt oppgavens oppbygning. Kapittel to er en gjennomgang av det teoretiske grunnlaget i oppgaven. Her redegjøres det for fagbegreper, tradisjoner og perspektiver på tema. Kapittel tre tar for seg den metodiske tilnærmingen som ligger til grunn for avhandlingen. I denne delen beskriver jeg valg av metode og perspektiv, forskningsprosessen samt refleksjoner rundt forskningen. I

kapittel fire presenteres resultatene av forskningen. Dette er grunnlaget for drøfting og diskusjon. Det siste kapittelet er en konklusjon som oppsummerer funnene i forskningen, for å spesifikt svare på oppgavens problemstilling.

## 2. Teori

### 2.1. Begrepsavklaring

I dag blir begrepet rådgivning ofte byttet ut med *veiledning* for å få det til å passe bedre med yrkesvirksomheten, og jeg vil derfor bruke veiledning som begrep i denne oppgaven. Ifølge opplæringsloven skal den videregående opplæringen føre frem til studiekompetanse, yrkeskompetanse eller grunnkompetanse (Opplæringsloven, 1998, § 3-3). En type kompetanse som ikke blir nevnt er *karrierekompetanse*, temaet for denne oppgaven. Vi kan se likhetstrekk mellom yrkeskompetanse og karrierekompetanse i den forstand at begge retter seg mot arbeidslivet. Yrkeskompetanse handler om å bli utdannet til å utøve et yrke og er ofte knyttet mot yrkesfaglige utdanningsprogram i videregående opplæring. Karrierekompetanse omhandler spesifikt den samlede kompetansen den enkelte har om sin egen karriere. Karrierekompetanser kan være å forstå og utvikle seg selv, utforske livet, læring og arbeid (Jåstad & Kleppstø, 2017, s.16). Ingen kan utvikle denne kompetansen på vegne av noen andre, men som vi skal se på i denne oppgaven kan det være mulig å legge opp til kompetanseutvikling gjennom veiledning. Dette kalles *karrierelæring*. Karrierelæring er den læringen som knytter seg til utvikling av karrierekompetanse (Jåstad & Kleppstø, 2017, s.16) eller selve læringsprosessen som foregår hos den enkelte i utviklingen av karrierekompetanser (Haug, 2016). Karrierekompetanse blir altså middelet for karrierelæring (Haug, 2018). Det finnes mange arenaer for karrierelæring i skolesammenheng her til lands: i vanlig undervisning, faget utdanningsvalg på ungdomsskolen, oppfølgingstjenesten, ny giv, og i sosialpedagogisk veiledning. Jeg vil se på den læringen som skjer i *karriereveiledning* ved videregående skole. Karriereveiledning er en innsats som har fokus på at den enkelte skal lære om selv og sin karriere slik at en blir i stand til å ta gode karrierevalg og tilrettelegge egen tilværelse. (Jåstad & Kleppstø, 2017, s.16). Det kan være hensiktsmessig å skille mellom et bredt og et smalt perspektiv på karriereveiledning (Gravås & Gaarder, 2011). Et bredt perspektiv inkluderer alle de organiserte aktivitetene som bidrar til karrierelæring, mens et smalt perspektiv fokuserer på selve karriereveiledningssamtalen mellom en veileder og en veisøker (Gravås & Gaarder, 2011). Det smale perspektivet ligger til grunn for denne oppgaven.

La oss ta et steg tilbake å se på *karriere* som begrep. Karriere blir ofte sett i sammenheng med den enkeltes arbeidsliv eller belønnende virksomhet, men i en veiledningskontekst siktes det til den brede betydningen av begrepet, der karriere refererer til hele utdannings- og yrkeslivet til den enkelte. Donald Super beskriver karriere på en liknende måte i sin «livsløpsteori». Teorien går ut på å forstå prosessene ved karrierevalg i løpet av livet og forstå valg i forhold til hvor man befinner seg i livet og hvilken livssituasjon man er påvirket av (Jåstad & Kleppstø, 2017, s.263). Fokuset i karriereveiledning flyttes fra veiledning av yrke til veiledning av karriere. En viktig definerende del av en karriere er de valgene man tar underveis. *Karrierevalg* er med å definere ens karriere. Eirik H. Haug beskriver karrierevalg som store valg som krever mye tankevirksomhet (Haug, 2018, s.9). Arne Svendsrud (2015) mener at for å forstå hva karriereveiledning er, er å se på hva en karrierevalgprosess er. Karrierevalg strukturert prosess for å komme frem til et valg, sier han (Svendsrud, 2015, s.22). Han deler inn i tre temaer for karriereveiledning som det arbeides med i karrierevalgprosesser: «1. Kjenn deg selv, 2. Kjenn mulighetene dine, og 3. Ta et valg». Disse temaene kan være en kilde til å strukturere en karrierevalgprosess og gi karriereveiledning retning og innhold (Svendsrud, 2015, s.23). Et rammeverk for karriereveiledning kan på lik måte gi retning og innhold til karriereveiledning. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 2.3.1. Først vil jeg gjøre rede for veiledningstradisjoner og den utviklingen som har skjedd innenfor feltet de siste årene.

## **2.2. Veiledningstradisjoner**

### **2.2.1. Ekspertperspektivet**

Vi kan si at det hele startet med Frank Parsons, «karriereveiledningens far». Parsons la stor vekt på betydningen av yrkesvalg. «Det mest avgjørende valget vi gjør livet, kanskje med unntak av valget av ektefelle, er valget av yrke», skrev Frank Parsons allerede i 1909 i sin bok *Choosing a Vocation* (Jåstad & Kleppstø, 2017, s. 259). I boken legger han frem sin karriereteori. Teorien var at for å kunne gjøre gode karrierevalg, må den som skal velge ha tilstrekkelig innsikt i egne preferanser og ferdigheter (Buland, Mathiesen & Mordal, 2015, s. 23). Å hjelpe veisøker til å finne riktig yrke til riktig person var målet med karriereveiledning for Parsons. Å hjelpe veisøker til å finne riktig yrke til riktig person var målet med karriereveiledning for Parsons. En vitenskapelig tilnærming til karrierevalg var noe senere rådgivningsteori skulle bygge på (Buland et al. 2015). John Holland bygget videre på Parsons karriereteori med sin trekk- og faktorteori. Hollands teori gikk ut på å matche personlighetstyper med jobbtper (Jåstad & Kleppstø, 2017). Disse tradisjonene, som har

bakgrunn i teori og praksis, blir fortsatt brukt i dag i form av personlighets- og interestetester og Hollands RIASEC-modell har blitt revidert for å kunne brukes i et mer moderne veiledningsklima (Jåstad & Kleppstø, 2017). Å ta i bruk slike tester i veiledningsarbeidet kan være nyttige verktøy for karriereveiledning - et naturlig startpunkt for veiledningssamtalen. Problemet er at slike tester aldri vil kunne skape et tilstrekkelig bilde av virkeligheten.

### 2.2.2. Konstruktivistisk tilnærming

Det kom et betydningsfullt skille i tilnærmingen til karriereveiledning i løpet av 1990-årene (Svendsrud, 2015). En konstruktivistisk tilnærming til karriereveiledning. Perspektivet har bakgrunn i sosialkonstruktivismen (ofte knyttet til Kenneth Gergen), der språk og kulturell kontekst påvirker tenkning (Svendsrud, 2015, s. 42). Virkeligheten skapes altså gjennom veiledningssamtalen. I likhet med karriereteoriene legger en det konstruktivistiske perspektivet stor vekt på kvaliteten i karriereveiledningsarbeidet, men på forskjellig måte. I karriereteoriene handler kvaliteten om å sitte inne med kunnskap og være «ekspert», men i konstruktivistisk tenkning handler kvalitet om å kunne konstruere en felles virkelighet i samarbeid med veisøker. Et problem med det konstruktivistiske perspektivet er mangelen på å kunne kvalitetssikre arbeidet.

Parsons og Holland med flere ser karriereveiledning i et såkalt «ekspertperspektiv». Karriereveileder er den som skal sitte inne med kunnskap om arbeidsmarkedet og har som oppgave å navigere veisøker i riktig retning (Svendsrud, 2015). Karriereveileder fremstilles nesten som ansvarlig for veisøkers karriere. Vi kan også se at disse tradisjonene gjenspeiler seg i hvordan karriereveiledere og andre i liknende stillinger tenker på sin egen rolle (Savickas, 2011). Den konstruktivistiske tilnærmingen til karriereveiledning gikk bort fra de tidligere trekk/faktor/ekspertperspektivene og den objektive måten å se veisøker på. Mark Savickas bygger en bro mellom de konstruktivistiske prinsippene og karriereveiledningens mer tradisjonelle prinsipper og teorier (Svendsrud, 2015) i sin syntese. Savickas videreutvikler Supers teori, som gikk ut på å forstå prosessene ved karrierevalg i løpet av livet og forstå valg i forhold til hvor man befinner seg i livet og hvilken livssituasjon man er påvirket av (Jåstad & Kleppstø, 2017, s.263). Savickas største bidrag til karriereveiledning er måten han beskriver hvordan karriereveiledere bruker tradisjonelle modeller og teorier. Han mener det kommer til syne gjennom hvilke verdier som er viktig å formidle i veiledning gjennom en konstruktivistisk veiledningssetting (Savickas, 2011).

### 2.2.3. Paradigmeskift

Arne Svendsrud (2015) mener det har vært en tydelig utvikling i hvordan vi tenker på karriereveiledning. Han kaller utviklingen paradigmeskift. En utvikling fra rådgivning, til veiledning, til karrierelæring (Svendsrud, 2015, s.16). Rådgivning handler om å bruke tester og spørsmål osv. for å danne seg et inntrykk og komme med råd. Veiledningens tilnærming bruker også tester og spørsmål, men dette for å fremme refleksjon hos veisøker.

Karrierelæring på den andre siden har læring som mål (Svendsrud, 2015, s.16) Vi har gått fra fastlåste og læringsorienterte tankesett til å tenke læring og refleksjon i karriereveiledning. I et karrierelæringsperspektiv er målet læring. Perspektivet legger ansvaret over på veisøker: den som lærer må være den aktive. En karriereveileder som har karrierelæring som mål for sin veiledning får som rolle å bidra til at veisøker utvikler karrierekompetanse.

## 2.3. Læring som mål i veiledning?

Vi har etablert at karriereveiledning har utviklet seg mye gjennom tiden. Det blir derfor hensiktsmessig å stille spørsmål rundt hva hensikten med karriereveiledning skal være. Å basere veiledningen på teori om hva som er avgjørende for å ta yrkesvalg? Å finne riktig jobb til riktig person ved å ta i bruk ulike tester? Å konstruere en felles forståelse gjennom veiledningen? I karrierelæringsperspektivet blir hensikten med karriereveiledning læring. Karrierelæring er læringsprosessen hos den enkelte og selve middelet for utviklingen av karrierekompetanse. Haug (2018) mener karriereveiledning burde handle om å utvikle karrierekompetanser. «Hvis målet og forventningen er noe annet enn utviklingen av karrierekompetanser, vil nødvendigvis vurderingen av kvalitet bli påvirket i negativ retning.» (Haug, 2018, s. 14).

### 2.3.1. Rammeverk for karriereveiledning

I Norge er kvalitet i karriereveiledningen en stor prioritet (NOU 2016: 7). De siste årene har det vært pågående diskusjon om hvorvidt et rammeverk for karriereveiledning burde opprettes, og hva det eventuelt burde inneholde (Haug, 2014). Det er en voksende interesse for utvikling av nasjonale rammeverk for karriereutvikling. En rekke europeiske land utviklet tydelige rammeverk for karriereveiledning i samarbeid med European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN), som er en svært sentral aktør når det kommer til politikktutforming knyttet i karriereveiledning i Europa (Haug, 2014, 2018). ELGPN mener et rammeverk for karriereveiledning burde ha bakgrunn i utvikling av karrierekompetanser slik at hvert enkelt menneske blir bedre rustet til å håndtere sin egen karriere gjennom hele livsløpet. De tar utgangspunkt i det engelske begrepet *Career Management Skills* (CMS). CMS er et nytt



begrep i norsk sammenheng. Det har vært en pågående diskusjon om hvorvidt begrepet skal oversettes til karrierekompetanser eller karriereferdigheter (Haug, 2018). I denne oppgaven velger jeg å omtale CMS som en rekke karrierekompetanser. CMS-perspektivet innfører et tydelig læringsperspektiv i karriereveiledning, som er i tråd med karrierelæringsperspektivet. For å forstå meningsinnholdet i begrepet tar jeg utgangspunkt i Nasjonal enhet for karriereveiledning sin oversettelse av ELGPN sin definisjon av CMS (Haug, 2014, 2018):

«CMS refererer til en rekke kompetanser som setter mennesker i stand til å kunne planlegge, utvikle og styre sin egen karriere på en strukturert måte. Dette inkluderer ferdigheter i å kunne samle, analysere og anvende informasjon både om utdanning, arbeid og seg selv, ferdigheter i å håndtere overgangsfaser i livet og ferdigheter i å ta valg» (European Lifelong Guidance Policy Network, 2012).

Definisjonen ligner på definisjonen av karrierekompetanser, men fremstår som mer spesifikk. CMS har faglig basis i DOTS-rammeverket, som jeg skal komme tilbake til.

Eirik Haug med en ekspertgruppe (2014) drøfter om det er nødvendig med et felles perspektiv for karriereveiledning i Norge. De kommer frem til at det ikke er en tverrsektoriell enighet på beslutningstakernivå om behovet for et nasjonalt livslangt rammeverk for karriereutvikling. Utfordringen er at karriereveiledning er et såpass lite fagfelt i Norge, som også vil si at det finnes lite forskning. Det finnes en skepsis i Norge mot CMS-perspektivets faglige innhold, men også mot å vektlegge et faglig perspektiv i stor grad. På den andre siden har praksisfeltet har arbeidet med et CMS-basert rammeverk skapt mye engasjement (Haug, 2014, s.26). Haug foreslår tre alternativer for veien videre: 1. Utvikle et fullskala rammeverk med tilhørende læremateriell, 2. Utvikle et foreløpig rammeverk basert på de rammeverkene som allerede finnes, eller 3. Benytte seg av allerede eksisterende rammeverk (Haug, 2014, s.26).

Det har skjedd ting siden 2014 da Haug (2014) kom med disse forslagene. I forskriften «Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn» (NOU 2016: 7) legger et utvalg frem hva et helhetlig system for livslang karriereveiledning kan og bør inneholde. Utvalget nevner tilgang til karriereveiledning, innhold i tjenestene, delene i systemet sett i sammenheng og kvalitet og profesjonalitet som et mulig rammeverk, basert på en forståelse av at alle har ulike roller i et helhetlig system for karriereveiledning (NOU 2016: 7). De kaller det et «kvalitetsrammeverk». I 2018 fikk Kompetanse Norge, som samarbeider med skolen, i oppgave av Kunnskapsdepartementet å opprette et nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning. Så langt er det fire tydelige områder rammeverket skal fokusere på: etikk,

kompetansestandarder, karrierekompetanse og kvalitetssikring (Kompetanse Norge, 2019) Rammeverket er planlagt lansert rundt starten av 2020.

## 2.4. DOTS-modellen

Videre vil jeg se hvordan tenkningen rundt karrierekompetanser og karrierelæring kommer til syne i et allerede etablert system. DOTS-modellen (Law og Watts, 2003), er et slikt system. Modellen består av fire karrierekompetanser; Decision learning (D), Opportunity awareness (O), Transition learning (T), Self-awareness (S) – jeg velger å oversette disse til valgkompetanse, mulighetsoppmerksomhet, overgangsfaser og selvinnsikt henholdsvis.

*Valgkompetanse* er hjelpen som elever får til å forstå de forskjellige måtene valg kan bli gjort på (Law & Watts, 2003). I Watts og Laws forståelse omfatter valgkompetanse både å inneha kompetanse til å gjøre valg, men også forstå at det er ulike måter å gjøre valg på (Haug, 2018). I praksis kan dette være å hjelpe elever til å forstå hvordan en valgsituasjon er satt sammen. Dette for å hjelpe dem med å forstå de ulike stilene valg kan tas, fra impulsiv til gjennomtenkt (Law and Watts, 2003).

*Mulighetsoppmerksomhet* er hjelpen elever får til å erfare og tilegne seg forståelse for den generelle strukturen i arbeidslivet og mulighetene som finnes (Law & Watts, 2003). Dette innebærer å få en forståelse for de ulike kravene arbeidslivet har, og hvilke fordeler de ulike delene kan tilby. Haug (2018) mener mulighetsoppmerksomhet handler om en balansert forståelse av både muligheter og begrensninger knyttet til karrierevalg.

*Å håndtere overgangsfaser* er hjelpen elever får til å tilegne seg bevissthet og ferdigheter de trenger til å håndtere overgangene i forbindelse med å bli eldre og i forbindelse med de enkelte valgene de tar (Law & Watts, 2003). I praksis skal veileder hjelpe elever til en realistisk forståelse av det som kommer i møte i deres karriere og karriereutvikling, for å få de evnene en trenger for å kunne være i stand til å håndtere de overgangsfasene som kommer.

*Selvinnsikt* er hjelpen som elever får til å utvikle seg selv som ulike individer, med egne personlighetstrekk (Law & Watts, 2003). Det er altså i praksis en utforskning av styrker og svakheter. Det handler om å gjøre den enkelte bevisst hvordan balansen er mellom rollene i livet. Det foreligger at den enkelte har mulighet til å påvirke ens karrierefremtid, men samtidig en erkjennelse av at alle dører ikke står åpen for alle til enhver tid (Haug, 2018).

Samfunnet har endret seg mye siden 1977 da denne modellen ble presentert, men virker fortsatt å være relevant, da den har vært et sentralt utgangspunkt for arbeidet med karrierekompetanser i europeisk fagpolitikk de siste årene (Haug, 2018). Modellen har også blitt revidert i 2003. ELGPN har dessuten valgt DOTS-modellen, som har et CMS-perspektiv, i sitt karriereveiledningsarbeid. Jeg bruker derfor denne modellen og forfatterens forståelse av kompetansene som et eksempel på konkrete karrierekompetanser. DOTS-modellens fire karrierekompetanser ble utgangspunktet for det empiriske arbeidet.

### 3. Metode

Oppgavens metodikk har blitt preget av egen forståelse av temaet. Dette påvirker hvordan jeg forsker og skriver (Thagaard, 2013). Forståelsen er satt sammen av personlig forforståelse og ny forståelse av tema gjennom tradisjoner, tidligere forskning og fagbegreper.

#### 3.1. Valg av metode og perspektiv

Jeg har valgt å studere en karriereveileders opplevelse av elevers karrierekompetanse ut ifra en problemstilling med samme formulering. Dette valget er basert på antagelsen om at karriereveiledere erfarer elevers kompetanse på en daglig basis. Forskningens tema og problemstilling har vært retningsgivende for valg av metodisk tilnærming. Kvalitativ metode er hensiktsmessig når man skal undersøke et fenomen som man ikke kjenner særlig godt, som det er forsket lite på, og som man ønsker å forstå mer dyldigere (Johannessen & Tuft & Christoffersen, 2016, s.28). Tradisjonelt kjennetegnes metoden med forskning som innebærer nær kontakt mellom forsker og de som studeres (Thagaard, 2013), som jeg oppnådde gjennom et personlig intervju. Nærmere ønsker jeg å uttale meg spesifikt om karrierekompetanse, og oppnå en forståelse av hvordan en karriereveileder opplever elevers karrierekompetanse på videregående skole (Johannessen et al., 2016, Thagaard, 2013). Metodevalget er et resultat både av hva som er best egnet til å besvare problemstillingen, hvor mye ressurser jeg har til rådighet og hva det er mulig å gjennomføre innenfor den fastsatte tidsrammen. Forskningen ved bruk av en slik metode vil alltid være påvirket av egne meninger, opplevelser og erfaringer. Derfor vil jeg presentere mitt vitenskapelige ståsted og vektlegge at teorivalg og utvalg fra datamaterialet, er mine subjektive valg ut fra hva jeg opplever er viktig å få frem i min forskning.

### 3.1.1. Fenomenologisk perspektiv

I problemstillingen spørres det om karriereveilederes opplevelse av hvordan elever utvikler karrierekompetanser gjennom karriereveiledning. For å få innsikt i dette har jeg valgt å benytte en fenomenologisk tilnærming til forskningen. Ifølge Johannessen et al., (2016) vil en med et fenomenologisk perspektiv utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med og forståelse av et fenomen. Fenomenologisk metode brukes for å få innsikt i fenomener og hvordan mennesker oppfatter dem. Målet blir å få økt forståelse for fenomenet karrierekompetanse og i en karriereveilederes uttalte opplevelser.

## 3.2. Kvalitativt intervju

Kvale og Brinkmann (2015) karakteriserer det kvalitative forskningsintervjuet som en samtale med en struktur og et formål. Kvalitative intervju er et fleksibelt verktøy, men kan også være krevende. En slik datainnsamlingsmetode åpner for større frihet til å svare. Det åpner også for å trenge inn i kompliserte forhold, og kan frembringe viktige og ukjente forhold. Disse forholdene er en del av det innblikket i informantens livsverden som samtalen gir oss (Johannessen et al., 2016). Det kvalitative forskningsintervju har en klar rollefordeling der intervjueren stiller spørsmål og informanten svarer. I min forskning er det viktig å se på informantenes egen opplevelse av elevers karrierekompetanse. Jeg valgte å gjennomføre et semistrukturert intervju. Fordelen med et semistrukturert intervju over et strukturert intervju er friheten forskeren kan gi til informanten. Hvor et strukturert intervju er standardisert, åpner et semistrukturert intervju opp for å gå i dybden i samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015).

### 3.2.1. Forberedelser

Forberedelse er ofte den første fasen i en forskningsprosess. Fasen kjennetegnes av en eller annen virkelighet man ønsker mer kunnskap om, der utgangspunktet er nysgjerrighet (Johannessen et al., 2016, s.28). Jeg ønsket mer kunnskap om veiledningsarbeid, og bestemte meg for å gjøre dette til en del av oppgaven. Å sette seg inn i relevant litteratur var en viktig del forskningsprosessen. Den forberedende fasen består også i å ta stilling til undersøkelsens formål (Johannessen et al., 2016, s.29). Min undersøkelse skal bidra til å gi et innblikk i hvordan en karriereveileder på videregående faktisk opplever elevers karrierekompetanse. Gjennomførelsen handler om få en større forståelse av fenomenet gjennom beskrivelser av en karriereveilederes opplevelser. Jeg bestemte meg tidlig for at jeg ville gjøre et intervju. Dette innebar å få tak i nødvendig utstyr for å ta lydopptak, lage intervju spørsmål og sette sammen en intervjuguide (vedlegg 6.2.3.), og sende inn en søknad til NSD - Norsk senter for forskningsdata om å få tillatelse til å gjennomføre forskningsintervjuet.

### 3.2.2. Valg av informant

Å velge hvem som skal være med i undersøkelse er en viktig del av i all samfunnsforskning. De involverte blir utvalget i forskningen. Utvalget er målgruppen vi gjerne ønsker å vite noe om (Johannessen et al., 2016). I kvalitativ forskning kalles gjerne personene i utvalget informanter. Et begrenset antall informanter er også et kjennetegn på kvalitativ forskning (Johannessen et al., 2016, Thagaard, 2013). I mitt tilfelle bare én person. Det var viktig for meg å velge en informant med veiledningsrolle på videregående skole. Jeg hadde ingen krav til alder, kjønn, bosted eller lignende. Dette ga meg et stort utvalg å velge informanter fra. Jeg begynte rekrutteringsprosessen så snart jeg fikk forskningsprosjektet godkjent fra NSD. (Vedlegg 6.2.1.). Jeg valgte å rekruttere via e-mail. Det er både fordeler og ulemper ved å rekruttere på denne måten beskriver Johannessen et al. (2016). Jeg hadde en positiv opplevelse med å rekruttere på denne måten, da mitt første forsøk på å få tak i en informant var vellykket. Informanten som endte opp med å delta i undersøkelsen var en kvinne med stilling som karriereveileder på en videregående skole i Trondheim.

### 3.2.3. Gjennomføring av intervjuet

Intervjuet ble gjennomført i midten av mars 2019. Tidspunktet for gjennomføringen falt ved siste del av skoleåret, noe som muligens påvirker svar rundt enkelte spørsmål. Intervjuet ble gjennomført på kontoret til karriereveilederen på den videregående skolen vedkommende er ansatt. Samtalen ble tatt opp med en diktafon, som jeg plasserte mellom oss.

Karriereveilederen virket positiv og til intervjuet i forkant, da jeg presenterte meg selv og snakket om tema og omfang til oppgaven. Det var hyggelig stemning og under intervjuet, og det virket som informanten åpnet seg gradvis mer og mer underveis.

## 3.3. Datainnsamling

All dataen, som er utgangspunktet for analyse og drøfting, ble samlet inn på det ene tidspunktet som beskrevet. Etter intervjuet var ferdig satt jeg igjen med et lydopptak. Lydfilen ble overført på en sikker datamaskin samme dag som intervjuet fant sted. Jeg begynte deretter en transkripsjon av intervjuet (Vedlegg 6.2.4). Transkripsjonen ble skrevet ordrett, med pauser og på dialekt. Dette for at jeg i analysen kan tolke den virkelige opplevelsen. Dette hører til i fenomenologisk metode, der det er vanlig å analysere meningsinnholdet (Johannessen et al., 2016).

### 3.3.1. Analyse og koding

Jeg vil nå vise til den fenomenologiske fremgangsmåten jeg brukte til å analysere data på, som sikrer en systematikk i analysearbeidet (Johannessen et al., 2016, s.172-177). Analyse av meningsinnhold består av fire hovedfaser:

#### 1. *Helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold:*

Etter å ha gjort analysen sitter jeg igjen med et helhetsinntrykk av materialet. I analyseprosessen delte jeg opp dataen i forskjellige kategorier. Kategoriene kalte jeg: karriereveiledning som yrke, hvordan karriereveiledning har endret seg, lærere og andre i samarbeid med karriereveiledning, utfordringer og gleder i arbeidet, valgkompetanse, mulighetsoppmerksomhet, overgangsfaser, og selvinnsikt. Jeg valgte så å utelate det mer irrelevante fra intervjuet, og laget en sammenfatning av det som jeg ville bruke til oppgaven. Denne sammenfatningen ble gjort for å fremme tekstens meningsinnhold (Thagaard, 2013).

#### 2. *Koder, kategorier og begreper:*

Denne fasen handler om å finne meningsbærende elementer i materialet. Dette var en systematisk gjennomgang av materialet for å identifisere tekstelementer som gir kunnskap og informasjon om oppgavens tema. Jeg brukte koding som et verktøy for å påvise og organisere meningsbærende informasjon (Johannessen et al., 2016). Et eksempel på en kode jeg brukte var: *hvordan forstår informanten sin egen rolle*. Denne koden ble kombinert med koder som: *påvirkende, innflytningsrik, forbedrende, og bekreftende* osv. (Vedlegg 6.2.5.).

#### 3. *Kondensering*

Kondenseringsfasen handler om å abstrahere det meningsinnholdet som ligger etablerte i kodene (Johannessen et al., 2016). Etter denne prosessen satt jeg igjen med redusert datamateriale. I kondenseringen satt jeg opp kodene og kategoriene i en tabell, der jeg kunne skrive ut en drøfting som jeg senere kunne sette inn i oppgavens tekst.

#### 4. *Sammenfatning*

Denne fasen innebærer å bruke materialet til å utforme nye begreper og beskrivelser (Johannessen et al., 2016). Her var det viktig for meg å se om mitt helhetsinntrykk hadde endret seg under analyseprosessen eller fortsatt var i samsvar med det inntrykket som kommer frem i det opprinnelige materialet (Johannessen et al., 2016). Jeg hadde fått ny kunnskap i løpet av analyseprosessen og måtte gå tilbake

for å justere noen koder i slutten av prosessen. Dette for å gjøre sammenhengene synligere.

### 3.4. Kvalitet

Det kan være nyttig å stille spørsmål rundt forskningens kvalitet. I kvalitativ forskning bruker man gjerne tre begrep for å kunne si noe om kvaliteten på en studie: *troverdighet*, *bekreftbarhet* og *overførbarhet*. (Thagaard, 2013). Er studien troverdig? Troverdighet sier noe om at forskningen har blitt gjennomført på en tillitsvekkende måte (Thagaard, 2013).

Gjennom studien har jeg forsøkt å reflektert over min egen forforståelse og hvordan dette kan ha virket inn på studiens kvalitet. Som forsker viser jeg en at jeg er bevisst på min egen subjektivitet.

Er studien bekreftbar? Begrepet bekreftbarhet ses i sammenheng med kvaliteten av tolkningene (Thagaard, 2013). Som forsker presenterer jeg forskningen slik at metodevalg, datamateriale og analyse osv. kan leses av de som måtte ønske det. I kvalitativ forskning er det ikke noe form for nøyaktig etterprøvbarehet (Thagaard, 2013), da utsagn, beskrivelser og tolkning kommer til syne i de ulike leddene i forskningsprosessen.

Er studien overførbar? Det er i alle fall ikke generaliserbar, i følge Thagaard (2013), som mener at generalisering av kvalitative studier er praktisk umulig. Tolkningene gjort basert på datamateriale kan også gjelde i andre studier mener hun. Som forsker forsøker jeg å gjøre studien mest mulig overførbar, da dette kan gi mulighet for refleksjon for leseren.

### 3.5. Etiske vurderinger

Jeg måtte ta hensyn til etiske prinsipper og juridiske retningslinjer under forskningsprosessen. «*Etikk dreier seg om prinsipper, regler og retningslinjer for vurdering av om handlinger er riktige eller gale*» (Johannessen et al., 2016). En etisk problemstilling jeg stod ovenfor var i datainnsamlingsprosessen, der jeg direkte berører et menneske gjennom intervju (Johannessen et al., 2016). Mitt intervju omhandlet ikke sensitiv deling av informasjon eller intime temaer, men det var fortsatt en prioritert å behandle dataen etter retningslinjene. Etiske hensyn innebærer at man som forsker tenker på hvordan et tema belyses (Johannessen et al., 2016). Jeg belyste temaet gjennom å presentere i forkant av intervjuet hva jeg ville finne ut. I forkant av intervjuet gjorde jeg det også klart at jeg ville gjøre informanten anonym gjennom hele prosjektets varighet, og at den informasjonen jeg sitter igjen med ikke kommer til skade for informanten. I tillegg opplyste jeg om informantens rett til selvbestemmelse og autonomi. Jeg

spurte om vedkommende ville delta og opplyste om at det var en frivillig undersøkelse, som informanten på alle tidspunkt kunne trekke seg fra om ønskelig. Jeg lagde også et informasjonsskriv som informanten fikk mulighet til å lese gjennom. Skrivet bestod av en beskrivelse av prosjektet, hvilke behandlinger samtykket omfatter og hvilke behandlingsansvarlige samtykket rettes til. Jeg fikk skriftlig samtykke fra informanten med en underskrift, i tillegg til muntlig samtykke.

I slike undersøkelser har man meldeplikt i henhold til personopplysningsloven vedkommende (Johannessen et al., 2016). Prosjektet ble meldt inn til NSD – Norsk senter for forskningsdata siden jeg skulle behandle enkelte personopplysninger som kunne identifisere informanten (Johannessen et al., 2016). Opplysningene ble behandlet elektronisk, noe som gjorde prosjektet meldepliktig.

#### 4. Resultater og drøfting

Etter intervjuet og analysen av data ble det tydelig at enkelte områder var mer sentrale enn andre når det kom til å svare på problemstillingen. Resultatene viste hvordan karriereveilederens opplevelse av elevers karrierekompetanse er satt sammen av tre sammenhengende tematiske områder: perspektiv på karriereveiledning, forståelse av egen rolle og hvordan veiledningen utøves i praksis. Dette kapitlet forsøker å belyse en karriereveilederes opplevelser og erfaringer, og presenteres ved hjelp av empiri (Tjora, 2017). Kategoriene presenteres på bakgrunn av teoretisk forståelse. Uttalelsene består av direkte utdrag av transkripsjonens mest relevante deler (vedlegg 6.2.4.) og gjenfortelling av meg. Tolkningen er basert på kategorisering og koding av transkripsjonen (vedlegg 6.2.5.).

DOTS-modellens karrierekompetanser: *valgkompetanse, mulighetsoppmerksomhet, overgangsfaser* og *selvinnstikk* (Law & Watts, 2003) brukes i dette kapitlet som eksempler på konkrete karrierekompetanser for å avgrense oppgavens omfang. Karrierekompetansene representerer forskjellige kategorier subjekt for illustrerende uttalelser om hva kategoriene handler om, tolkning av uttalelsene ut ifra teori og min forforståelse. Ved å bruke disse kategoriene ønsker jeg å belyse problemstillingen på best mulig måte.



Før jeg går videre til informantens opplevelse av elevenes valgkompetanse, mulighetsoppmerksomhet, evne til å håndtere overganger og selvinnsikt, vil jeg gjøre rede for informantens bakgrunn og generelle meninger. Hun er en karriereveileder med mye erfaring fra tidligere jobber. Hun har relevant utdanning og er veldig kvalifisert til jobben sin i dag. Informanten mener karriereveiledning er viktig og beskriver hvordan det i alle tider har vært behov for veiledning. «Før var det mer rådgivning da. I dag er jo samtalen litt annerledes ... der vi prøver å få elevene til å reflektere, undersøke litt selv. For det handler mye av det der å få de i stand til å være sjåfør i eget liv». Dette er slik Svendsrud (2015) beskriver paradigmeskiftet: fra rådgivning til veiledning, fra karriereveileder som ekspert til veisøker som den aktive. Svendsrud beskriver et tredje paradigme: karrierelæring. Det nye målet er å gi elevene eierforhold til sin egen karriere, beskriver informanten. Det å finne riktig jobb til riktig person ved å undersøke personlighetstrekk og anlegg, slik som John Holland beskriver i sin trekk- og faktorteori (Jåstad & Kleppstø, 2017) er utdatert. Hun har et mer langvarig perspektiv på karriereveiledning, slik som ELGPN har (Haug 2014), med sin basis i CMS-perspektivet.

#### 4.1. Valgkompetanse

Valgkompetanse er en forutsetning for å ta gode karrierevalg. Et godt valg kan tas når man har kunnskap om ulike måter å velge på, når man er bevisst om måten man velger og om hvilke valg som kan være gode for deg i situasjonen (Law & Watts, 2003). Jeg spurte informanten om hvordan hun opplever informantens elevers valgkompetanse? I intervjuet beskriver informanten en todeling når det kommer til valgkompetanse. Noen elever er nysgjerrige og har det veldig klart for seg hva de vil. På den andre siden har du fryktelig mange elever, som ikke vet. De som ikke vet hva de vil «graver ofte hodet i sanden og venter på at noe skal skje».

Hun mener elever kan utvikle valgkompetanse gjennom veiledning, men også gjennom elevstyrte aktiviteter. «At de får styre litt aktiviteter selv». Elevene er de som er aktive her, akkurat slik Svendsrud (2015) beskriver karriereveilednings utvikling de siste årene. Jeg kan ikke se noe tegn til ekspertperspektivet (Svendsrud, 2015) slik Parsons og Holland fremstilte karriereveileder i veiledning (Jåstad & Kleppstø, 2017). Det ligner mer på et karrierelæringsperspektiv (Jåstad & Kleppstø, 2017, Haug, 2018) slik hun beskriver valgkompetanse; noe elevene *kan* utvikle gjennom karriereveiledning. Perspektivet ligner

også på et konstruktivistisk perspektiv (Svendsrud, 2015), der virkeligheten (i dette tilfellet valgkompetanse) konstrueres gjennom den innputten elever får fra hele kretsen sin.

Hun mener det er mange faktorer som påvirker valg. Familie, og spesielt mor, blir tatt opp som noe som har stor betydning for hvordan elever velger. Noen velger også «*ut ifra hjertet og fornuft*». Informantens perspektiv var overraskende da jeg på forhånd ville ha antatt et mer tradisjonelt perspektiv der utvikling av valgkompetanse kanskje ble forsøkt lært gjennom ulike tester og undersøkelser av personlighet, slik som Holland beskriver i sin teori og modell (Jåstad & Kleppstø).

Hvordan forstår informanten sin egen rolle? Hun har en bekreftende rolle: «*Jeg føler det ofte handler om å få en bekreftelse når de kommer hit ... de vil høre at det stemmer*». Elevene er ikke ute etter å utvikle valgkompetanse, men å sjekke at forholdene rundt valget stemmer med det som de tror. Familie og andre faktorer påvirker elevens valgkompetanse og hvordan valg tas i størst grad, og informantene opplever at hun har en lite påvirkende rolle i elevens valg. Informanten mente at det handler mye om at de som kjenner en best også kjenner til deres styrker og svakheter – en karriereveileder kjenner ikke eleven like godt som nær familie og venner.

Informanten beskriver at valgkompetanse tilegnes gjennom veiledningssamtaler med elever og gjennom elevstyrte aktiviteter på hennes skole. Det finnes ikke noe rammeverk for karriereveiledning i Norge (Haug, 2014, NOU 2016: 7, Kompetanse Norge, 2019), noe som betyr at karrierelæringen blir opp til de enkelte skolene og ansvarlige veiledere og lærere. Rammeverket som er under utvikling lanseres snart og det vil bli spennende å se hvordan etikk, kompetansestandarder, karrierekompetanse og kvalitetssikring påvirker karriereveiledning i praksis (Kompetanse Norge, 2019). Det å bruke karrierekompetanser som en del av et rammeverk har vært et tema en stund, og har fungert i andre europeiske land (Haug, 2014, 2018) og kan være grunnlaget for å sikre kvalitet i karriereveiledningen (NOU 2016: 7), som har vært på agendaen i Norge. Informanten snakker om hvordan et spennende prosjekt i Oslo driver med et undervisningsopplegg, der lærerne ikke trenger å ha så mye kunnskap om karriereveiledning men likevel kan ta i bruk opplegget. «*Det handler mye om å tenke egen fremtid. Valg, gode valg, dårlige valg*». Historien om prosjektet i Oslo er et fint eksempel på hvordan skoler og andre aktører opererer uten et rammeverk for karriereveiledning. Et slikt program har struktur og gir retning til de utøvende partene slik

som et rammeverk ville ha gjort i praksis. Jeg visste at det ikke fantes et rammeverk for karriereveiledning i norsk sammenheng, og dette gjorde det interessant å undersøke hvordan informanten opererer uten et slikt system.

## 4.2. Mulighetsoppmerksomhet

Mulighetsoppmerksomhet referer til den kjennskapen man har til hvilke muligheter som finnes, kunnskap om hva mulighetene kan innebære, og kunnskap om hvordan man kan gripe muligheten (Law & Watts, 2003). Hvordan opplever informanten elevenes mulighetsoppmerksomhet? Informanten mener at dette kunne utvikles gjennom diskusjon elevene imellom. En diskusjon om egne anlegg og ferdigheter, motivasjon og om hvor de henter energi fra. En løsning for å utvikle flere elevers mulighetsoppmerksomhet foreslår informanten at kan være å gi elevene flere hospiteringsmuligheter, også til de som går studiespesialisering. Mange tar studiespesialisering fordi de ikke vet hva de vil bli, sier informanten. Å gjøre elevene mer oppmerksom på mulighetene sine etter videregående ved å gi de personlig erfaring i yrkeslivet har lenge vært en gjennomgående praksis for yrkesfaglige linjer ved videregående, men er ikke på langt nær like vanlig på studiespesialisering. I likhet med utvikling av valgkompetanse ser vi et tydelig perspektiv der eleven er den aktive i utviklingen av kompetanse (Svendsrud, 2015): «*Elevene må vite styrkene, og hva de ikke er utholden på*». Det blir altså opp til elevene å utvikle karrierekompetanse. Dette er også et læringsperspektiv, da hun beskriver mulighetsoppmerksomhet som noe elevene kan opparbeide seg gjennom diskusjon dem imellom.

Videre beskriver hun elevene som veldig forskjellige når det kommer til denne type kompetanse. «*Noen har det veldig klart for seg hva de vil, men fryktelig mange har ikke det*». Informantens perspektiv på mulighetskompetanse var ikke overraskende med tanke på det som kom frem om valgkompetanse.

Rollen mellom karriereveileder og elev tolker jeg slik: det er elevenes ansvar å «*holde nysgjerrigheten oppe*», forklarer informanten, i forbindelse med å tilegne seg en oversikt over egne muligheter og begrensninger (Law & Watts, 2003). Det er opp til elevene om de «lærer» om sine muligheter, slik Svendsrud (2015) mener det har blitt etter det nyeste paradigmeskiftet. Ansvarsfordelingen overrasket meg litt. På dette punktet ville jeg ha trodd informanten forsto sin rolle som den med ansvaret for å opplyse elevene om sine muligheter.

I praksis tilegner elevene seg mulighetsoppmerksomhet gjennom diskusjon elevene imellom: «Det er nyttig å få elevene til å diskutere med hverandre og snakke om motivasjon og energi», sier informanten. Informanten mener også at yrkeserfaring skaper mulighetsoppmerksomhet. På videregående finnes det praksisperioder og hospitering for yrkesfagelever, der elevene kan få et innblikk i arbeidslivet. Videre mener hun at det samme tilbudet burde gis elever på studiespesialisering. «Mange tar studiespesialisering bare fordi de ikke vet hva de vil bli. Hvis de ikke er nysgjerrig i løpet av de tre årene så vet de heller ikke hva de vil bli når de er ferdig med VG3», forklarer informanten. Spørsmålet er om et rammeverk for karriereveiledning kan bidratt til at elever blir nysgjerrige og at de velger rett. Mine erfaringer med mulighetsoppmerksomhet er at dette er en kompetanse som kan komme både ved å bli opplyst av andre men også som noe man må sette seg inn i på egen hånd. Etter min erfaring gir yrkesliv og yrkesfag økt mulighetsoppmerksomhet.

### 4.3. Overgangsfaser

Det å håndtere overgangsfaser og utfordringene med dette handler om evnen den enkelte har til å for eksempel håndtere overgangen fra utdanning til arbeidsliv, fra en jobb til en annen eller fra arbeidsliv tilbake til utdanning (Law & Watts, 2003). En annen overgang som er viktig å ta med er overgangen fra ungdomsskole til videregående opplæring. En overgang som informanten opplever som «brutal for mange». Hvordan opplever informanten ellers elevens evne til å håndtere overganger? Informanten forklarer også hvordan overgangen fra videregående til lærling er en vanskelig overgang for mange, og forteller at det er mange som ikke lykkes i første yrkesfaglig fordypningsperiode, fordi overgangen blir så stor. Informanten fortsetter med å si at noen er veldig gode til å håndtere overganger, mens noen er dårlige. Dette er gjerne de som søker sist, da alle de gode plassene er tatt, sier informanten. «Det er kritisk. Det å skifte jobb er kritisk, det å gå fra ett miljø over til et nytt miljø sånn som elevene gjør, det er også vanskelig.». Informanten legger stor vekt på elevens evne til å håndtere overganger.

Hun forteller om hvordan elevene på VG3, på tidspunktet der intervjuet fant plass, står ovenfor en overgang. «Noen er veldig klar for det, mens en del velger å skyve det lengst mulig bort». Man kan altså lære å håndtere overganger over tid, etter man har lært hvordan eller etter man har erfart andre overganger. Informantens perspektiv på overgangsfaser var interessant, da dette fikk henne spesielt engasjert. Hun beskriver det å kunne håndtere overganger som en kritisk karrierekompetanse, og opplever denne som den viktigste i DOTS-

modellen etter min tolkning av uttalelser. Law og Watts (2003) likestiller kompetansene, og mener alle er like viktige for hva som skal læres. Perspektivet var lite overraskende på dette punktet på bakgrunn av det jeg allerede visste om perspektivene på valgkompetanse og mulighetsoppmerksomhet, men samtidig interessant da samtalene om overgangsfaser fikk informanten spesielt engasjert.

Informanten forstår sin rolle som forberedende. I praksis jobber hun med å forberede elever på overganger, men innrømmer at man kanskje i større grad skulle fokusere på dette. Det å forberede elever på en overgang er mulig med VG3-elever siden de er innenfor skolen, men elever som kommer fra ungdomsskolen vil ikke informanten ha tilgang til. Hun opplever elevenes problemer før overganger, men også etter. Min oppfattelse var at det var et lite antall elever som hadde problemer med overganger, men etter det informanten har erfart og fortalt er det flere enn antatt.

#### **4.4. Selvinnsikt**

Selvinnsikt handler om å kunne identifisere dine interesser og behov, kjenne din kompetanse, forstå hvem du er som person, kjenne dine styrker og svakheter, og vite noe om hvilke ønsker og forventninger du har til ditt arbeidsliv (Law & Watts, 2003). Jeg spurte hvordan informanten opplever elevers selvinnsikt. Informanten sier at *«Det er mange som har lite kjennskap til ulike yrker. Spesielt minoriteter har lite begrenset kunnskap om norsk arbeidsliv, bransjer og bedrifter. Noen har veldig god oversikt, og andre ... de vet knapt noe»*.

Informanten har et tydelig læringsperspektiv. *«Elever på entreprenørskap skal kontakte bedrifter, de skal jobbe ... Og da merker du studiespesialiserings elever som har null idé om hvor de skal henvende seg og få svar på det de lurer på»*. Yrkesfag gir altså elever mer selvinnsikt enn studiespesialisering ifølge informanten. Yrkeserfaring nevnes også som en faktor: *«Jeg merker at de som har hatt deltidsjobb ved siden av skole har litt mer selvinnsikt. De som ikke har mulighet til å jobbe er litt mer blanke på arbeidsmarkedet»*.

I motsetning til hvordan informanten ser på sin rolle som lite påvirkende når det kommer til valgkompetanse ser hun på sin rolle som påvirkende og innflytelsesrik når det kommer til selvinnsikt. Men innrømmer at man ikke klarer å fange opp alt. I praksis lærer elevene selvinnsikt gjennom faget entreprenørskap og gjennom praksisperioder og hospitering. Disse opplevelsene var sammenlignbare med mine egne.

## 5. Konklusjon

I denne bacheloroppgaven har jeg sett på hvordan en karriereveileder ved videregående skole opplever elevers karrierekompetanse. Undersøkelsens empiriske grunnlag er basert på et personlig intervju med den utvalgte informanten, som var en karriereveileder. De empiriske funnene er analysert og drøftet i lys av fremtredelsen av karrierekompetanse som et mål i karriereveiledning, og hvordan utviklingen i feltet har utspilt seg de siste årene.

I lys av oppgavens teori ser vi at karriereveilederen har et karrierelæringsperspektiv på veiledning, der hun alltid mener at elevene *kan* lære seg å ta bedre valg eller *blir* bedre til håndtere overganger for eksempel. Vi ser også at karriereveilederen opplever sin egen rolle som hjelpende, i motsetning til som ekspert. Elevene er de som må være aktive i kompetanseutviklingen. På områdene valgkompetanse, mulighetsoppmerksomhet og overgangsfaser beskriver karriereveilederen sin rolle som lite påvirkende for utvikling av kompetanser, mens på området selvinnsikt har hun en rolle som kan være svært påvirkende. I praksis skjer det aktiv læring av kompetanse gjennom selve veiledningen, men også gjennom aktiviteter som er elevstyrte. Læring av selvinnsikt kommer fra yrkeserfaring eller yrkesfaglige fag som entreprenørskap.

Det kan være interessant å løfte blikket for å se hva funnene betyr i et mer overordnet perspektiv: Det at karriereveilederen har læring som mål og ser på elevene som selvstyrende aktører er i tråd med hvordan Svendsrud (2015) mener karriereveiledning har utviklet seg de siste årene. Rolleforståelsen hører også med tiden, med unntak av elevenes utvikling av selvinnsikt. Læring i karriereveiledning hører til under karrierekompetanseperspektivet (Haug, 2018). Studien viser at karriereveilederen opplever elevers valgkompetanse, mulighetsoppmerksomhet, evne til å håndtere overganger og selvinnsikt som mangelfull. På den andre siden opplever informantene karriereveiledning som en viktig arena for elever til å utvikle karrierekompetanse. Det er videre grunn til å anta at et rammeverk for karriereveiledning basert på karrierekompetanser, der læring er målet, vil kunne ta større nytte av denne arenaen for læring.

## 6. Referanseliste

- Buland, T., Mathiesen, I & Mordal, S. (2015) Rådgiverrollen – mellom tidstyv og grunnleggende ferdighet. (SINTEF, IRIS, NTNU 2015). Hentet den 12. mars 2019 fra: <https://sintef.brage.unit.no/sintef-xmlui/bitstream/handle/11250/2456758/Endelig+rapport+r%C3%A5dgiverrollen+UDF.pdf?sequence=2>
- ELGPN (2012). The European Lifelong Guidance Policy Network, Lifelong Guidance Policy Development: A European Resource Kit. Hentet den 6. april 2019 fra: [http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/ELGPN\\_resource\\_kit\\_2011-12\\_web.pdf/](http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/ELGPN_resource_kit_2011-12_web.pdf/)
- Gravås, T. & Gaarder, I. (2011). *Karriereveiledning*. Oslo: Universitetsforlag.
- Haug, E. H. (2014). *CMS – et felles perspektiv for karriereveiledning i Norge?* VOX, Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk. Hentet den 1. mars 2019 fra: <https://www.kompetansenorge.no/contentassets/66c4ba89d9e14c68b4fc113d24c8a905/cms---et-felles-perspektiv-for-karriereveiledning-i-norge.web.pdf>
- Haug, E. H (2016). *Karrierekompetanse (CMS): En introduksjon*. Hentet den 2. mai 2019 fra: <https://veilederforum.no/content/karrierekompetanse-cms-en-introduksjon>
- Haug, E. H. (2018). *Karrierekompetanser, karrierelæring og karriereundervisning: Hva, hvorfor, hvordan, for hvem og hvor?* Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. ed.). Oslo: Abstrakt.
- Jåstad, R., & Kleppestø, K. (2017). *Utdanningsvalg: Karrierelæring og livsmestring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kompetanse Norge (2019). Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning. *Faglig forslag til områdene etikk, karrierekompetanse og kompetansesstandarder*. Hentet den

2. april 2019 fra: <https://www.kompetansenorge.no/globalassets/karriere/rapport-nasjonalt-kvalitetsrammeverk-for-karriereveiledning.pdf>

Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Law, B. & Watts, A, G. (2003). *The DOTS ANALYSIS original version*. Cambridge: The Career-Learning Network. Hentet den 13. mars 2019:  
<http://hihoiho.com/memory/cafdots.pdf>

NOU 2016: 7. (2016). *Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn*. Hentet den 15. mars 2019 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-7/id2485246/>

Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (LOV-1998-07-17-61). Hentet den 19. mars 2019 fra:  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Savickas, M (2011). *Career counseling* (Theories of psychotherapy series). Washington D.C.: American Psychological Association.

Svendsrud, A. (2015). *Karriereveiledning i et karrierelæringsperspektiv*. Oslo: Universitetsforlag.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg. ed.). Bergen: Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.



## Refleksjonsnotat

Underveis i dette prosjektet ble jeg møtt med mange krevende men spennende utfordringer. Valg av tema og problemstilling var den første. Å velge et tema som ga mulighet til å undersøke veiledningsyrket var ønskelig helt fra starten av, men valg av problem tok litt lengere tid. Karrierevalg var mitt originale tema, som man kanskje kan se spor av i den ferdige oppgaven og i enkelte vedlegg. Temaet endret seg etterhvert til karrierekompetanse etter tips fra veileder og mye lesing. Med karrierekompetanse som tema var det mye mer stoff å sette seg inn i. Karrierevalg gjenspeiler seg til en viss grad i DOTS-modellens valgkompetanse, som var en fordel med temabyttet. Etter valg av problemstilling med det nye temaet ble det også gitt at oppgaven krevde gjennomføringen av et intervju.

En annen utfordring med oppgaven var mangelen på tidligere forskning på temaet. På en måte gjorde det prosjektet interessant, men på den andre var det krevende å få tilstrekkelig innsikt på temaet. Det må også nevnes at oppgaven er preget av en del sekundærkilder da det viste seg å være utfordrende å få tak i primærkilder.

Min manglende erfaring som forsker og begrenset kunnskap om tema gjorde prosjektet mer tidkrevende enn forventet. I ettertid ser jeg at jeg kunne ha strukturert og planlagt tiden min bedre da mye av skriveingen ikke kunne gjøres før forskningsarbeidet var fullført. Selve forskningen gikk bedre enn forventet, takket være informantens samarbeidsvillighet, engasjement og interesse for prosjektet mitt. Rollen som forsker var noe jeg trivdes med, og kunne tenkt meg å gjøre igjen.

Det må sies at det finnes forhold ved karriereveilederens opplevelse som ikke er tatt opp selve oppgaven, som eksempel hvordan karriereveiledning på informantens skole skjer gjennom et samarbeid av en rekke aktører, fra lærere til foresatte. (For videre lesing, se vedlegg 6.3.4.).

Det ville ha vært interessant å se i hvilken grad funnene i forskningen ville ha differensiert seg med et rammeverk for karriereveiledning til stede. I skrivende stund er rammeverket fortsatt i utvikling.

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

10.5.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

**NSD sin vurdering****Prosjekttittel**

Rådgiverrollen i skolen

**Referansenummer**

531350

**Registrert**

28.02.2019 av Fredrik Saanum - fredrsaa@stud.ntnu.no

**Behandlingsansvarlig institusjon**NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU)  
/ Institutt for pedagogikk og livslang læring**Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Jan Arvid Haugan, jan.haugan@ntnu.no, tlf: 73412653

**Type prosjekt**

Studentprosjekt, bachelorstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Fredrik Saanum, fredrik.saanum@outlook.com, tlf: 98431453

**Prosjektperiode**

28.02.2019 - 25.05.2019

**Status**

28.02.2019 - Vurdert

**Vurdering (1)****28.02.2019 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 28.02.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

**MELD ENDRINGER**

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### *”Karrierekompetanser fra et veiledningsperspektiv”?*

I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

Formålet med prosjektet er å få innsikt i karriereveiledningen på videregående skole. Jeg ønsker karriereveileders perspektiv på det som skjer i karriereveiledningen. Informasjonen samles gjennom personlig intervju. Jeg vil også analysere og drøfte resultatene fra forskningen i skriftlig form. Dette er en bacheloroppgave, i forbindelse med min bachelorgrad i pedagogikk ved NTNU i Trondheim.

Howdan opplever karriereveiledere ved videregående skole at elever utvikler karrierekompetanser gjennom karriereveiledning? Med karrierekompetanser mener jeg de kompetansene som setter den enkelte i stand til å kunne styre sin egen utdanning og karriere på en strukturert måte. For å kunne svare på problemstillingen er det ønskelig å se nærmere på hvordan karriereveiledere jobber. Karriereveiledere får et innblikk i elevens utvikling, og det er dette innblikket jeg vil undersøke gjennom intervju.

#### Hva innebærer det for deg å delta?

Et personlig intervju, som vil ta 30-50 minutter. Opplysningene som samles inn vil være om alder, kjønn, tid i skoleverket/stilling og om arbeidsoppgaver. Disse opplysningene registreres gjennom lydopptak.

#### Det er frivillig å delta

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

#### Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Student (Fredrik Saanum) som skriver oppgaven og veileder vil ha tilgang ved behandlingsansvarlig institusjon.
- Personlige opplysninger som kommer frem gjennom intervjuet vil jeg anonymisere i oppgaven. Datamaterialet vil lagres på en enhet som ikke kan kobles til internett.
- Fredrik Saanum er databehandler, og skal samle inn, bearbeide og lagre data (lydopptak, transkripsjon)

#### Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai. 2019. Alle personopplysninger og opptak vil bli slettet ved prosjektslutt.

#### Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

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

#### Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

#### Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- NTNU – Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet ved student Fredrik Saanum, på epost ([fredrik.saanum@outlook.com](mailto:fredrik.saanum@outlook.com)) eller telefon: 98 43 14 53. Eller ved veileder Jan Arvid Haugan, på epost ([jan.haugan@ntnu.no](mailto:jan.haugan@ntnu.no)) eller telefon: 73 41 26 53.
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([nersonverntjenester@nsd.no](mailto:nersonverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen Fredrik Saanum

Prosjektansvarlig  
(Forsker/veileder)

Eventuelt student

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «skolerådgivers opplevelse av hvordan elever tar utdanningsvalg», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i personlig intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 25. mai 2019.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3: Intervjuguide

### Intervjuguide

#### Innledning

- Presentasjon av meg
- Informasjon om tema og omfang
- Avklare taushetsplikt og anonymitet
- Spørsmål?

#### Informanten

- Hvem er informanten? (Alder, utdanning, yrkeserfaring)
- Hvorfor ble du karriereveileder?
  - o Hvor stor betydning hadde dine egne karriereveiledere?
- Hvorfor er karriereveiledning viktig?
- Hvilken kompetanse mener du man burde man ha som karriereveileder?
  - o Kunnskap
  - o Ferdigheter
- Hva er de største utfordringene og gledene i ditt arbeid?

#### Karrierekompetanse

- Hva er målet med din karriereveiledning?
- Hvilke egenskaper søker du at elevene skal utvikle gjennom din veiledning?
  - o Evne til å ta gode valg?
  - o Evne til å få oversikt over sine muligheter over sine muligheter og begrensninger?
  - o Evne til å håndtere overganger?
  - o Evne til å utvikle selvinnstikt?

#### Avslutningsvis

- Oppsummering
- Har jeg forstått deg riktig/noe du vil legge til?

## Vedlegg 4: Transkripsjon

### Intervju med karriereveileder ved videregående skole

**F: Meg selv**

**K: Karriereveileder**

F: Kan du fortell litt om dæ selv? Eh, koss kom du til det her yrket?

K: Ja. Det var egentlig litt tilfeldig – eg begynte her som lærer, og er egentlig ganske fersk egentlig i skolen da... Men har jo jobbet med opplæring i mangel år. Så eh, det har jo vært en rød tråd hele veien. Jobbet mye med voksne og holdt på å si omskolering og den type tidligere da. Også jobbet eg med lærlingar, eh og begynte da i skolen som lærer først og fremst, også e det jo litt tilfeldig og plutselig åpner det seg en mulighet. Da søkte jeg på denne jobben her, også fikk jeg den da...

F: Ja. Hvordan har ... har du hatt noe utdanning innenfor ...?

K: Ja. Eg har hatt eh. Ja, det har eg. Eg har jo ped (pedagogikk), og e har eh ... i fagkretsen min har eg ped, psykologi, sosiologi eh. Eg har tatt karriererådgiving ... studiet og coaching og ja ... Masse forskjellig såne ting da. Men det e jo liksom i forbindelse med andre jobbar, så ja.

F: Ja. Så du har komme hit ... bare sånn etterhvert?

K: Ja. Men det var mye nytt å begynne her og da...

F: Det va det ja?

K: Ja.

F: Ka va det som va nytt, først og fremst?

K: Mye spørsmål, assa spørsmål der du må kunne mye mer av det her som går. Altså du kan ikke bare svare tilfeldig, du må på en måte være ganske nøye med det du sier fordi det kan få store konsekvenser.

F: Så du mene at du må sitt inn med nå kunnskap da -

K: Ja.

F: - for å gjør jobben?

K: Og det (kunnskap) tenke eg at det får man nødvendigvis ikkje gjennom eh, andre jobber eller studie. Det er nesten sånn at du må bygge deg opp en sånn erfarings eh ... Det er viktig å på en måte vite kem du kan henvende deg til ... Sånn som her i skolen, er det noen som har vært her veldig lenge. Eh, så e har liksom noen som eg kan ja. Forgjengeren min, han begynte på karrieresenteret i byen. Han er veldig tilgjengelig. Inntakskontoret, sant? Det er mye spørsmål no om innsøk til skole neste år ...

K: Og det e jo sånn. Det e ... Eg sa det akkurat, kor lang tid tar det før det kommar, det samme spørsmålet kommar igjen. Men det er veldig mye nye spørsmål.

F: Ja, riktig. Ehm. Har ... Du synes karriereveiledning e viktig da?

K: Ja, det e kjempeviktig.

F: Koffor det?

K: Eh. Det e så mye, eh. Eg tror at assa til alle tider så har elever hatt behov for å ha noe å samtale med når det gjelder valg og sånt. Før var det mer rådgivning da. I dag er jo samtalen litt annerledes, sant? Der vi prøver å ... eh, få elevene til å reflektere, undersøke litt sjøl. Eh, for det handler om mye av det der å få de i stand til å være sjåfør i eget liv - holde i rattet sjøl da ... Det e viktig ...

F: Mhm. Koffor trur du det har blitt sånn?

K: Ehm. E tror det at de (elevene) har større eierforhold til det hvis de forsker litt på det, enn at de blir fortalt ka som e lurt og ikke lurt – og det e jo så vanskelig å si. Det e jo så omstilling sant? Det e jo umulig å si ka som e lurt å satse på fremover, det kan fort slå tilbake igjen. Det e jo litt som å se inni ei glasskule, så nei, så, derfor e det jo, tenker eg med karriereveiledning – det kan jo like gjerne skje mer som gruppe ... prosessar ...

F: Gruppeveiledning?

K: Ja. Og gjerne at man begynner å bruke klassens time litt annerledes. At det blir en sånn rød tråd gjennom hele, hele videregående skole.

F: At det ikke kun foregår i sånn her, en til en?

K: Ja, det synes eg må være bra å få til. Bygge en kultur for det. Og det tror eg at det er mange skolar som tenker på i dag.

F: Interessant. Du har snakka litt om at man treng å sitt med nå kunnskap som veileder ... E det nå ferdigheta du også må ha?

K: Eh ja. Eg tenkar jo det at du må være ... eh. Assa eg e jo to og femti år, sant? -og e vet jo det at eg sitter å knottar for å finne tak i ting til elevene mine ... Digitalt på et helt annet nivå enn de da. Men du kan ikkje liksom, du må være tolmodig på dig sjøl da ... og tenke eh, at du har noe å tilføre da. Det tror eg at e en egenskap som e viktig da ... Også det her med relasjons, assa, det med å være imøtekommende, og ja, du e jo service for elevene tenker eg. Og da må du tenke litt faktisk, at eh, hvordan yter du best service.

F: Så ... Synes du ... kommer det naturlig da?

K: Ja, eg tenker det kommar litt naturlig fordi at ... eg tror ikkje det hadde komme like narturlig hvis eg hadde vært eh ... mye yngre, men det kommar kanskje litt mer naturlig ... Eg har vær i så mange forskjellige jobbar og ... så eg tror det e noe som kommar ... ligger litt i ryggmargen ... Det kommer an på kem du e, også sant? E du åpen og glad i folk så e det lettere enn ... ja ...

F: Ja. E det nå andre ferdigheta man burde ha? (som karriereveileder)

K: Være nysgjerrig! For det skjer må mye hele tiden, sant? Du e jo ikkje ferdig utlært ... Assa når du tror du begynner å kunne noe sant, så e det liksom, ja ... No e det jo fagfornyelsen sant? Med nye læreplanar, og mye å sette seg inn i forhold til det. Det blir nye valgmuligheta for eleva som kommar, ja.

F: Hvordan formidle du dem her nye mulighetan?

K: Nei det gjør, assa ... Det e jo sånn at enkelte lærera ... lærerene er veldig flinke ... for de e jo ... det tenker eg at karriereveiledning handlar mye om. Det her som e sa med kultur ... Karriereveiledning bør ikkje være noe som én person gjør, men assa, lærerane har en stor rolle når det kommer til karriereveidning da ...

F: Dem har jo kompetanse dem også ...

K: Ja ja ja, men ofte gjerne litt lett for å tenke: men da sender vi elevane til karriereveileder ... men de kan egentlig svare på det selv, sant? Så det der med å ... det tror eg ... ja. Det tror eg også er en ferdighet, det med å tenke ressurser du har rundt deg. Det tror eg faktisk e viktig. Eg tenkar at du vet ka som skjer i eget hus, sånn at ... du vet kem du kan både spørre eller sende elevar til ... eh ja, det tror eg e viktig. Og det tar litt tid faktisk sånn som når eg hadde vært her da, så var eg kjent med min avdeling og de eg jobbet med men, når eg begynte her så ... måtte eg gjøre meg kjent med transport, bygg, ja

F: Du må vit hvem du har rundt dæ?

K: Ja, du må det! Også tror eg nettverk, evnen til å skaffe nettverk e viktig, fordi det handlar littegranne om å ... det e mange som ... noen som slutter av skole, sant? Også skal de videre ut i bedrift. Og det at du e litt eh, kjent med ... med, med det, tror eg kan være viktig ferdighet.

F: Kan du fortell litt om utfordringan med arbeidet ditt?

K: Eh ja det som e både en utfordring og som kanskje e også det som e spennende her på skolen da, det e jo det at, at dette e en skole med mange minoriteter da – og som karriereveileder på skolen så har du utdanningsvalg for no i år, så e det to klassar. Og ... I det heletatt så e det skolen her sammensatt med ... kor mange forskjellige minoritetsbakgrunner e det vi har?

F: Det e mange?

K: Mange, ja. Og språklig, ja. Og det med realitetsorientering e faktisk ganske viktig fordi, ehm, spesielt blant minoriteter så har de ofte en forestilling om at studiespes (studiespesialisering) e det beste valget. Av en eller annen grunn så tror de at det bringer de lengst

F: Koffor trur du at dem trur det da?

K: Det tror eg har med kulturelle, assa, ja. Eh, og at utdanning settes veldig høyt i mangan land, og så her e det jo et system i Norge, som gjør at du faktisk kan gå på skole og du betalar så lenge det e offentlig sant? Og det blir å utnytte muligheten best mulig.

F: Okei. Ikke lukk nå døre?

K: Nei (enig). Også merke du at enkelte yrkesfag er blitt populære, og det er elektrofag, og der er det vanskelig med læreplass sånn som det er i dag. Ehm, og da er det noe med å eh, når du har svake ... norskspråklige kunnskaper da, så er det jo noe med å ta de samtalene som gjerne sier at det blir vanskelig med læreplass – og at de har mulighet til å ta for eksempel vg2 (andre klasse på videregående) over to år - for de trenger mer norsk. For det er det ikke mangel som har så fryktelig lyst til da ... Eh, så. Så det er, det der med kultur, det er spennende, og du merker også der er det utfordringa assa.

F: Ja, mhm. Flere utfordringa?

K: Ja, ellers så har vi eh ... her på skolen eh, så har vi litt lavere, assa vi fikk jo ... vi har nettopp hatt en gjennomgang no av videregående skole i Trøndelag kan vi si, der vi blir matchet opp de da (andre skoler i Trøndelag), og vi ser jo at *\*karriereveileders skole\** er jo en skole som er ikke blandt de populære skolene, det er ikke *\*en annen skole i byen\** da ... Eh, så ... Og det er, da kommer man også gjerne inn her med et lavere karaktersnitt, sant? Og det er klart at det er utfordrende, og mange møter litt veggen når de for eksempel går studiespes, også burde de gjerne ha valgt yrkesfag istedenfor, også ... må de bryte av fag og sånt da, ja ... Ellers så er det jo mange som har sammensatte problemer sant, det gjelder no alle elvar liksom, sant? Det kan være ting utenfor skolen på påvirker de veldig ... til å klare å fullføre det, sant?

F: Ja ... hvordan fungerer det i praksis, i en sånn samtale med en elev? ... at dem ...

K: Da er vi gjerne flere faktisk! Det kommer litt an på, assa, er det bare sånn rein karriereveiledning og diskutering av valg og eh, se litt på alternativer og sånn – men når det kommer til, til eh ... områder der det gjerne er snakk om å avslutte fag, avslutte skoleår og sånt, da er det koblet på flere. Vi har egen sosial ... altså sosped (sosialpedagog) her (på skolen). Vi har spesped, og vi har, ehm, vi har eh, oppfølgingstjenesten, vi har NAV i skole, eh ja, så har vi en veldig dyktig leder i elevtjenesten her, så vi har ganske så stort apparat i elevtjenesten da ...

F: Mange støttespillere?

K: Mange støttespillere! Og ikke minst kontaktlærerne, pleier å være med i de møtene, for det har ofte vært samtaler mellom kontaktlærere og elev i forkant (av møte med karriereveileder). Så det er mangel å ... og man bør egentlig samarbeide flere, og selvfølgelig foresatte, foreldre sant? Det er en god del ganga de blir jo med i bilde også sant?

F: Så du føle da at, jo flere som samarbeide rundt ... det her med utfordringa med ...

K: Ja, ja, det her med forskjellige ting, så må du finne ut av hvem er det som blir rett å samarbeide med. For det er jo litt ulikt fra sak til sak. Er det en som sluttar skole, så er det oppfølgingstjenesten - det er de som følger opp videre da. Eh ... Er det avslutning av fag, sant, så er det gjerne kontaktlærer og forestatte som er med, sant? For å sikre at det er tenkt igjennom, og ja ... Og det er jo, de endringene man gjør der sant kan være veldig nyttig, det der med å ta av noen fag og gjerne ha et ekstra år videregående kan gjøre at de faktisk fullfører istedenfor at de bryter ut da ... Så vi scorar ganske høyt på det, og ta tak i de tingene. Vi har, hehe, lang erfaring!

F: Ka med ... gå over på glædan med ditt arbeid ...

K: Ja! Det er mangel!

F: Det er mange?

K: Ja. Eh ... det er veldig ålreit å være lærer hvis er kan starte litt med det da ... Da er va jo kontaktlærer også, sant? Eller er jo kontaktlærer no og, men eh, da får du veldig nærhet – du møter de (elevene) hver dag. Eh ... Og no som du jobbar som karriereveileder i tillegg, så får du no da også mye kontakt med de andre klassene - fordi at de, som karriereveileder, så er vi jo inne i klassen, og informerer om ulike tingtang, og det er mye som skjer, spesielt på vg3 (tredje året på videregående), da har vi sånn, alle skolene i Trondheim har sånn høyskoleturné, universitetsturné, eh vi blir bukket inn for å fortelle litt om Samordna Opptak og muligheter videre, og jobbsøk – assa de som skal ut i lære, så du er, du blir kjent med mangel! Så det er sånn at, fra å hilse på de du hadde sant? For no hilsar du på veldig mangel som går her da. Så du blir kjent med elevene.

F: Ja. Er det nån flere ...

K: Gledar?

F: Ja, gleder.

K: Ja, det er jo det at du blir, ja i tillegg til å være, eh, godt kjent med elevene som går her. Så får du jo et veldig sånn tverrfagelig kollegialt, for du jobbar veldig mye med alle lærere på en måte ...

F: Forskjellige folk?

K: Ja. Så det synes eg e, eh, bra, også tror eg det der med at du har en, det e en viktig rolle, det her med å ta videre valg, og det å se at samtalar og møtar du har med de (elever), er med å avspore til at de enten blir mer motivert for å fullføre, at de ser betydningen av det og ja ... at det aldri e liksom, eg e veldig opptatt av at liksom, noen som har veldig høye skuldre da, sant? Og e, de e helt på bristepunktet, det med å prøve å roe ned littegranne, og det e en viktig del av ut av det. Så ja, eg tror det at det e ...

F: At du føle at arbeidet ditt gir avkastning på en måte?

K: Ja. Du gjør jo det, og no e jo e som sagt ikkje så, har ikkje vært her så lenge, men eg følar den biten. Det gjør eg. Så ... mhm. Og så e det, ikkje minst med det der med gleder, det e jo variasjon hele tiden. Det e jo ingen daga som e lik, sant? Det e jo nye menneska, og det e nye ting du hele tiden ska gjøre da.

F: Du har snakka litt om ka du gjør ... litt om ka arbeidet ditt innebære ... Ka vil du si at e målet med karriereveiledninga di?

K: Eh, det e at man får til det her, som eg siar, at det blir en kultur for karriereveiledning i hele, assa fra de starter på vg1 (første året på videregående). No sitter jo eg på et kontor her, med fire vegga og sånn da. Eg va på besøk på *\*navnet på en skole i Oslo\** som e veldig sånn langt fremme når det gjelder karriereveiledning, de har brukt mye tid på det, eh og, de har har jo bygd opp et karrieresenter, der rådgiverne faktisk sitter i sånn type fellesareal ... og der elevar, de kan sitte å jobbe med fag, de kan jobbe med, assa, samtaler med rådgivere. Du e veldig tilgjengelig da (som veileder/rådgiver for elevene). Det tenker eg fremover, at det eh ...

F: Du kunna ha tenkt dæ å jobba sånn?

K: Ja! Og vært mer ... det e jo noen samtaler (som man trenger å ta privat), da har man nån tilgang til noen stillerom tenker eg, men det e jo noen samtaler som fordrer det da. Men veldig ofte kan du sitte ... ganske åpent og veilede og vise og ... ja ...

F: Ka trur du e fordelan med en sånn løsning?

K: At du e tilgjengelig. For eg, eg brukar alltid å ha døren åpen når eg ikkje har folk her inne da (på kontoret). Da e det sånn at du ... eg tror at det e mange som går forbi som tenkar at: oi, der sitter hun inne, kanskje eg ska gå inn å spørre. Assa terskelen for å henvende seg e mye lavare ... ja ...

F: Med lavere terskel ... så blir det liksom mer ... det blir lettere for eleva å henvend sæ?

K: Ja, det blir lettere å henvende seg, ja. At du viser at du er synlig, at du e, bare å ...

F: Så flere (eleva) får veiledning kanskje da?

K: Ja, det tenke eg!

F: Ka trur du fordelan med at flere, blir litt mer kloker på ... (får veiledning/blir klokere på det de lurer på/lærer noe)

K: Jo, eg tror jo det at, eh ... De fleste har jo noe de undrar litt på eller lurer litt på, sant? Flere kan få stilt spørsmål, og avklart littegranne ... at det blir sånn, de bestiller time på en måte, også, eller kakke på dør ... den e det noen som ikkje, nei

F: Nei ... Det blir litt for formelt kanskje?

K: Ja det blir det for en god del, tror eg faktisk. Så ... mhm, og kanskje lettere for de som går på yrkesfag, og henvende seg, sant? Tenker eg. Studiespes, de e ofte i modus der de vil høre litt mer, i hvert fall på vg3. Ehm, mens de på yrkesfag, de har ikkje, der e det ikkje så stor pågang ...

F: Nei ... de vet kanskje ka dem vil bli allerede?

K: Ja, en del skal jo ut i lære da, sant? Eg merket jo det når eg tilbød meg det å hjelpe til litt med CV og søknad og sånn som det der, så har eg fått litt henvendelser på bakgrunn av det da, for det e jo noe som de har litt behov for da. Så det er noe med det der, å være synlig, og ikkje sitte gjømt inni ... en krok. Ja. For det va jo skolens utforming, den var jo ofte sånn – rådgiverne satt i kontorer, sånn som her, og inni kroken her, sant? Finner du liksom ... ja? Mens det der med å ha helsesøster og alt det der litt sånn ... ja.

F: Ser du kun fordela med åpen løsning eller e det nå ... (ulemper)

K: På ... etter ... eg tenkte litt, kanskje litt, at det ble litt lite privat, før eg dro på *\*skolen i Oslo\**. Etter å ha snakket med de der nede, så ser eg egentlig bare fordelane med det ... Det gjør eg. Men det fordrer at du har tilgang til å trekke deg tilbake i de tilfellane det e nødvendig sant? Og det e det jo, mhm.

F: Eh ja ... Mene du at eleva kan utvikle nå ... å lær nåkka gjennom veiledning?



K: Ja. Men eg tror også det med ... med, assa du kan ... det å ha elev styrte aktivitet. At de for styre litt aktivitet sjøl, ehm, at ... i, i Oslo no så e det nå som hete rådgivning i Oslo-skolen, et prosjekt. Det va e å hørte på her i forrige uke og der legger de opp undervisningsopplegg no ... som kan brukes, som e tenkt da, brukt ... assa lærerne, uten at de trenger å kunne så mye om karriereveiledning, så kan de allikevel bruke det, og at elvene oppfatter det som meningsfullt - i forhold til at det handler mye om dette her med å tenke egen fremtid, eh, valg – gode valg, dårlige valg, ja. Og det var kjempespennende å høre om, og de e ikkje ferdige med det, men det e sånn som du kan bruke til å bryte opp i en time som kanskje e litt for teoretisk, sant. Her på skolen har vi drømmeskolen (tiltaksmodell for psykisk helse og psykososialt læringsmiljø i skolen), eg vet ikkje om du har vært borti ... var iverksatt da du gikk på videregående?

F: Nei, det ... va det vel ikke ...

K: Det e sånn at vi har elevmentorar.

F: Okei?

K: Og de blir skolerte til å være rundt i klassene, også kjører de ulike team buildings-øvelser og sånne ting – eh, de kan du også i større grad kanskje bruke til å, koble opp mot, for da ser du hvordan elevene ... mykar opp. Og sånne type spørsmål e de interessert i faktisk ...

F: Ja? E det du som lære opp dem elevan som e ...

K: Nei, da e det, det e vel, eh vi har en som heter \*navn\* her, som e sånn miljø ... eh, eller han jobbar på \*arbeidsplass\*, men har også en sånn hovedfunksjon i forhold til miljøtiltak da ... og han tar med seg eleva ska være mentora til neste år, på en sånn kurs eller sånn ... de overnatter et par dager.

F: Ja? Så dem lære litt av hvert med team building?

K: Ja det gjør de. Og det fikk meg til å tenke på ... fordi e va på ... når vi va på \*skolen i Oslo\* så kjører de alle nye eleva, for det som skjer i starten på et skoleår, det e at mange begynner, de kommer fra videre-nei fra ungdomskolen også går de her, også kjenner de ingen, også veldig mangen ønsker å slutte på den skolen de har fått tilbud om ... fordi det der med å bli kjent, det e vanskelig, eh så det de gjorde på \*skolen i Oslo\* det e at ... hver klasse, to og to klassa sender vi på sånn todagers med en gang de begynner på skolen, og det handler om å bli kjent, det e team building, ehm ... og når de kommer tilbake igjen, så e det ikke et spørsmål utenfor rådgiverens ... til om å få bytte skole. Nei, så du ser på det der med å bygge relasjon, bygge relasjon mellom elevene, det e kjempeviktig. Så ... ja. Nå huske e ikkje spørsmålet ditt igjen ... Nå rotet eg meg sikkert litt vekk.

F: Hehe, nei da ... det går fint ja. La mæ bare sjekke at den (diktafonen) tar opp fortsatt ... ja. Æ e litt interessert i det her ... hvilke egenskapa som kan, ehm utvikles, og læres gjennom veiledning. Vi har snakka litt om ... det her med at man kan lær sæ å ta gode valg - synes du at man kan ... lær sæ å få oversikt over sine egne muligheta-

K: Ja! Det her med, ka e det som e strykene dine, sant? Ka vet du at du ikkje e utholden på sant? Eh ... det, det e jo sånn ... det kjører vi litt rundt i timene, spesielt på vg2. For da e det litt andre prosessa, sant? For da e du no med å, de ska få ... de, ofte e vg2 et vanskelig år, du går litt ned (mentalt) – også lenge til de e ferdige, også ... klarer de ikkje helt å, assa det her med motivasjon- ehm, får de til å, gjerne diskutere med hverandre. Ka e det som gir de motivasjon? Og ... kor henter de energi fra? Eh ... ja. Det tror eg e viktige ting. Og der e de ... de e veldig gode økter å egentlig ha, fordi det e noe som de engasjerer seg i. Vi tok jo bare en økt for en vg1-klasse, kor mye tid ... kor mye skjermbruk de hadde og det var jo noen som var oppi tredve (30) timer uka før sant? Og de fikk jo sjokk. Det var ei som gikk inn i en avtale med kontaktlæraren sin, om å gå ned ... som viser no skjermbruken sin. Ja men det ... ka bruker du tiden din på, sant? Og det der med å få elevene til å bli nysgjerrige på de valgmulighetene de har – noen e jo det sant? Noen har det veldig klart for seg ka de vil men fryktelig mangen har det ikkje ... også eh, gravar de hodet litt i sanden også bare venter de på at: ja nåkke skjer jo sikkert. Men så ofte så før de litt det, når de kommer på vg3, da vet de at da må de, men da e det jo mangen som har, eh ja, ikkje gjort det så bra som de kunne gjort da. Så det er noe med å holde den der nysgjerrigheten hele tiden ... så ja. Men det skulle vært ... på yrkesfag e de jo heldig sånn at de e ute i yrkesliv i de her praksisene sine, og får prøve og erfart littegrann da – og det skulle faktisk ha vært på studiespes også, de skulle ihvertfall hatt noen hospiteringsmuligheta ...

F: Du mener det?

K: Ja, eg tenkar det. Det tror eg faktisk hadde vært veldig ålreit. Ja ... jobbskygge, rett og slett, hvis det er ingeniør de tenkar på eller om det e sykepleien så skulle de fått ... lov å ...

F: Dem ska jo ut i arbeid en gang dem å!

K: Ja, de ska det. Så kan man liksom ikke glemme det helt – for det e veldig mangen som tar studiespes, rett og slett fordi de ikke vet ka de vil bli. Og hvis de ikkje e nysgjerrig i løpet av de tre årene, så vet de heller ikkje ka de vil bli når de e ferdig med vg3. Også e det ganske høye krav for å komme videre sant? På ... i forhold til poeng og ... så.

F: Ja ehm ... i, livet, så e det jo my overganga – fra ungdomsskolen te videregående for eksempel, eller fra videregående te arbeidslivet. Hvordan oppleve du eleva sin evne te å håndter sånne her overganga? Store overganger.

K: Mhm ... Nei, eh det har e ... nesten mer, assa e ser jo når de kommer fra ungdomsskolen og inn hit for eg har hatt en vg1-klasse i noen år, og e ser at den overgangen e brutal for mangen. Og e opplevar også på vg3 at de står foran en overgang no, eh ... og at noen e veldig klar for det, mens en del velger å skyve det lengst mulig bort. Og det så e også når eg holdt på med læringer, noen hadde jo det klart for seg hvilken bedrift e skulle inn i, i januar sant? Februar, mars - tidlig ute. Mens veldig mangen begynner å søke i august, når gjerne de beste bedriftene e gått sant? Og det e gjerne de som e litt dårlig på overganger. Det e kritisk. Det å skifte jobb e kritisk, det å gå fra ett miljø over til et nytt miljø sånn som elevene gjør, det e også vanskelig. Og det viser jo all statistikk og ... at det e like mye drop outs på høyere utdanning, sant? Så det e ... mhm. Og hvordan kan man gjøre noe med det? Det ... kunne gjerne vært et eget tema, faktisk, både når de begynner her på vg1 sant, at det e ... ikke tenk over at du trives eller har det bra, vent litt med det, fordi det e ingen som synes det e kjempegøy fra dag én, det e veldig få. Og det gjelder over til jobb, eller ny skole ... eg huskar sjøl når eg fikk en kommentar av en sjef, for mangen år siden ... skulle ha en prat etter eg hadde jobbet i et par måneder ... også sier eg at: ja, eg trives veldig bra, sa eg, når vi begynte den der samtalen ... også sa han: det e ikkje spørsmålet mitt, det spør eg deg ikkje om før om seks måneder. Det er ingen som kan si det de første seks månedene, om de trives eller har det bra. Det sier noe om- ... det va ikkje det han skulle spørre meg om, det var andre ting. -det sier noe om overgangene egentlig ... mhm. Så det e kanskje man skulle, i større grad vær forberedte på, og det omhandler jo yrkesfaglig fordypning også, når man skal i praksis, sant? Først begynner du på videregående skole, også går du noen år, også ska du ut i første yrkesfaglig fordypningsperiode. Den e brutal for mangen! Der e det en god del som ikkje lykkes ... eh, fordi de e ikkje klar, også blir det vanskelig med bare voksne, så det e, egentlig et veldig spennende tema.

F: Ja. Så du ... eh, det kunna ha vært mer fokus på det i veiledning da? Det her med overganga.

K: Ja, ja. Det tror e faktisk. Der e du inne på noe, der assa ... e, e vet jo om det, men e jo liksom satt det sånn sjøl. Men det tror e faktisk e veldig viktig. Og det e jo det som e sa, det med *\*skolen i Oslo\** gjorde det med overgangen, det der at de fort går inn og tar grep på den team building-greiene der, for å spleise ... for å, at de ... det viser jo seg at det har veldig effekt på drop out ... eh ... så det tror eg nok kanskje e ... ja, tiltak man kan sette i gang ja ... mhm.

F: Mhm. Ehm ... Man har jo på en måte ... man får en innsikt da om arbeidslivet og sånt, når man går på videregående. Hvordan oppleve du eleva sin selvinnsikt? Eh, vi va litt inn på det i stad med hva dem e god på, hvilke begrensninga dem har ... hvor my av det veit dem selv?

K: Mhm. Det e mangen har veldig lite kjennskap til ulike yrker. Og tilbake til det der med minoriteta sant? De har kanskje enda mer begrenset kunnskap om norsk arbeidsliv, bransjer, type bedrifter. Ka finnes, sant? Det handler litt ... noen har jo veldig god oversikt, og andre ... de vet jo knapt noe.

F: Ja. Eleva e jo forskjellig.

K: Veldig. Og det, det kan være i samme klasse det assa, på samme nivå, samme programråde, ja, mhm.

F: Hvordan tar du hensyn te at alle e så forskjellig? Møte du dem med samme sinn?

K: Det e jo det der med tilpassa opplæring, som lærer- e du jo ... du klarer ikkje å fange opp alt det vettu? Du gjør ikkje det ... det gjør du ikkje assa. Eg merker det, sånn som eg hadde ... eg har jo hatt entreprenørskap ... og da ska de (elever) jo kontakte bedrifter, og de ska jobbe ... ja. Og da merker du de, studiespes-elevar som ... null idé liksom om ... ja.

F: Ka dem ska si, og ka dem ska ... ja

K: Mhm, ja. Og kor de ska henvende seg henne, sant? Kor får vi svar på det da ... og, ja.

F: Så du mene at det kanskje mangle en, en grad av selvinnsikt da?

K: Ja.

F: -fra elevan sin side?

K: Ja. Mangen har jo ikkje vært i ... eg merkar at de som har litt deltidsjobb ved siden av, de har litt, ja, mens de som ikkje har mulighet til å jobbe og sånt, de e litt blanke på arbeidsmarkedet ja. Og da blir det til at de hører på ja ... BI, eller økonomi, du tar liksom valg på bakgrunn av at, noe de har hørt i forbiarten, uten at de sjøl sjekker ut skikkelig: e det noe som passer meg? Det e et kjempespennende fagfelt. Også e det liksom veldig ... en kan påvirke i stor grad, i rollen som karriereveileder hvis du e i en skole som tenker at det e viktig. Og det gjør jo de ... assa eg har kjent noen som ikkje gjør det da. Så tror eg i stor grad at du kan ha en innflytelse på hvordan din rolle ska være da. Den trenger ikkje å være sånn som den før deg ikkje sant? Hvis du tar over etter en pensjonist på sju og seksti (67) eller søtti (70) år så ... kan det være tid fornying og nye tanker og tenke på en annen måte ... og eg tenker som rådgiver assa sånn i forhold til alder. Eg e godt voksen, og har med meg min verktøykasse som kan være ... men også det der med å være yngre, sånn som du blir sikkert rådgiver i en litt yngre alder. Tenker eg at også e en kjempfordel da. Så står du litt nærere i, ja.

F: Ja. Ska vi ta en liten oppsummering da? Vi har jo snakka litt om dæ og dine arbeidsoppgava- og det her med ... eh, koss kompetanse man burde ha som veileder, i din rolle. Og hvilken kompetanse du kan bidra te å utvikle hos elevane da ... eh, og spesifikt det her med evnen te å ta gode valg, å få oversikt og sine muligheta og sine begrensninga, det her med å håndter overganga, også det siste med selvinnsikt. Eh ... e det nå mer du vil ... har æ forstått dæ riktig? Nå du vil legg te?

K: Ja. Og eh ... e tror nok det der med sosioøkonomisk ... assa ka som e bakgrunn man kommer fra, eh, ka som diskuteres hjemme rundt middagsbordet. Også e kultur også viktig. Det tror eg faktisk assa. Mhm ... E vi på høytalar enda eller?

F: Ja.

K: Okei, eg vil fortelle deg et par eksempla etterpå, men eg har ikkje lyst å ta det innpå bånd da... Men det e faktisk, eh ... det e, det e også en del av den karriereveiledningen, og det e ikkje bare noe som *\*karriereveileders skole\** har lenger vettu? Skolar, noen som har innføringsklassar, eh spesielt det med Syria, ikke sant? Det kom jo mangen flyktingar fra totusen og femten, seksten (2015, 16), sant? Det har vært en overgang for mangen skola ... det e vanskelig ... eh, for integreringen sin del, sant? For det e kjempeviktig, det e ... ja. Men det med selvinnsikt, det gjelder jo alle, uansett den bakgrunnen man har ... også e det en del som kommer hjemmefra med litt for ... eh ja ... de som har, ikkje har noe særlig mestringsfølelse og tenker at de ikkje får til noe, sant? Du jobber begge veier der og. Prøve å få de til å være litt til stede i virkeligheten.

F: Det her med, kem som har nå å si da, for hvordan man tar viktige sånn karrierevalg vil du si at det først og fremst ... kem e det rundt eleven som får dem te å ta valg?

K: De sier jo det, når det gjelder videregående skole i hvert fall, så e det mor.

F: Mor?

K: Ja. Og ... eg tror nok at familie har stor betydning også når det gjelder etter videregående da, men selvfølgelig da ser du at kanskje en del e kommet hakket lenger da ... og, og gjør det litt ut ifra både hjertet og fornuft.

F: Demmers ønska, og interessa.

K: Ja. Så karriereveiledning gjelder også det her med foreldre tenker eg.

F: Ja. Så karriereveiledninga vil ikke liksom ... eh, vær det eneste innputten demmers ... dem får på en måte input fra hele ... kretsen sin?

K: Ja, ofte synes eg det handlar det om å få en bekreftelse ... når de kommer hit. Da har de ofte hatt samtaler med venna, familie, tingtang, også tar de liksom en sånn avsjekk på at det e liksom ...

F: Dem vil hør at det stemme?

K: Ja. Og på e måte så e det jo ... det handlar mye om at de som kjenner en best ... også kjenner til det her med ka e de sterk på, ja ... så det er en blanding av mangen. Det e det. Mange faktora som påvirka det der.

F: Ja ... yes, så æ avslutte lydopptaket æ

**Vedlegg 5: Koder og kategorier****Koder og kategorier****Valgkompetanse**

<p>Elever kan utvikle valgkompetanse gjennom veiledning og gjennom elevstyrte aktiviteter. Jeg tror familie har stor betydning når det gjelder valg, men du ser noen som har kommet hakket lenger da ... og gjør det litt ut ifra hjertet og fornuft. Elevene får innputt fra hele kretsen sin. Jeg føler det ofte handler om å få en bekreftelse når de kommer hit – de vil høre at det stemmer. Det er mange faktorer som påvirker valg.</p> <p>Noen elever angrer på valg av linje, eller møter veggen da de ikke kommer inn på det de vil. Faktorer utenfor skolen har mye å si.</p> <p>I Oslo driver de med et prosjekt der de legger opp et undervisningsopplegg som kan brukes uten at lærerne trenger å vire så mye om karriereveiledning men likevel kan bruke det, og at elevene oppfatter det som meningsfullt. Det handler mye om å tenke egen fremtid. Valg, gode valg, dårlige valg. Det var spennende å høre om.</p>	Hvilket perspektiv har informanten	Karrierelæring Aktiv-elev-perspektiv Konstruktivistisk perspektiv
	Hvordan forstår informanten sin egen rolle	Bekreftende Lite påvirkende
	Hvordan ser veiledningen/læringen ut i praksis, og hvordan kan den se ut	Læring gjennom veiledning Læring gjennom elevstyrte aktiviteter Undervisningsopplegg for lærere

**Elevenes mulighetsoppmerksomhet**

<p>Elevene må vite hva som er styrkene sine, og hva de ikke er utholden på. Spesielt VG2 er et vanskelig år. Det er nyttig å få elevene til å diskutere med hverandre og snakke om motivasjon og energi. Noen elever har det veldig klart for seg hva de vil, men fryktelig mange har det ikke. Enkelte venter på at noe skal skje uten videre. Når de kommer på VG3 blir de mer mulighetsoppmerksomme, for da må de bli det. Det handler om å holde nysgjerrigheten oppe. Yrkesfag er heldige med at de får være ute i praksis – studiespesialisering skulle også hatt hospiteringsmuligheter. Mange tar studiespesialisering bare fordi de ikke vet hva de vil bli. Hvis de ikke er nysgjerrig i løpet av de tre årene så vet de heller ikke hva de vil bli når de er ferdig med VG3.</p>	Hvilket perspektiv har informantene	<p>Aktiv-elev-perspektiv</p> <p>Læringsperspektiv</p> <p>Utviklingsperspektiv</p> <p>Elever er forskjellig</p>
	Hvordan forstår informantene sin egen rolle	<p>Elevenes ansvar å være nysgjerrig</p>
	Hvordan ser veiledningen/læringen ut i praksis, og hvordan kan den se ut	<p>Diskusjon elevene imellom</p> <p>Hospitering for yrkesfag</p> <p>Hospitering for studiespes?</p>

**Overgangsfaser**

<p>Overgangen fra ungdomsskolen til VGS er brutal for mange elever. Jeg opplever at VG3-elever står foran en overgang nå. Noen er veldig klar for det, mens en del velger å skyve det lengst mulig bort. Jeg så det også når jeg holdt på med lærlinger. Noen hadde det tidlig klart for seg hvilken bedrift de skulle inn i, mens veldig mange begynner å søke sent, og det er de som gjerne er litt dårlig på overganger. Det er kritisk. Det å skifte jobb er kritisk, det å gå fra ett miljø til et annet er vanskelig. Kanskje man i større grad skulle forberede elever på overganger ... Først begynner du på VGS også går du noen år, også skal du ut i første yrkesfaglig fordypningsperiode. Den overgangen er brutal for mange. Det er en god del som ikke lykkes fordi de ikke er klare, også blir det vanskelig med bare voksne.</p> <p>Det er for tidlig å vite om man trives eller har det bra de første seks månedene etter en overgang.</p>	Hvilket perspektiv har informanten	Elever er forskjellig Læringsperspektiv Kritisk felt
	Hvordan forstår informanten sin egen rolle	Forberedende
	Hvordan ser veiledningen/læringen ut i praksis, og hvordan kan den se ut	Opplever elevers overgangsproblemer Forberede elever

**Selvinnsikt**

<p>Det er mange som har lite kjennskap til ulike yrker. Spesielt minoriteter har lite begrenset kunnskap om norsk arbeidsliv, bransjer og bedrifter. Noen har veldig god oversikt, og andre ... de vet knapt noe. Elever er veldig forskjellig. Man klarer ikke å fange opp alt. Elever på entreprenørskap skal kontakte bedrifter, de skal jobbe ... Og da merker du studiespesialiseringselever som har null idé om hvor de skal henvende seg og få svar på det de lurer på. Det mangler en grad av selvinnsikt fra elevene sin side. Jeg merker at de som har hatt deltidsjobb ved siden av skole har litt mer selvinnsikt. De som ikke har mulighet til å jobbe er litt mer blanke på arbeidsmarkedet.</p> <p>En kan påvirke i stor grad i rollen som karriereveileder. En kan i stor grad ha en innflytelse på hvordan din rolle skal være.</p>	Hvilket perspektiv har informanten	Elever er forskjellig Læringsperspektiv
	Hvordan forstår informanten sin egen rolle	Påvirkende Innflytningsrik Klarer ikke å fange opp alt
	Hvordan ser veiledningen/læringen ut i praksis, og hvordan kan den se ut	Læring gjennom entreprenørskap Læring gjennom yrkesliv