

Ester Alnes Osnes

## **Karriereveiledning i grupper**

En Q-metodisk undersøkelse av videregående elevers subjektive opplevelse av karriereveiledning i grupper.

Masteroppgave i rådgivning

Valderøya, våren 2012

Veileder: Eleanor Allgood

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

Forsidebilde: Hentet fra <http://www.depositphotos.com>



## Forord

Med denne masteroppgaven fullfører jeg min femårige lærerutdanning med master i rådgivning. Det er mange mennesker som har vært betydningsfulle bidragsytere på veien til fullført utdanning. Takk til Linda Fredriksen, som med dyktighet og vennlighet har hjulpet oss ”lærerstudentene” i møte med stadig nye fag, klasser og lærere. Takk til rådgivningsklassene jeg har fått være en del av. Jeg har lært så mye, både om meg selv og pensum, gjennom dere! Spesielt takk til Marte S. Siksjø for ærlige og konstruktive tilbakemeldinger, språkvask og ikke minst: oppmuntrende og hyggelige samtaler. Jeg savner allerede kaffepausene og alle de andre pausene sammen med deg. En ting er sikkert: Elevene som får deg som lærer og rådgiver er heldige.

Jeg vil rette en stor takk til skolerådgiveren som tok i mot meg så hjertelig da jeg sendte min første forespørsel om deltakelse i studien. Takk for samarbeidet, og for at du åpnet opp din praksis for meg. Jeg vil også rekke en stor takk til elevene som satte av tid til prosjektet mitt og Q-sorteringen.

Tusen takk til min veileder, Eleanor Allgood, for støtte gjennom hele prosessen fra tidlige ideer til ferdig resultat. Takk for at du alltid har vært tilgjengelig, til tross for at vi bor i ulike verdensdeler. Du har gjennom vennlige og konstruktive tilbakemeldinger hjulpet meg når jeg har stått fast, og har trengt ett puff videre.

Sist, men ikke minst, takk til familien min. Kjære Kristian – takk for ubetinget støtte og oppmuntring. Takk for nattevåk og grytidlige morgener med Johan. Takk for omelett til kvelds. Takk for at du alltid vil meg vel. Kjære Johan – nå kan vi leke og kose oss hele sommeren!

Valderøya, juni 2013

Ester Alnes Osnes



## Sammendrag

Denne studien har undersøkt fenomenet karriereveiledning i grupper, med formål om økt kunnskap om de andre gruppemedlemmenes påvirkning på den enkeltes karrierevalg. Det empiriske forskningsgrunnlaget er samlet inn ved bruk av Q – metode. 21 elever i den videregående skolen har sortert 45 utsagn ut ifra om de er enige, uenige eller stiller seg nøytrale til innholdet. Utsagnene omhandler to hovedområder: Relasjoner i gruppen, og påvirkning fra de andre i gruppen.

Gjennom en faktoranalyse av datamaterialet kom to faktorer til syne. Disse er presentert som Faktor 1: ”Vi er selvstendige og selvsikre elever som ikke trenger karriererelaterte råd. Det er likevel fint med anerkjennelse, og bekreftelse på at det vi har valgt er riktig”, og Faktor 2: ”Vi benytter oss av relasjonene i gruppen for å lære mer om oss selv. Støtte fra andre styrker troen på oss selv, og hjelper oss til å finne ut hva vi er flinke til”. De to faktorene har blitt drøftet ut ifra relevant teori. Det viser seg at begge faktorer ønsker å benytte sitt fulle potensial som mennesker, og diskusjon knyttet til elevenes ønske om selvrealisering har dermed vært aktuelt. Videre viser resultatene at begge faktorer verdsetter sosial støtte fra gruppemedlemmene. Faktorenes bruk av relasjonene i gruppa skiller seg fra hverandre. Dette er gjenstand for utforskning, i likhet med faktorenes ulike syn på karrierevalg som prosess.



## Abstract

This master thesis investigates the phenomenon of career counseling in groups. The aim of the study is to increase knowledge of the other group members' influence on the individual's career choice. The empirical research base was collected using Q - method. Twenty-one high school students sorted 45 statements based on whether they agreed, disagreed or neutrally endorsed the content. The statements were related to two main areas: relationships in the group, and the influence of the others in the group.

Through a factor analysis of the data two factors were identified. These are presented as Factor 1: "We are independent and confident students who don't need career-related advice. It's still fine with recognition from the others, and confirmation that what we have chosen is right ", and Factor 2:" We use the relationships in the group to learn more about ourselves. Support from others reinforces our belief in ourselves, and helps us find out what we are good at." The two factors are discussed on the basis of relevant theory. The study shows that all students from both factors would like to use their full potential as human beings, and therefore it was appropriate to discuss the students' desire for self-realization. Students in both factors also value social support from other group members. The two factors use of the relationships in the group stands apart. This is a subject of exploration, as well as the two factors divergent views on career choice as a process.





## **Innhold**

Forord .....	iii
Sammendrag .....	v
Abstract .....	vii
Innhold .....	v
Tabeller og figurer:.....	xii
1. Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling .....	1
1.2 Begrepsavklaringer .....	2
1.2.1 Karriereveiledning og veiledning i grupper .....	2
1.2.2 Karrierevalg .....	3
1.2.3 Påvirkning .....	3
1.3 Gruppeveiledning ved Haugen VGS i Sør – Trøndelag .....	3
1.4 Oppgavens oppbygging .....	4
2. Teoretisk grunnlag.....	5
2.1 Relasjoner i grupper.....	5
2.1.1 Person – i relasjon .....	5
2.1.2 Personer i tre relasjonsdimensjoner .....	6
2.1.3 Relasjoner til venner og jevnaldrende.....	7
2.2 Påvirkning fra de andre i gruppen .....	7
2.2.1 Generell gruppeteori .....	8
2.2.2 Aksept og tilhørighet.....	8
2.2.3 Mestringsforventninger .....	10
2.2.5 Informasjon – læring i fellesskap .....	12
3. Metode.....	13
3.1 Q – metodologi .....	13
3.2 Forskningsprosessen .....	14

3.2.1	Kommunikasjonsunivers.....	14
3.2.2	Eksperimentelt design og Q - utvalg.....	15
3.2.3	P-utvalg .....	16
3.2.4	Q-sortering og instruksjonsbetingelse.....	17
3.2.5	Faktoranalyse .....	18
3.2.6	Faktortolkning.....	20
3.2.7	Postsamtale .....	21
3.3	Kvaliteten på forskningen.....	21
3.3.1	Pilotundersøkelse .....	21
3.3.3	Validitet.....	22
3.3.4	Reliabilitet.....	22
3.4	Etiske vurderinger.....	23
4.	Faktorpresentasjon og faktortolkning.....	25
4.1	Faktor 1 .....	25
4.1.1	Selvstendig avgjørelse .....	26
4.1.2	Selvsikkerhet.....	27
4.1.3	Ønske om anerkjennelse og støtte.....	28
4.2	Faktor 2.....	28
4.2.1	Sammen med andre .....	29
4.2.2	Kunnskap om oss selv.....	30
4.2.3	Gi og motta støtte.....	31
4.3	Felles for faktorene .....	31
4.3.1	Jeg kan klare det jeg vil .....	32
4.3.2	Å hjelpe andre .....	32
4.3.3	Informasjon .....	32
4.3.4	Nullområdet .....	33
4.4	Oppsummering .....	33

5. Diskusjon.....	35
5.1 Fremtidsoptimisme og ønske om selvrealisering .....	35
5.2 Støtte fra jevnaldrende er av grunnleggende betydning .....	38
5.3 Relasjonene benyttes ulikt i gruppeveiledningen .....	40
5.4 Ulikt syn på karrierevalg som prosess .....	43
5.4 Oppsummering .....	45
5.5 Implikasjoner for praksis .....	46
5.6 Videre forskning .....	47
6. Min rolle som forsker .....	49
7. Referanseliste .....	51
8. Vedlegg .....	xiv
Vedlegg 1: Forskningsdesign og Q-utvalg .....	xiv
Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD .....	xviii
Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	xx
Vedlegg 4: Instruksjon for sortering.....	xxii
Vedlegg 5: Utsagnenes plassering hos faktorene .....	xxiv
Vedlegg 6: Diskriminerende utsagn .....	xxvii
Vedlegg 7: Konsensusutsagn.....	xxix

## Tabeller

Tabell 1: Fishers balanserte forskningsdesign .....	15
Tabell 2: Uroterte faktorer.....	19
Tabell 3: Korrelasjon mellom faktorene .....	19
Tabell 4: Faktorladninger .....	20
Tabell 5: Reliabilitet.....	23
Tabell 6: Diskriminerende utsagn for faktor 1 .....	26
Tabell 7: Diskriminerende utsagn for faktor 2 .....	29

## Figurer

Figur 1: Sorteringsmatrise til Q-sortering med 45 utsagn.....	18
---	----

# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

Interesse for karriereveiledning var mye av grunnen til at jeg startet på masterprogrammet i rådgivning ved IVR, NTNU. En naturlig fortsettelse var derfor også å skrive masteroppgaven min innenfor dette feltet. Karriereveiledning er av høy samfunnsaktualitet. Utdanning, jobb og karriereutvikling er ikke bare et individuelt anliggende. Som samfunn er Norge helt avhengig av å utnytte ressursene som ligger i human arbeidskraft på en god måte. Mennesker i arbeid bidrar til verdiskapning, og det er derfor et politisk mål å få flest mulig mennesker ut i arbeid (Gravås & Gaarder, 2011). Det er nærliggende å tro at god karriereveiledning i skolen kan bidra til økt valg – og handlingskompetanse hos elever i en fremtidsplanleggingsprosess, og dermed at flere elever opplever en vellykket overgang fra grunnskole og videregående skole til yrkeslivet eller utdanningsinstitusjoner. Flere forskningsrapporter har imidlertid påpekt store forbedringspotensial i det norske karriereveiledningstilbudet. OECD (2002) påpeker blant annet at det i liten grad fokuseres på veiledning, og at det i desto større grad fokuseres på informasjonsdeling. Opplæringsloven (2008) stadfester elevenes rett til karriereveiledning og presiserer at det er elevenes behov som skal stå i fokus. Dette impliserer at veiledningen bør tilpasses til hver enkelt. Resultatet ved de fleste skoler viser seg som et felles informasjonsmøte i klassene, og at elevene videre tilbys individuell veiledning. Med tanke på at karriereveiledningsfeltet tradisjonelt sett har vært preget av rasjonell og individuell tilnærming, er det kanskje ikke så rart at skolerådgivningen i Norge gjenspeiler dette.

I senere tid har imidlertid fokuset for karriereteori og praksis vendt seg mot de relasjonelle sidene ved karrierevalg. Mitt utgangspunkt for denne masteroppgaven er ønsket om å utforske hvordan en relasjonell tilnærming kan styrke karriereveiledningstilbudet i norske skoler.

Schulteiss (2003) påpeker at relasjoner kan være en sterk ressurs og en tydelig påvirkningsfaktor i valgsituasjoner. Jeg er nysgjerrig på hvordan bruk av veiledningsgrupper påvirker elevenes karrierevalg og fremtidsplanlegging. En veiledningsgruppe vil i organisert form kunne legge til rette for at relasjonene i gruppen benyttes til oppdagelse og refleksjon knyttet til egne ressurser og karriereønsker (Kvalsund & Meyer, 2005). Jeg er spesielt interessert i hvordan karrierevalget påvirkes av signifikante andre, og i denne sammenhengen – de jevnaldrende elevene i gruppen. Forskningsspørsmålet for oppgaven er som følger:  
*Hvordan opplever elever i den videregående skolen veiledning i gruppe, med vekt på de andres påvirkning i forhold til deres karrierevalg?*

## 1.2 Begrepsavklaringer

For å tydeliggjøre problemstillingen ønsker jeg å avklare hva som legges i uttrykket *veiledning i grupper*, og omtaler dette sammen med begrepet *karriereveiledning*. Jeg ønsker også å gjøre rede for hvordan begrepene *karrierevalg* og *påvirkning* benyttes i denne oppgaven.

### 1.2.1 Karriereveiledning og veiledning i grupper

Det finnes mange definisjoner knyttet til karriereveiledning. Zunker (2011) definerer karriereveiledning som

*”(...) alle rådgivningsaktiviteter som knyttes til karrierevalg i et livslangt perspektiv. I karriereplanleggingsprosessen anerkjennes alle aspekter ved individets behov (inkludert familie, jobb, personlige utfordringer og fritid) som integrerte deler av karrierevalg og karriereplanlegging” (Min oversettelse, s. 10)”.*

Zunkers definisjon inkluderer mer enn bare valg av yrke eller utdanning. Den impliserer at vi har ulike behov i ulike livsfaser og livssituasjoner, og innebærer dermed en holistisk tilnærming til karrierebegrepet (Andreassen, Hovdenak, & Swahn, 2008). Gravås og Gaarder (2011) skiller mellom en bred og en smal tilnærming til karriereveiledningsbegrepet, hvor Zunkers (2011) definisjon samsvarer med den brede tilnærmingen. Den smale tilnærmingen viser til veiledning hos en karriereveileder, enten individuelt eller i gruppe, hvor fokuset rettes mot *”(...)karriererelaterte spørsmål, med den hensikt å bidra til å styrke veisøkers refleksjon, motivasjon og ferdigheter til å håndtere egen karriere* (Gravås & Gaarder, 2011, s. 20)”. I denne oppgaven benyttes uttrykket ”karriereveiledning i grupper”, som viser til Gravås og Gaarders smale tilnærming, hvor en liten gruppe elever samtaler med en karriereveileder om karriererelaterte spørsmål. Ved å også inkludere den brede tilnærmingen til karriereveiledning, impliserer dette at de karriererelaterte spørsmålene kan omhandle alle aspekter ved elevenes liv.

Karriereveiledere i den norske skolen omtales ofte som skolerådgivere. Begrepene veiledning og rådgivning kan være vanskelig å skille fra hverandre, fordi de brukes om hverandre i litteraturen (Kvalsund, 2005). I denne oppgaven benyttes begrepet karriereveiledning, men karriereveilederne omtales likevel som skolerådgivere i de tilfellene det er snakk om karriereveiledere som er ansatt i skolen.

### 1.2.2 Karrierevalg

Den holistiske tilnærmingen til karriere gjenspeiles i begrepet *karrierevalg* i denne oppgaven. Det vises ikke til *ett* bestemt karrierevalg, men til de mange valgene som til sammen utgjør elevenes karriere i et livslangt perspektiv.

### 1.2.3 Påvirkning

En veiledningsgruppe vil i organisert form legge til rette for at relasjonene i gruppen kan benyttes til oppdagelse og refleksjon knyttet til egne ressurser og karriereønsker (Kvalsund & Meyer, 2005). De andre gruppemedlemmenes bidrag til oppdagelse og refleksjon hos den enkelte blir i denne studien omtalt som *påvirkning*. Begrepet brukes til tross for den noe negative meningen dette ilegges i tradisjonell karriererådgivning. Påvirkning fra andre kan ses på som et hinder når man skal ta et karrierevalg, da man gjør seg avhengig av andres meninger, og muligens tilsidesetter egne meninger (Harren, 1979). Janis og Mann (1977) vektlegger derimot at alle gode beslutninger blir tatt i kommunikasjon med signifikante andre. Begrepet påvirkning blir derfor i denne studien sett ut ifra et relasjonelt karriereperspektiv.

## 1.3 Gruppeveiledning ved Haugen VGS i Sør – Trøndelag

Datamaterialet for denne studien er samlet inn ved ”Haugen videregående skole” i Sør – Trøndelag. Skolens navn og deltakernes navn er anonymisert. Drivkraften bak tilbudet om gruppeveiledning er to kvinnelige skolerådgivere, hvor ”Trine” gjennomførte veiledningen med elevene som deltar i denne studien. Gruppeveiledningen var frivillig og ble gitt som et tilbud i tillegg til individuell veiledning. 25 avgangselever deltok i veiledningen og 21 av disse var deltakende i studien. Gruppene var sammensatt av fem og seks elever hvor alle gruppene bestod av både jenter og gutter. Elevene ble enige om etiske retningslinjer i oppstartsfasen, hvor det blant annet ble avklart at all personlig informasjon skulle holdes innad i gruppen. Som utgangspunkt for veiledningen fikk elevene i oppgave å fylle ut en pedagogisk sol, som inkluderer elevenes interesser, drømmer og verdier. Elevene måtte også skrive ned hva de selv syntes de er gode til. Denne øvelsen hadde som hensikt å sette i gang tankeprosesser hos elevene, som kunne brukes i den videre veiledningen. Det ble satt av tid til at hver enkelt fikk presentere sin pedagogiske sol, og elevene måtte deretter skrive ned viktige aspekter ved tilbakemeldingene de fikk fra de andre. Tiden ble deretter benyttet til samtale mellom elevene, hvor Trine fasiliterte og rettleidet. Gruppene møttes til sammen to ganger.

## 1.4 Oppgavens oppbygging

Oppgaven er inndelt i 6 kapitler. I kapittel 1 – *Innledning* har jeg presentert bakgrunn for valg av tema og problemstilling, begrepsavklaringer og hvordan gruppeveiledningen foregikk på Haugen vgs. I kapittel 2 – *Teoretisk grunnlag* gjør jeg rede for studiens teoretiske forankring. I kapittel 3 – *Metode* begrunnes valg av Q – metode, og gangen i forskningsprosessen presenteres. Kvaliteten på forskningen og etiske aspekt ved metoden blir også drøftet. I Kapittel 4 – *Faktorpresentasjon og faktortolkning* presenteres og tolkes resultatene fra undersøkelsen som en tofaktorløsning. I kapittel 5 – *Drøfting* diskuteres de to faktorene ut ifra det teoretiske grunnlaget, men også ut i fra ny teori. Drøftingen avsluttes med en oppsummering av resultatene, samt implikasjoner for praksis og forslag til videre forskning. I kapittel 6 – *Min rolle som forsker* inkluderes refleksjoner knyttet til forskerrollen, samt elementer som kunne vært gjennomført annerledes.



## 2. Teoretisk grunnlag

I dette kapittelet presenteres det teoretiske grunnlaget for studien om karriereveiledning i grupper i den videregående skolen. Kapittelet er inndelt i to hovedområder: ”Relasjoner i grupper” og ”Påvirkning fra gruppen”.

### 2.1 Relasjoner i grupper

En veiledningsgruppe betegnes som et sted hvor mennesker utveksler erfaringer og ideer, og hvor gruppe medlemmene lærer av hverandre (Trotzer, 2006). Målet med gruppeveiledning er i følge Kvalsund og Meyer (2005) å gi den enkelte muligheten til å oppdage sine egne ressurser på et dypere plan. Målet med karriereveiledning i gruppe vil dermed være å oppdage hvilke ressurser hver enkelt besitter, og hvilke av disse man ønsker å benytte i et fremtidig yrke. Gruppeveiledning skiller seg fra individuell veiledning ved at fokuset rettes mot gruppen som helhet, fremfor individet alene (Kvalsund og Meyer). Gruppen som helhet kan likevel ikke forstås uten individet som en del av helheten. Det er deltagerne i gruppen som danner bakgrunnen for relasjonene i gruppen. På den andre siden er det relasjonene i gruppen som gir individet muligheten til å bli bedre kjent med seg selv, og dermed oppdage sine egne ressurser på et dypere plan. Kvaliteten på relasjonene vil være avgjørende for om gruppearbeidet er vellykket eller ikke (Kvalsund og Meyer). John Macmurrays teori ”person-i-relasjon” (1961/1999) danner grunnlaget for å kunne skrive om relasjoner i grupper, og denne presenteres i det følgende.

#### 2.1.1 Person – i relasjon

Det individuelle ”selvet” beskrives som den man er, og den man ønsker å være (Kvalsund & Meyer, 2005). Selvet er i stadig forandring. Det oppstår og utvikler seg, opprettholdes og fremmes i sosiale fellesskap. Slik kan man si at relasjonene til andre er føde for selvet – det individuelle. Man definerer hvem man er, ut i fra hvordan man er lik eller forskjellig fra andre (Kvalsund og Meyer). For å oppdage ulikhetene og likhetene må man møtes. Det finnes i følge Macmurray (1961/1999) ikke et ”Jeg” uten et ”Du”, og individet er dermed ikke en helhetlig person uten å være i relasjon til andre individer. Han presiserer at det er gjennom handling man kan definere hvem man er, ikke gjennom hva man tenker om seg selv isolert fra andre (Macmurray, 1961/1999, Allgood & Kvalsund, 2005).

”Du” eller ”Den andre” kan være et enkeltindivid, familien, veiledningsgruppen, eller samfunnet, og møtet blir betegnet som en dynamisk aktivitet. Møtet kan karakteriseres som en bølge, hvor deltakerne kommer i kontakt med hverandre i handling, trekker seg tilbake i

ensomhet for å reflektere over de erfaringene som er gjort, og igjen kommer i kontakt med hverandre for å fortsette med en felles handling (Macmurray, 1961/1999). Macmurray kalte denne prosessen *contact-withdrawal-return*, som beskriver hvordan man veksler mellom å være i en form for helhet, i relasjon, og å bare være i en del av helheten, i seg selv. Gjennom kontakt møter man motstand hos den andre, og man trekker seg tilbake. Engasjementet for ny kontakt kan være positivt eller negativt, og er i mange tilfeller krevende for den enkelte. Det er imidlertid i tilbaketrekkingen at man får muligheten til refleksjon og ettertanke, og til å utvikle sin identitet i relasjon til den andre. Dersom tilbakerekkingen blir definitiv, vil konsekvensen være isolasjon fra den andre (Allgood & Kvalsund, 2003). I følge Macmurray (1961/1999) er det isolerte mennesket noe mindre enn en person.

Relasjonene mellom ”Jeg” og ”Den andre” kan deles inn i tre hovedtyper, som kjennetegnes av avhengighet, uavhengighet og gjensidighet. Møtet kan være positivt og negativt innenfor hver relasjon. Man må være i en avhengig relasjon før man kan være i en uavhengig relasjon, og man kan ikke oppnå en gjensidig relasjon før man har opplevd både avhengighet og gjensidighet (Macmurray, 1961/1999, Allgood & Kvalsund, 2005, Kvalsund & Meyer, 2005). Jeg vil i det følgende presentere disse tre persondimensjonene ytterligere.

### **2.1.2 Personer i tre relasjonsdimensjoner**

Avhengige personrelasjoner kjennetegnes av et asymmetrisk forhold hvor begge aktører erkjenner dette. Avhengighet innebærer at ”Jeg” er avhengig av ”Den andre”, for å avgjøre hva som er best for meg (Kvalsund & Meyer, 2005). Relasjonen mellom mor og barn i spedbarnstiden er et godt eksempel, hvor barnet er hjelpeløst alene og fullstendig avhengig av en omsorgsperson (Macmurray, 1961/1999). Handlingene som ”Jeget” utfører er på mange måter utenfor ”Jegets” kontroll, der ”Den andre” tar over kontrollen for ”Jeget”. Det er ”Den andre” som er i sentrum av relasjonen (Kvalsund, 1998). Avhengigheten er positiv når begge aktører erkjenner at den er et gjensidig behov. Avhengigheten blir negativ når den opprettholdes utover det som trengs, og en av aktørene ikke lenger ønsker å være i et asymmetrisk forhold (Kvalsund & Meyer, 2005). Avhengige personer vil synes at det er vanskelig å skille egne behov fra andres, og vil vektlegge andres følelser og meninger i stor grad når for eksempel en karrierebeslutning skal tas.

Uavhengige personrelasjoner oppstår når avhengige personrelasjoner overskrides (Macmurray, 1961/1999). Et eksempel kan være når ungdommen griper sin egen selvstendighet og tar et steg inn i voksenlivet, og når foreldrene klarer å gi slipp på

forestillingen om at det fortsatt er behov for deres meninger. Konsekvensen vil være at ”Jeget” ikke lenger har behov for å spørre ”Den andre” om hva det skal tenke og føle. Personen kan handle på egne vilkår, og ut ifra egne følelser, tanker og behov. På lik linje som i avhengighetsrelasjoner, vil uavhengigheten være positiv når begge aktører erkjenner symmetrien mellom dem. Uavhengigheten kan bli negativ dersom den ene aktøren hevder seg som mer uavhengig av den andre, og dermed gjør den andre avhengig (Kvalsund & Meyer, 2005). Uavhengige personer vil kunne ta karrierebeslutninger uavhengig av andres meninger, og velge ut ifra seg selv.

Gjensidige personrelasjoner inkluderer de to foregående personrelasjonene, og forutsetter både en positiv avhengighet og en positiv uavhengighet. Den gjensidige personrelasjonen er på mange måter manifestasjonen av Macmurrays teori; gjennom relasjon til andre mennesker lærer man seg selv å kjenne. ”Jeget” er avhengig av respons fra ”Den andre” for å oppnå personlig kunnskap, og dette må skje i et aktivt *møte* med den andre (Macmurray, 1961/1999). Gjensidighet er derfor å være gjensidig avhengig av ”Den andre” for å kunne utvikle og opprettholde uavhengighet, og dermed også selvstendighet (Kvalsund, 2005).

### **2.1.3 Relasjoner til venner og jevnaldrende**

Relasjoner til venner og jevnaldrende er av stor betydning i ungdomstiden, og kan i følge Heaven (2001) få betydning for hvordan man løser utfordringer i fremtidsplanleggingen. Det spesielle ved veiledningsgrupper i den videregående skolen er at gruppe medlemmene nettopp er jevnaldrene elever, og i noen tilfeller ens egne venner. Disse relasjonene til venner og jevnaldrende gir en unik muligheten for gjensidighet, som en karriereveileder ikke vil kunne tilby i like stor grad (Kram & Isabella, 1985). Elevene kan genuint sette seg inn i de andres situasjon, fordi de befinner seg i samme livssituasjon selv. Venners og jevnaldrendes meninger kan bli ilagt høyere verdi enn for eksempel meningene til foreldre, lærere og karriereveileder, nettopp fordi elevene føler at utfordringene og mulighetenes best kan forstås av de som opplever det samme. Elevene kan støtte hverandre, og oppleve seg verdifulle, fordi de både kan motta hjelp selv, og likevel være i posisjon til å hjelpe andre (Trotzer, 2006). Hvordan elevene påvirkes av de andre i gruppen, og hvordan de selv påvirker andre, vil være tema for neste delkapittel.

### **2.2 Påvirkning fra de andre i gruppen**

Ut i fra et relasjonelt perspektiv kan det være en styrke i karrierevalgprosessen å spille på de relasjonene man er en del av (Scultheiss, 2003). En veiledningsgruppe vil i organisert form

legge til rette for at relasjonene i gruppen kan benyttes til oppdagelse og refleksjon knyttet til egne ressurser og karriereønsker. De andre gruppe medlemmenes bidrag til oppdagelse og refleksjon hos den enkelte blir som nevnt omtalt som ”påvirkning”.

For å utdype hvordan den enkelte kan påvirkes av gruppen, vil det tas i bruk flere teorier. Schulteiss, Kress, Mazi & Glossocock (2001) vektlegger at støtte i sosiale relasjoner kan føre med seg en positiv utvikling av selvtillit, og redusere stress og angst. For å utdype dette nærmere vil det være naturlig å inkludere gruppeteori, med fokus på betydningen av å oppleve aksept og tilhørighet. Støtte i sosiale relasjoner kan også bidra med bekreftelse og validering av karrierevalg (Schulteiss, et. al.). Det vil her være naturlig å trekke inn Banduras teori om mestringsforventninger, som belyser hvilke kilder som påvirker individets forventning om mestring, og hvordan andre mennesker kan være betydningsfulle for disse mestringsforventningene. I følge sosialkognitiv karriereteori vil mestringsforventninger være avgjørende for hvilket karrierevalg man har som hensikt å ta. Avslutningsvis vil det ut i fra gruppe – og karriereteori vises til hvordan den enkeltes karrierevalg kan påvirkes gjennom informasjon om karrieremuligheter.

### **2.2.1 Generell gruppeteori**

Hver gruppe har sin unike personlighet, og den har ikke som mål å ligne på noen andre grupper. Det viser seg likevel at ulike grupper deler noen felles grunntrekk som omhandler hvordan gruppen samles i startfasen, hvordan den formes etter hvert, og hvordan normer opprettholdes underveis (McClure, 2005). Disse grunntrekkene blir kalt stadier i en rekke gruppeteorier, og felles for dem er tanken om at man må gjennom et stadie for å nå det neste. Karriereveiledning i grupper skjer vanligvis ved at gruppen møtes et fåtall ganger. Et dilemma for enhver nybegynnende gruppe er nok tid til å bli kjent med hverandre, og til å danne et gruppesamhold. Som mennesker er vi avhengige av å være i relasjoner over tid, og lære hverandre å kjenne, for å kunne avgjøre hvem ”Jeg” er, hvem ”Du” er, og hvem vi er som gruppe (Kvalsund & Meyer, 2005). I det følgende presenteres gruppeteori som kjennetegner gruppens tidlige faser, hvor blant annet etableringen av trygghet, aksept og tilhørighet står sentralt. Det vil bli inkludert teori som flere teoretikere enes om, og derfor ikke presenteres en spesifikk gruppeteori med tilhørende stadier.

### **2.2.2 Aksept og tilhørighet**

Omgivelsene i en nydannet gruppe vil være nye for alle medlemmene, og den første interaksjonen vil i følge McClure (2005) preges av å definere sin egen rolle i gruppen, og de

andres. I dette tilfellet er det sannsynlig at noen av gruppemedlemmene kjenner hverandre godt, mens andre medlemmer er ukjente eller ”bekjente”. I følge McClure vil gruppemedlemmene i begynnelsen strebe etter å fremstå som konforme, hvor usikkerheten maskeres, og man blir godkjent og akseptert av de andre i gruppen. Forskjeller blir dermed minimert, og man avstår fra å vise sitt sanne jeg. Gruppemedlemmene ankommer gruppen med varierende følelser knyttet til usikkerhet. Noen entrer gruppen med erfaring fra gruppearbeid, og tolererer i høyere grad usikkerheten som preger den første tiden. Andre er mindre sikre, både på seg selv og andre. Men, når gruppemedlemmene interagerer med hverandre blir det ukjent kjent. Hypotetiske farer, fantasier og tanker knyttet til gruppeveiledingen blir gradvis byttet ut med objektive data (McClure). Medlemmene lærer om hverandre, blir kjent med hverandre, og avslører mer og mer om seg selv.

McClure vektlegger at trygghet og selvavsløring henger uvikelig sammen. Jo tryggere gruppemedlemmene blir på hverandre, jo mer forteller man om seg selv. Gruppen vil utvikle seg etter hvert som gruppemedlemmene deler om seg selv, og investerer i gruppen. Når tilstrekkelig med personer oppnår slik trygghet, kan gruppen gå videre med arbeidet som gjorde at gruppen møttes i utgangspunktet. De som fortsatt er usikre kan likevel dras med videre. Kvalsund og Meyer (2005) poengterer at behovet for trygghet også kan bidra til at gruppene stagnerer dersom det bare er dette som kommer i fokus blant gruppemedlemmene.

Mennesker har et grunnleggende ønske om tilhørighet, og å bli akseptert av andre. Trotzer (2006) vektlegger at dette ønsket fungerer som en motivasjonsfaktor i gruppearbeid. Når trygghet etableres i en gruppe, stiller gruppemedlemmene seg mer åpne til å bli vurdert av andre. På samme tid risikerer gruppemedlemmene å avsløre noe om seg selv som utfordrer gruppetilhørigheten og de andres aksept. Når gruppemedlemmene erfarer å bli akseptert av de andre, styrkes tilhørigheten, og gruppesamhold fremmes. Det viser seg at gruppesamhold og tilhørighet til gruppen er avgjørende for om gruppemedlemmene opplever høyt individuelt utbytte av gruppearbeidet (Yalom, 2005). Høyt gruppesamhold stimulerer til videre selvavsløring. For gruppemedlemmene kan dette innebære å oppdage at andre deler de samme bekymringene og problemene som seg selv. Yalom bruker begrepet universalitet, som innebærer opplevelsen av å være i samme båt. Denne likheten mellom medlemmene leder ofte til identifisering med hverandre, noe som i følge Trotzer (2006) fasiliterer for åpenhet. Gruppemedlemmene kan snakke mer åpent om utfordringene sine, og ta tak i dem, uten å miste selvfølelse eller posisjon i gruppen.

*”To be accepted and understood by the counselor is a satisfying experience; to be accepted and understood by a number of individuals is profound.” (Gawryls & Brown, 1963, s. 106)*

Sitatet viser betydningen av å ikke bare blir akseptert av gruppelederen, men av medlemmene i gruppen. Det å bli akseptert av gruppen kan ha en terapeutisk virkning i seg selv, da det møter gruppemedlemmenes behov om tilhørighet, og kan fungere som et ”skjold” mot verden på utsiden (Trotzer, 2006). Å befinne seg i et aksepterende og støttende fellesskap kan bidra til å styrke gruppemedlemmenes identitet som personer i vekst og forandring, med uante muligheter fremfor seg (Johnson & Johnson, 2006). Genuin aksept kan med andre ord styrke den enkeltes selvfølelse og selvtillit. Men, for å kunne kjenne seg akseptert, må man også akseptere de andre i gruppen. Uten denne erkjennelsen, vil det i følge Kvalsund og Meyer (2005) være umulig å akseptere de andres uttrykk for aksept. Gruppelederen vil ha en avgjørende rolle i gruppens tidlige fase, og fungere som en rollemodell i arbeidet med etablering av trygghet og aksept (McClure, 2005).

Det er viktig at gruppemedlemmene også lærer å akseptere *seg selv*. Gruppemedlemmene kan ikke håndtere sine utfordringer eller problemer effektivt før de anerkjenner at utfordringene er en del av seg selv (Trotzer, 2006). Når medlemmene i gruppen kan akseptere følelser, tanker, og oppførsel, uansett om de er negative eller positive, som en del av seg og likevel føle seg akseptert som person, har de tatt et stort steg mot å overvinne utfordringene.

### **2.2.3 Mestringsforventninger**

Albert Bandura (1977, 1981, 1986, 1997) introduserte begrepet *self – efficacy* gjennom sin sosialkognitive teori. Begrepet oversettes til mestringsforventninger, og defineres som individets tro på egen evne til å utføre de handlingene som kreves for å mestre en oppgave (Skaalvik & Skaalvik, 2005). I følge Bandura (1997) er det fire hovedkilder som virker inn på individets forventning om mestring. Dette er mestringserfaringer, andres eksempler, verbal overtalelse og fysiologiske - og emosjonelle reaksjoner. Den første kilden regnes som den viktigste kilden til mestringsforventninger, og karakteriseres sammen med fysiologiske og emosjonelle reaksjoner som en indre kilde. Andres eksempler og verbal overtalelse er ytre kilder, hvor påvirkning fra andre blir utslagsgivende for forventningene (Bandura).

Med mestringserfaringer menes de tidligere erfaringene man har gjort i lignende situasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Dersom man opplever mestring i situasjonen, vil forventningene til ny mestring øke. Tilsvarende vil forventningene til mestring svekkes dersom man erfarer å mislykkes. Bandura (1997) poengterer at å mislykkes tidlig i en læringsprosess kan være

spesielt utslagsgivende for mestringsforventningene. Grunnen til at man lykkes eller ikke kan forklares ut ifra faktorer som innsats, hjelp fra andre, adekvat utstyr, o.l. Det er personen selv som bestemmer viktigheten av disse faktorene. Dersom man har fått mye hjelp er det ikke sikkert at man gir mestringserfaringen høy verdi. Likeledes kan svake prestasjoner forklares med lav innsats, noe som også gir mestringserfaringen lav verdi. Skålvik og Skålvik (2005) skriver at det er forskjell på reel mestring, og opplevd mestring. Reel mestring beskrives som objektiv mestring, som kan observeres eller testes. Reel mestring er elevens egen opplevelse av mestring, og det er denne som hovedsakelig vil være av betydning for forventning om mestring ved et senere tidspunkt.

Den andre hovedkilden er andres eksempler, som Bandura (1997) også betegner *vikarierende erfaringer*. Andres prestasjoner kan fungere som en indikator på hva man selv kan mestre. En viktig forutsetning er likhet med den man sammenligner seg med, og at man har erfart å klare det samme som disse tidligere. I tillegg vil antallet modeller man sammenligner seg med ha betydning. Jo flere man observerer at lykkes, jo høyere betydning vil de vikarierende erfaringene få for forventningen om egen mestring. Bandura vektlegger at andres eksempler ofte får stor betydning for forventning om mestring på områder hvor man selv mangler erfaring, eller er usikker på om man vil lykkes eller ikke. For elever som skal gjøre et karrierevalg vil dette sannsynligvis være tilfellet, da elevene ofte har liten erfaring med arbeidslivet eller de utdanningene som tilbys.

*Verbal overtalelse* blir ofte benyttet som motiveringstiltak, og kan i følge Bandura gi et signal om hvordan man vurderes av andre. Overtalelse fra andre kan styrke elevenes tro på at de besitter de ferdighetene som trengs for å kunne gjennomføre ulike oppgaver. For at overtalelsen skal ha positiv virkning må den være realistisk, og bli gitt av noen som mottakeren har tillit til. Bandura vektlegger at verbal overtalelse som viser at man har forbedret seg gjennom innsats øker mestringsforventningene. Verbal overtalelse som indikerer at man besitter evner for en aktivitet eller i dette tilfellet et yrke, vil likevel være av større betydning.

I følge Bandura kan fysiologiske og emosjonelle reaksjoner påvirke mestringsforventningene våre. Hjertebank og angst kan være eksempler på dette, og signaliserer at vi ikke behersker situasjonen. I følge Bandura kan dette tolkes av den enkelte som et tegn på inkompetanse, noe som videre kan få negative følger for mestringsforventningene. På lik linje kan glede og

opprømthet over situasjoner være et tegn på at man liker situasjonen, og at man forventer å lykkes.

Sosialkognitiv karriereteori ble introdusert av Lent, Brown og Hackett (2002) og bygger på Banduras teori om mestringsforventninger. Sosialkognitiv karriereteori anerkjenner både personens fysiske - og psykiske forutsetninger, og miljøets påvirkning på personen, som avgjørende når et karrierevalg skal tas (Zunker, 2012). I følge teorien vil mestringsforventninger være avgjørende for hvilke interesser man utvikler. Interessene vil være avgjørende for hvilke karriererelaterte mål man setter seg. Hvordan man opplever å lykkes med å nå disse målene vil være avgjørende for om man opprettholder karrierevalget, eller redefinerer målet, og velger en ny retning (Zunker). Som nevnt anerkjenner teorien miljøets påvirkning på personen når et karrierevalg skal tas. Gruppemedlemmenes tilbakemeldinger og oppførsel kan potensielt påvirke den enkeltes mestringsforventninger, og dermed også den enkeltes karrierevalg.

### **2.2.5 Informasjon – læring i fellesskap**

En sentral del i skolerelatert karriereveiledning er å hjelpe elevene med å håndtere informasjon om hvilke karrieremuligheter som finnes, og dermed hvilke valgmuligheter elevene har. Isachsen, Vassbotn og Sønstebø (2011) poengter at karriereveiledning er en balansekunst, hvor veilederen bør ivareta det informative elementet, det reflekterende elementet, og det handlingsorienterte elementet. Bruk av karriereveiledning i gruppe vil som nevnt legge til rette for refleksjon knyttet til hvem man er som person, og hva man ønsker å bruke livet sitt til. En velfungerende gruppe vil ifølge McClure(2005) også ta tak i det handlingsorienterte elementet, hvor gruppemedlemmene selv oppfordres til ansvar, og å gripe fatt i det man selv kan gjøre for å skape fremdrift i valgprosessen. Det informative elementet innebærer å innhente kunnskap om de karrieremulighetene som finnes, men også å utvikle kunnskap om seg selv. Det informative elementet kan bevares gjennom informasjon fra veilederen. Siden formålet med gruppeveiledning er at gruppemedlemmene skal lære av hverandre (Trotzer, 2006), vil det også ligge til rette for kunnskapsdeling mellom elevene. Ved å integrere det informative elementet og det reflekterende elementet, vil elevene kunne få hjelp til å se sammenhenger mellom ny informasjon og kunnskap om karrieremuligheter, og den kunnskapen de har om seg selv, noe Isachsen, Vassbotn og Sønstebø (2011) poengter viktigheten av. Elevene vil dermed gjennom de relasjonene de er en del av være i bedre stand til å ta et adekvat karrierevalg, basert på kunnskap om seg og de karrieremulighetene som finnes.



### 3. Metode

Q-metode er en forskningsmetode som egner seg godt til å utforske deltakernes personlige perspektiv og opplevelse av et fenomen (Brown, 1980). Q-metodens egnethet til å utforske subjektivitet sammenfaller med problemstillingen for denne studien, hvor hensikten er å utforske elevenes opplevelse av karriereveiledning i grupper, og hvordan de opplever at de andre i gruppen påvirker deres karrierevalg. Det ble derfor naturlig å benytte Q-metode som metodisk tilnærming. Jeg vil i det følgende kapittelet gjøre rede for hvordan datainnsamlingen har foregått. Jeg vil forklare metoden ytterligere, gjennom å presentere Q-metodologiens bakgrunn, og de ulike stegene i selve forskningsprosessen. Videre vil jeg diskutere kvaliteten ved forskningen, før jeg inkluderer noen etiske vurderinger ved forskningsmetoden.

#### 3.1 Q – metodologi

Q – metodologi ble utviklet av psykolog og fysiker William Stephenson i 1935 (Thorsen & Allgood, 2010) Kunnskapsdeling om Stephensons Q-metodologi, særlig gjennom Steven B. Brown, har medvirket til at Q-metodologi i dag blir ansett som en anerkjent forskningsmetodologi egnet for vitenskapelig forskning av subjektivitet (Wolf, 2010). Før Q-metodologiens praktiske forskningsteknikk og dens terminologiske rammeverk presenteres, vil det være hensiktsmessig å presentere begrepene *subjektivitet* og *abduksjon*.

Stephenson utviklet en analysemetode for å måle og studere subjektivitet, som et alternativ til den naturvitenskapelige forskningsmetoden hvor objektive målinger står sentralt. Subjektivitet kan i Q-metodologisk sammenheng defineres som det en person kommuniserer som sitt perspektiv på et tema (McKeown & Thomas, 1988). Det er det personen *kommuniserer*, altså det ”personen sier, eller kunne komme til å si”, som er av betydning (Wolf, 2010). Stephenson brukte begrepet operant subjektivitet. Han vektla at subjektivitet innebærer aktivitet, og at individuelle synspunkt ikke eksisterer uten at de er relatert til noe, gjennom handling (Watts & Stenner, 2012). Siden subjektivitet er kommunikativ adferd, kan den bli målt og studert ved å skape betingelser for at samtale kan oppstå og bli fanget (Wolf, 2010). I Q – metodologisk forskning oppstår slik samtale ved at deltakerne responderer på et utvalg utsagn, påstander, bilder eller lignende, hvor Q-utvalget erstatter forskeren som samtalepartner. Den operante subjektiviteten blir uttrykt gjennom Q-sorteringen, hvor deltakerne aktivt gir uttrykk for sitt syn på temaet gjennom å sortere Q-utvalget ut ifra hvor likt eller ulikt seg selv dette oppleves. Sorterereren relaterer Q-utvalget til seg selv, gjennom selvreferanse, ved å respondere på utvalget ut i fra sine egne indre erfaringer, og ved å legge sin subjektive mening i det (Watts

& Stenner, 2012). Slik skapes et holistisk bilde av sortererens subjektive oppfatning om, eller opplevelse av, et fenomen.

Som vitenskapsfilosofisk retning fremmer Q – metodologi en abduktiv tilnærming (Thorsen & Allgood, 2010). Dette innebærer at forklaringen av et fenomen finner sted etter at selve fenomenet er oppdaget (Ellingsen, 2010). I Q – metodologi blir de helhetlige sorteringene fra hver enkelt deltaker korrelert med hverandre, slik at de som deler en tilnærmet lik subjektiv opplevelse av fenomenet til sammen utgjør en faktor. Det blir forskerens oppgave å forsøke å forstå innholdet i faktorene, og dermed forsøke å sette seg inn i ”sortererens sinn” (Wolf, 2010). Målet med Q – metodologi er med andre ord å tolke og *forstå* de ulike faktorene, og å forslå hypoteser som forklarer de avdekkede mønstrene knyttet til temaet (Wolf). Dette åpner opp for oppdagelse av tidligere ukjente sammenhenger, og gir forskeren mulighet til å bygge videre på disse (Brown, 1980). Abduksjon er dermed logikk som åpner for oppdagelse og teorigenerering, fremfor testing og teoriverifikasjon (Watts & Stenner, 2012).

Abduksjonsprinsippet ligger til grunn gjennom hele forskningsprosessen. I dette studiet er målet å avdekke mønster og foreslå hypoteser som kan forklare elvenes subjektive opplevelse av karriereveiledning i gruppe.

### 3.2 Forskningsprosessen

En Q-metodologisk forskningsprosess kjennetegnes av en relativt strukturert fremgangsmåte, og innehar både kvantitative og kvalitative elementer (Thorsen & Allgood, 2010). Først velges et tema av interesse. I dette tilfellet ønsket jeg å lære mer om karriereveiledning i den videregående skolen, og var nysgjerrig på hvilket utbytte elevene opplever å få av slik veiledning. Basert på temaet ble en problemstilling utformet. De neste stegene i forskningsprosessen var å identifisere kommunikasjonsuniverset, utforme en eksperimentell design ut ifra dette, og bestemme utvalget av utsagn. Elevene fikk utdelt utsagnene sammen med informasjonsbrev, instruksjonsbetingelse og sorteringsmatrise. Etter gjennomføringen av undersøkelsen ble sorteringene plottet i dataprogrammet PQMethod. En tofaktorløsning ble valgt, og arbeidet med å tolke og forstå faktorene startet. Til slutt ble tolkningene av faktorene diskutert i lys av problemstillingen for studiet. Stegene i forskningsprosessen vil bli presentert ytterligere i neste del.

#### 3.2.1 Kommunikasjonsunivers

Begrepet kommunikasjonsunivers erstatter det engelske begrepet *concourse*, og betegner alle de ulike måtene det kan kommuniseres rundt et tema på (Brown, 1993). Dette kan være

synspunkt, meninger, holdninger, følelser og lignende som er relevante til tema (Ellingsen, 2010). Kommunikasjonsuniverset er lett gjenkjennelig for alle i kulturen eller konteksten hvor undersøkelsen skal foregå (Thorsen & Allgood, 2010). I dette studiet vil kommunikasjonsuniverset være alle uttrykk, begrep og uttalelser rundt fenomenet karriereveiledning i grupper. Mer spesifikt inkluderer kommunikasjonsuniverset teori om gruppeveiledning, karriereteori og teori om relasjoner. Kommunikasjonsuniverset inkluderer ytringer fra elever som har deltatt i gruppeveiledning, og fra skolerådgivere som har praktisert slik veiledning. Sist men ikke minst inkluderer kommunikasjonsuniverset mine egne tanker om fenomenet gruppeveiledning, basert på min egen opplevelse av å være elev, og som lærer for videregående elever. Det er fra dette kommunikasjonsuniverset at utvalget av utsagn skal trekkes ut. For å avgrense kommunikasjonsuniverset til noe som er mer håndgripelig, og dermed lettere å forske på, kan Fishers balanserte blokkdesign benyttes (Brown, 1980). Eksperimentelt design og Q – utvalg er neste tema.

### 3.2.2 Eksperimentelt design og Q - utvalg

Q – utvalget i dette studiet er 45 utsagn, forsøkt formulert så åpne som mulig, for å gi sortererne mulighet til å ilegge dem sin subjektive mening. For at utsagnene skal være representative for kommunikasjonsuniverset, må det unngås at utvalget blir skjevt, og dermed bare representerer deler av kommunikasjonsuniverset de er hentet fra (Allgood & Kvalsund, 2010). For å balansere ulike synspunkter og perspektiver innenfor temaet kan Fishers balanserte blokkdesign benyttes. Fishers forskningsdesign deles inn i effekter, nivåer og celler. Effektene er overordnede tema som hentes fra kommunikasjonsuniverset. Disse er igjen inndelt i ulike nivå, der antall celler beskriver antall nivå innenfor hver effekt (Thorsen & Allgood, 2010). Tabell 1 presenterer det eksperimentelle designet for dette studiet.

**Tabell 1: Fishers balanserte forskningsdesign**

Effekt	Nivå			Celler
Relasjon i gruppen	A: Avhengig	B: Uavhengig	C: Gjensidig avhengig	3
Påvirkning fra andre i gruppen	D: Aksept og tilhørighet	E: Forventninger til mestring	F: Informasjon om karrieremuligheter	3

Som tabell 1 viser valgte jeg å inkludere to effekter i min design. Teoriene bak de to effektene er nærmere beskrevet i kapittel 2.1 og 2.2. Den første effekten handler om relasjoner i gruppen, og er basert på Macmurrays (1961/1999) teori om ”person – i – relasjon”. Effekten

er inndelt i nivåene; Avhengig, uavhengig og gjensidig avhengig. Den andre effekten handler om hvordan elevene påvirkes av de andre i gruppen, og er basert på tilbakemeldinger fra skolerådgivere, og på uttalelser fra elever som har deltatt i karriereveiledning i grupper. Disse uttalelsene la føringer for valg av teori, hvor gruppeteorier (Trotzer, 2006; McClure, 2005; Kvalsund & Meyer, 2005), teori om mestringsforventninger (Bandura, 1997; Skålvik & Skålvik, 2005; Trotzer, 2006), og teori om karriereveiledning (Isachsen, Vassbotn, & Sønstebø, 2011) står sentralt. De tre nivåene som tilhører effekten kalles: Aksept og tilhørighet, forventninger til mestring, og informasjon om karrieremuligheter.

De 45 utsagnene (se vedlegg 1) ble basert på kombinasjoner av de ulike nivåene i de to effektene. Dette vil si at hvert utsagn inneholder ett nivå fra de to effektene i designet. I dette tilfellet var det 9 (3\*3) kombinasjoner av nivå, og det ble utformet 5 replikasjoner av hver nivåkombinasjon. For å sikre et balansert utvalg ble utsagnene vinklet både positivt og negativt i ordlyden. Utsagnenes lengde og kompleksitet ble også variert. Utsagn 45 og utsagn 33 illustrerer hvordan nivåene ble kombinert, samt hvordan utsagnene ble vinklet henholdsvis positivt og negativt.

*45: Jeg har ikke behov for å gjøre det samme som de andre i gruppa. Det er positivt å være annerledes, men det er godt å bli likt uansett (uavhengig, aksept og tilhørighet).*

*33: Når jeg hører hva de med gode karakterer skal gjøre, blir jeg litt lei meg. Jeg kan ikke gjøre det samme, for jeg er ikke flink nok (avhengig, forventning til mestring).*

Noen av utsagnene ble hentet direkte fra uttalelser til elever, andre ble formulert av meg selv og kvalitetssikret gjennom tilbakemeldinger fra medstudenter, veileder, og elever i den videregående skolen.

### **3.2.3 P-utvalg**

P-utvalget består av deltakerne som skal gjennomføre Q – sorteringen, og kalles også personutvalget. Det er viktig at personutvalget er representativt for den kulturen som kommunikasjonsuniverset er hentet fra, og derfor kan representere de ulike subjektive synene og perspektivene som kan tenkes å finnes der (Thorsen & Allgood, 2010).

Tilgjengelighet til P-utvalget var av betydning i denne studien. Studien er ekstensiv, noe som innebærer at flere personer utfører samme Q – sortering. Det er nødvendig med mange nok deltakere til å kunne danne faktorer, hvor hver faktor ideelt sett bør inneholde minst to sorterere (McKeown & Thomas, 1988). Det er likevel vanlig med færre deltakere enn det er

utsagn i Q-utvalget. I denne studien ble flere videregående skoler kontaktet, men det viste seg at det var få skoler som praktiserte karriereveiledning i grupper. Jeg lyktes til slutt med å få kontakt med 24 elever som skulle delta i gruppeveiledning, hvor 21 elever skrev under samtykkeerklæringen, og deltok i undersøkelsen i etterkant av karriereveiledningen. En fordel med personutvalget er derfor at de hadde gruppeveiledningen ferskt i minne da de gjennomførte sorteringen. Personutvalget består av både gutter og jenter, hvor alle var avgangselever ved samme videregående skole.

### 3.2.4 Q-sortering og instruksjonsbetingelse

Q – sorteringene er selve datagrunnlaget for en Q – metodisk undersøkelse. For å hjelpe deltakerne til å fokusere oppmerksomheten mot den situasjonen det er ønskelig at de er bevisst, brukes det en instruksjonsbetingelse (Wolf, 2010). På denne måten vet deltakerne hvilke kriterier utsagnene skal sorteres ut ifra. I denne studien fikk elevene instruksjonsbetingelsen:

*Når du sorterer utsagnene skal du tenke på hvordan du opplevde å delta i gruppeveiledning, og hvilken betydning gruppeveiledningen fikk for din fremtidsplanlegging. Det er ingen svar som er mer riktige enn andre, så forsøk å være så åpen og ærlig som mulig når du sorterer.*

Instruksjonsbetingelsen ble utlevert sammen med informasjon om hvordan sorteringen skulle foregå praktisk (se vedlegg 3 og 4 ). Instruksjonsbetingelsen og den praktiske informasjonen ble også fremsagt muntlig, hvor elevene fikk mulighet til å stille spørsmål dersom noe var uklart. Elevene fikk utdelt en konvolutt som inneholdt 45 utsagn, printet på lapper. Selve sorteringen i en Q-metodisk undersøkelse går ut på at deltakerne strukturerer sitt engasjement ovenfor kommunikasjonsuniverset på en skala som går fra positiv til negativ, ut ifra hvor ”lik meg” eller ”ulik meg” utsagnene oppleves. I denne studien ble de nummererte utsagnene plassert i en sorteringsmatrise med verdier fra +5 til -5. Alle utsagnene måtte brukes, og plasseres i hver sin rute. Figur 1 viser sorteringsmatrisen som ble benyttet i denne studien.

ULIK MEG						LIK MEG					
-5	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	+5	

Figur 1: sorteringsmatrise til Q-sortering med 45 utsagn

Den forhåndsbestemte sorteringsmatrisen legger til rette for en tvungen tilnærmet normalfordeling, hvor det er plass til færre utsagn i ytterkantene, enn på midten (Brown, 1993). Denne strukturen er viktig, fordi den baseres på prinsippet om psykologisk signifikans. Det antas at det er færre utsagn som er av stor betydning, av høy psykologisk signifikans, enn det er utsagn som er av mindre eller ingen betydning (McKeown & Thomas, 1988). Nullområdet i matrisen har flere ruter, slik at det her kan plasseres utsagn som er av liten betydning, tvetydige eller uforståelige for sortereren. Disse utsagnene er dermed av lavere psykologisk signifikans, enn utsagnene som er plassert ved ytterpunktene. Den ferdig utfylte sorteringsmatrisen utgjør et holistisk bilde, ettersom fordelingen gir sortereren mulighet til å nyansere sitt subjektive syn basert på selvreferanse (Wolf, 2010).

### 3.2.5 Faktoranalyse

Det er de helhetlige sorteringene fra hver enkelt deltaker som danner grunnlaget for analyse og tolkning. Dataprogrammet PQMethod, utviklet av Peter Schmolck (2012), er et viktig verktøy i arbeidet med faktoranalysen, da det forenkler det tekniske og statistiske arbeidet med analyseringen av datamaterialet. I faktoranalysen korreleres sorteringene fra P – utvalget, slik at de som korrelerer høyt med hverandre utgjør en faktor. Disse sorteringene har relativt lav korrelasjon med eventuelt andre faktorer som kommer til syne (Brown, 1993). På denne måten representerer hver faktor et tydelig hovedsyn innefor kommunikasjonsuniverset som undersøkes (Allgood & Kvalsund, 2010)

Ved bruk av analysen ”Principal components” danner dataprogrammet 8 uroterte faktorer. Faktorenes egenverdi og forklarende varians kan gi en pekepinn på hvor mange faktorer som bør beholdes i den videre analysen. Faktorer med egenverdi høyere enn 1 regnes som

statistisk signifikante, og kan derfor beholdes inntil videre (Schmolck, 2012). Forklarende varians gir oss en pekepin på hvordan meningen innenfor temaet fordeles utover faktorene. Tabell 2 viser de 8 uroterte faktorene i denne studien, med egenverdier og forklarende varians.

**Tabell 2: Uroterte faktorer**

Urotert Faktor	1	2	3	4	5	6	7	8
Egenverdi	10.2348	1.9956	1.4580	1.1677	0.9730	0.6153	0.5784	0.5394
% Forklarende varians	49	10	7	6	5	3	3	3

Som tabell 2 viser er det fire faktorer med egenverdi høyere enn 1. Videre tyder den forklarende variansen på at det råder et hovedsyn blant P – utvalget, da 49 % av meningsinnholdet innenfor temaet vektet på faktor 1.

For å danne en mer hensiktsmessig faktorløsning, gjøres det flere matriserotasjoner. Faktorene kan roteres ved bruk av ”Varimax” eller ”Judgmental” rotasjon. I denne studien ble Varimax benyttet, da denne er enkel å bruke, og gir et objektivt resultat. På denne måten står dataprogrammet for en kvantitativ analyse, hvor forskeren deretter kan prøve å tolke og forstå resultatene kvalitativt gjennom abduksjon (Allgood & Kvalsund, 2010). Ved bruk av Varimax viste det seg at det var to faktorløsninger som var hensiktsmessige å bruke: en tofaktorløsning, og en trefaktorløsning. Tofaktorløsningen ble i dette tilfellet valgt, fordi denne løsningen førte til at hele 20 personer ladet på faktorene, fremfor 10 personer ved bruk av trefaktorløsning. Videre var korrelasjonen mellom faktorene relativt lik både ved en tofaktorløsning og ved en trefaktorløsning, og det var derfor ikke tungtveiende grunner for å velge en trefaktorløsning. Det var også avgjørende at en tofaktorløsning favner om 58 % av meningsinnholdet innenfor tema, fremfor 52 % ved en trefaktorløsning. Tabell 3 viser korrelasjon mellom faktorene ved bruk av en tofaktorløsning. Korrelasjonen på 65 % viser at faktorene har relativt mye til felles, samtidig som de klart skilles fra hverandre.

**Tabell 3: Korrelasjon mellom faktorene**

Faktor	1	2
1	1.0000	0.6550
2	0.6550	1.0000

Tabell 4 viser faktorladningen til de 20 personene som definerer faktor 1 og 2. Tallene viser korrelasjonen mellom personen og faktoren, og X viser til hvilken faktor personen lader på.

**Tabell 4: Faktorladninger**

<b>Q - sortering</b>	<b>Faktor 1</b>	<b>Faktor 2</b>	<b>Q - sortering</b>	<b>Faktor 1</b>	<b>Faktor 2</b>
1. Beate	0.7547X	0.2974	12. Rolf	0.7678X	0.1569
2. Sigurd	0.6484X	0.2740	13. Georg	0.7344X	0.3527
3. Klara	0.5158	0.5924X	14. Helene	0.4707	0.6446X
4. Ludvig	0.6550X	0.3658	15. Mina	0.5759X	0.5462
5. Petter	0.7458X	0.4001	16. Marte	0.3133	0.7677X
6. Mari	0.2221	0.0194	17. Oskar	0.8397X	-0.0238
7. Anna	0.5419X	0.4656	18. Kaja	-0.1720	0.6371X
8. Andrea	- 0.0255	0.7623X	19. Peder	0.7322	0.1127
9. Martine	0.7240X	0.1263	20. Solveig	0.4801	0.6312X
10. Thomas	0.5834X	0.4223	21. Hedvig	0.4196	0.7694X
11. Kathrine	0.5633	0.5861X	<b>Forkl. Var.</b>	<b>34 %</b>	<b>24 %</b>

### 3.2.6 Faktortolkning

Hver faktor representerer som tidligere nevnt ulike syn innenfor kommunikasjonsuniverset som studeres, og er et uttrykk for operant subjektivitet (Allgood & Kvalsund, 2010).

Hovedmålet med faktortolkningen er å tolke og forstå denne subjektiviteten. Det kan genereres en skriftlig rapport fra programmet PQMethod, som inneholder statistisk informasjon om de ulike faktorene. Av denne rapporten fremgår det tre viktige informasjonskilder som er essensielle i faktortolkningen: Gjennomsnittsmønster for hver faktor, fremtredende utsagn for faktorene, og konsensutsagn som deles av faktorene.

Gjennomsnittsmønsteret viser den gjennomsnittlige plasseringen av utsagn i hver faktor, og kalles også faktorbilde. Gjennomsnittsmønsteret danner et holistisk bilde av faktoren, på lik linje som sorteringsmønsteret danner et holistisk bilde av sortereren. En slik fordeling av utsagn eksisterer ikke absolutt, men viser fordelingen slik den hadde vært om alle som definerer faktoren hadde korrelert fullstendig (Allgood & Kvalsund, 2010).

Gjennomsnittsmønstrene for denne studien presenteres i neste kapittel, samt i vedlegg 5.

Utsagnene som ligger mot ytterpunktene og i midten av sorteringsmatrisene er spesielt interessante, fordi de viser hvilke utsagn som er sterkt og svakt psykologisk signifikante. I



tolkningen av resultatene i denne studien blir det fokusert på utsagnene som er plassert på +/- 5, +/- 4, +/- 3, samt de utsagnene som er plassert på 0.

Begrepet diskriminerende utsagn er oversatt fra det engelske begrepet "distinguishing statements", og viser til utsagn som tydelig skiller faktorene fra hverandre. Begrepet konsensutsagn er utsagn som faktorene har plassert relativt likt. Det kan være to forklaringer til mange konsensutsagn. Det er mulig at de to faktorene deler et felles syn knyttet til konsensutsagnene, noe som i dette tilfellet til en viss grad vil være naturlig når korrelasjonen mellom de to faktorene er 65 %. Det er også mulig at de to faktorene ilegger de samme utsagnene ulik mening. Q – metoden kjennetegnes av en gestaltisk fortolkningsprosess (Allgood & Kvalsund, 2010), hvor delene (utsagnene) forstås ut ifra helheten (faktorbildet). De helhetlige forståelseshorisontene til hver faktor kan på denne måten skape differensierte meninger og betydninger knyttet til utsagnene. Her kommer abduksjonsprinsippet til sin fulle rett. Ved å la hele faktorbildet fremtre som *en* figur, kan det åpnes opp for nye oppdagelser gjennom dynamikken del og helhet (Allgood & Kvalsund). Det er likevel viktig å påpeke at den innsikten som fremgår av en slik faktortolkning er forskerens egen forståelse av faktorene, og ikke deltakernes forståelse av dem (Wolf, 2010). Forskerens forståelse kan derimot kvalitetsikres gjennom postsamtaler med dem som lader høyt på de ulike faktorene.

### **3.2.7 Postsamtale**

En postsamtale kan bidra med oppklaring og tydeliggjøring av den operante subjektiviteten som ligger i faktoren, og Brown (1980, 1993) vektlegger at hver Q – sortering bør følges opp av en samtale hvor sortereren får utdype sorteringmønsteret sitt. I denne studien ble det ikke gjennomført postsamtaler. Dette grunnet liten tid hos elevene som hadde eksamensperiode da samtalene var aktuelle.

## **3.3 Kvaliteten på forskningen**

Det finnes flere mål på forskningens kvalitet ved bruk av Q-metode. I det følgende vektlegges undersøkelsens reliabilitet og validitet, samt gjennomføring av pilotundersøkelse.

### **3.3.1 Pilotundersøkelse**

Jeg valgte å gjennomføre en pilotundersøkelse før undersøkelsen ble levert ut til P-utvalget. Pilotsorteringen ble gjennomført av en videregående elev som ikke har deltatt i karriereveiledning i gruppe, men i andre veiledningsgrupper. Hun kunne likevel relatere seg

til karrierevalg, da hun selv er avgangselev. Etter tilbakemelding fra pilotsorterereren ble det gjort noen endringer i Q-utvalget. Noen av utsagnene var vanskelige å forstå for sortereren, og ble derfor enklere formulert. Mange av utsagnene var også lange og noe komplekse, og jeg valgte derfor å kutte deler som var overflødige.

### 3.3.3 Validitet

Validitet er et mål på undersøkelsens troverdighet, hvor det undersøkes om man måler det man faktisk ønsker å måle (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010). I denne studien må jeg stille meg spørsmålet om jeg faktisk måler elevenes subjektive opplevelse av karriereveiledning i gruppe og hvordan de opplever at de andre i gruppen påvirker deres karrierevalg. I Q-metode, hvor operant subjektivitet står i fokus, er det ikke mulig å måle validitet i sin vanlige form, da validitet har objektive fakta som interesseområde (Kvalsund, 1998). Kvalsund argumenterer likevel for at så lenge deltakerne har klart for seg hvilke fenomen de skal sortere ut ifra, i dette tilfellet deres opplevelse av karriereveiledning i gruppe, vil deres subjektive oppfatning om temaet bli målt. For å sjekke at denne subjektiviteten blir målt på en god måte, kan det stilles spørsmål til hvor godt datainnsamlingen fungerte. Forsto deltakerne instruksjonsbetingelsen, og fremgangsmåten for sorteringen? Var utsagnene forståelige for sortereren, eller var de uklare? I denne studien ble alle som deltok i undersøkelsen samlet i samme rom, hvor jeg personlig gikk gjennom Q-metodens fremgangsmåte og instruksjonsbetingelsen for sorteringen. Elevene fikk mulighet til å stille spørsmål i forkant, samt under selve sorteringen. Dette fungerte godt da jeg fikk avklart misforståelser knyttet til fremgangsmåten før sorteringen startet.

### 3.3.4 Reliabilitet

Reliabilitet omhandler datamaterialets pålitelighet, og er et mål på om undersøkelsen vil gi samme resultat dersom den blir gjort en gang til med samme måleinstrument (Ringdal, 2007). Dersom resultatene blir de samme, er dette tegn på høy test-retest-reliabilitet (Johannessen, et. al., 2010). Reliabilitetskoeffisienten i Q – studier ligger gjennomsnittlig på 0,8, som tilsier at det er 80 % sjans for at P – utvalget vil sortere det samme Q – utvalget likt som forrige gang (Brown, 1980). Komposittreliabiliteten preges av hvor mange som lader på faktorene, i dette tilfellet henholdsvis 0,980 og 0,970 for faktor 1 og 2. Det er avgjørende at fire til seks personer lader på en faktor for å oppnå høy reliabilitet (Brown, 1980). Tabell 5 viser reliabiliteten for de to faktorene.

**Tabell 5: Reliabilitet**

	<b>Faktor 1</b>	<b>Faktor 2</b>
Antall definerende variabler	12	8
Gjennomsnittlig reliabilitetskoeffisient	0.800	0.800
Komposittreabilitet	0.980	0.970

### **3.4 Etiske vurderinger**

Gjennomføring av et forskningsprosjekt som baserer seg på enkeltpersoners opplysninger om et fenomen, vil alltid kreve at forskeren tar stilling til de etiske aspektene ved forskningen. Jeg har i denne studien fulgt retningslinjene til den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2006). Det har vært nødvendig å ta hensyn til flere forskningsetiske krav.

Kravet til konsesjon og meldeplikt ble møtt gjennom godkjenning av mastergradsprosjektet fra Norsk Samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD), og var nødvendig siden det blir forsket på enkeltpersoner. Godkjenning fra NSD foreligger i vedlegg 2. NESH fremmer krav om å informere de som det skal forskes på, og krav om informert og fritt samtykke. I denne studien fikk elevene, samt ledelsen ved skolen, et skriv med informasjon om prosjektet i forkant av undersøkelsen. Elevene mottok et skjema om informert samtykke, som de kunne skrive under på dersom de opplevde å ha fått tilstrekkelig informasjon om prosjektet og var villige til å delta. Informasjonsskriv og skjema om informert samtykke foreligger i vedlegg 3. Elevene fikk også muntlig informasjon om studien på sorteringsdagen, og muligheten til å trekke seg ble annonsert. Videre fremmer NESH krav om konfidensialitet. I denne studien blir kravet møtt gjennom å gi alle deltakerne fiktive navn, hvor også antall gutter og jenter har blitt endret. Skolens navn er anonymisert. Alle data som er innsamlet i forbindelse med prosjektet blir slettet etter fullført forskning.

Krav om å unngå skade og alvorlige belastninger, og krav om respekt for individets privatliv og nære relasjoner er også aktuelle for denne studien. Disse kravene omhandler forskningens sensitivitet, og poengterer viktigheten av å ivareta forskningsdeltakeren på best mulig måte (Thagaard, 2011). Karriereveiledning i gruppe kan ved første øyekast anses som et lite sensitivt tema. Temaet innebærer imidlertid undertema som kan oppleves som sensitive hos ungdommer som befinner seg i en alder hvor voksenlivet snart står for døren. Elevene må ta stilling til utsagn som sikter til selvtillit, selvfølelse og selvverd, opplevelse av aksept og

tilhørighet, mestringsforventninger og relasjoner til jevnaldrende. I dette tilfellet egner Q-metoden seg som forskningsmetode, fordi den regnes som en deltakerorientert og skånsom forskningsmetode.

## 4. Faktorpresentasjon og faktortolkning

I dette kapittelet presenteres og tolkes den valgte tofaktorløsningen. Faktorene presenteres hver for seg, og det belyses temaer som har kommet til syne gjennom plasseringen av psykologisk signifikante utsagn hos hver faktor. Det fokuseres først på hva som skiller faktorene fra hverandre, ved bruk av diskriminerende utsagn (se vedlegg 7). Fokuset rettes deretter mot hva som er felles ved de to faktorene, ved bruk av konsensutsagn (se vedlegg 8). Det er viktig å skille mellom sorterers skåreverdier, og faktorens skåreverdier. Faktorskåren er som tidligere nevnt et gjennomsnitt av skåreverdien til Q – sortererne som lader på faktoren, og finnes ikke absolutt. Faktorskåren er svært interessant fordi den gir et innblikk i den operante subjektiviteten til de sortererne som utgjør faktoren. I den videre teksten refereres det til faktorskåren og faktoren som helhet, hvor intensjonen er å vise til det subjektive synet som trolig holdes av sortererne som lader på faktoren. Skåreverdien til faktorene nevnes i parentes bak hvert utsagn som presenteres, med utheving av skåren for gjeldende faktor.

### 4.1 Faktor 1

**Vi er selvstendige og selvsikre elever som ikke trenger karriererelaterte råd. Det er likevel fint med anerkjennelse, og bekreftelse på at det vi har valgt er riktig.**

Faktor 1 defineres av 12 sorterere: Sigurd (0,6484), Beate (0,7547), Ludvig (0,6550), Petter (0,7458), Anna (0,5419), Martine (0,7240), Thomas (0,5834), Rolf (0,7678), Georg (0,7344), Mina (0,5759), Oskar (0,8397) og Peder (0,7322). Tallet i parentes viser faktorladningen til sortererne. Tabell 6 viser diskriminerende utsagn for faktor 1 som er signifikante på 0,05 – nivået (\*signifikant på 0,01 – nivået). Utsagnene viser hva som skiller faktor 1 fra faktor 2, og er derfor essensielle i tolkningen av faktoren. Jeg har også valgt å inkludere utsagn som ikke er signifikant diskriminerende utsagn, og som dermed ikke vises i tabell 6. Disse utsagnene skiller ikke faktorene direkte fra hverandre, men er likevel viktige for å forstå faktorene som helhet. Gjennom en gestaltisk tilnærming forsøkes det å forstå hvilken mening faktorene har lagt i disse utsagnene, gjennom å se faktoren og dens fremtredende utsagn som en helhet. Flere tema kommer til syne, og disse presenteres som: selvstendig avgjørelse, selvsikkerhet og ønske om anerkjennelse og støtte.

**Tabell 6: Diskriminerende utsagn for faktor 1**

25*	Det beste er å stole på seg selv, og vite at man klarer å ta en avgjørelse alene.	+5
32*	Jeg kan klare det jeg vil.	+5
45*	Jeg har ikke behov for å gjøre det samme som de andre i gruppa. Det er positivt å være annerledes, men det er godt å bli likt uansett.	+4
14*	Når de andre i gruppa kan klare en utdanning eller yrke, kan jeg også klare det. Men det er viktig å velge det som jeg selv vil, og ikke det som de andre vil.	+4
28*	Det viktigste er å akseptere seg selv. Da hjelper det å oppleve at de andre støtter deg.	+3
5*	Når andre tror jeg kan klare noe, tror jeg mer på det selv også.	+3
26*	De andres meninger betyr veldig mye for meg.	-3
33*	Når jeg hører hva de med gode karakterer skal gjøre, blir jeg litt lei meg. Jeg kan ikke gjøre de samme, for jeg er ikke flink nok.	-4
18*	Jeg var redd for at de andre skulle synes at jeg har alt for høye forventninger til meg selv. At de skulle tro at jeg ikke vil klare det.	-4
12*	Jeg var litt redd for at de andre skulle synes at planene mine var urealistiske eller kjedelige.	-5
41	Jeg har vært avhengig av de andre i gruppa for å finne ut hvilke karrieremuligheter som finnes for meg	-5

#### 4.1.1 Selvstendig avgjørelse

Utsagn 5 er sterkt psykologisk signifikant for faktor 1, og fremhever betydningen av å kunne ta et selvstendig valg. Utsagn 41 og 26 plasseres på motsatt side og styrker antagelsen om uavhengige elever som verdsetter egne meninger høyere enn andres i karrierevalgprosessen. Fokus på selvstendighet fremmes også av utsagn 14, hvor elevene vektlegger at det er viktig å velge det som de selv vil – og ikke det andre vil. Utsagn 17 er interessant fordi det forteller at elevene baserer valget sitt på det de allerede vet at de mestrer. Det kan se ut som at elevene bruker tidligere erfaringer, og den allerede ervervede kunnskapen om seg selv, som grunnlag i fremtidsplanleggingen.

5. Det beste er å stole på seg selv, og vite at man klarer å ta en avgjørelse alene (+5, 0)

41. Jeg har vært avhengig av de andre i gruppa for å finne ut hvilke karrieremuligheter som finnes for meg (-5, -4)

26. De andres meninger betyr veldig mye for meg (-3, 0)

14. Når andre i gruppa kan klare en utdanning eller et yrke kan jeg også klare det. Men det er viktig å velge det som jeg selv vil, og ikke som de andre vil (+4, +2)

17. Jeg baserer mitt yrkesvalg på det jeg vet jeg kan mestre å arbeide med (+4, +3)

Faktor 1 består av elever som verdsetter selvstendighet, både som ideal og reel handling. Elevene ønsker å velge ut ifra egne tanker, følelser og meninger, og anerkjenner i liten grad andre elevers påvirkning på selve karrierevalget. Ut fra disse utsagnene er det tydelig at elevene bruker gruppen til noe annet enn å finne ut hvilke yrker som passer dem.

Av utsagn 12, og faktorbildet som helhet, kan det videre se ut som at elevene i faktor 1 har lagt konkrete planer som de presenterte for de andre.

12. Jeg var litt redd for at de andre skulle synes at planene mine er helt urealistiske eller kjedelige (-5, -2)

Det kan med andre ord se ut som at elevene i faktor 1 allerede hadde tatt et valg da de deltok i gruppeveiledningen. Utsagn 12 forteller også at faktor 1 ikke er bekymret for hva andre tenker om deres karriereplaner. Selvsikkerhet er neste tema i presentasjonen av faktor 1.

#### 4.1.2 Selvsikkerhet

De tre utsagnene som er plassert på -4 forteller at faktoren består av selvsikre elever som har tro på egne evner og ferdigheter. Elevene er trygge i gruppesammenheng, og de er trygge på at de vil lykkes med karrierevalget sitt. Utsagn 33 viser også at faktor 1 trolig består av skoleflinke elever, og at deres karriereplaner derfor ikke er urealistiske.

3. Jeg fikk hjertebank og ble nervøs når det var min tur til å snakke i gruppa, og jeg ville helst slippe å gjøre det (-4, -5)

18. Jeg var litt redd for at de andre skulle synes at jeg har for høye forventninger til meg selv. At det skulle tro at jeg ikke vil klare det (-4, -2)

33. Når jeg hører hva folk med gode karakterer skal gjøre, blir jeg litt lei meg. Jeg kan ikke gjøre det samme, for jeg er ikke flink nok (-4, -2)

Den positive siden av faktorbildet styrker tolkningen om trygge og selvsikre elever, som ikke er redd for å skille seg ut fra de andre.

45. Jeg har ikke behov for å gjøre det samme som de andre i gruppa. Det er positivt å være annerledes, men det er godt å bli likt uansett (+4, +2)

Utsagn 45 er interessant fordi det forteller at elevene verdsetter anerkjennelse fra de andre, til tross for at de er trygge på seg selv og sine karrieremuligheter. Anerkjennelse og støtte er neste tema i presentasjon av faktor 1.

### 4.1.3 Ønske om anerkjennelse og støtte

Utsagnene som plasseres på den positive og negative siden med verdi 3 forteller at elevene ønsker validering av valgene de har tatt, og anerkjennelse for hvem de er som personer. Det kan se ut som at hovedmålet med å delta i gruppeveiledning er å oppleve anerkjennelse, og å gi og få støtte fra gruppe medlemmene. Utsagn 5, 36 og 28 er plassert på +3, og understreker betydningen av støtte.

5. Når andre tror at jeg kan klare noe, tror jeg mer på det selv også (+3, +5)

36: Det er viktig å lytte til andre, og være støttende. Man kan gi hjelp, selv om man ikke trenger det selv (+3, +3)

28: Det viktigste er å akseptere seg selv. Da hjelper det å oppleve at andre støtter deg (+3, +5)

Betydningen av støtte fremheves også i utsagn 21 som er plassert på den negative siden av sorteringsmatrisen. Elevene gir her uttrykk for at de ser verdien av gruppeveiledningen, til tross for at de ikke trenger karriererelaterte råd. De synes det er givende å snakke om seg selv og hva de tenker til de andre i gruppen.

21. Jeg synes det er tulle å snakke om meg selv og hva jeg tenker til de andre i gruppa. Til syvende og sist er jeg som vet hva som er best for meg (-3, -4)

Ses dette utsagnet i sammenheng med utsagnene som plasseres på motsatt side, kan det tolkes at faktor 1 bruker støtten fra de andre til å forsterke sin egen selvsikkerhet. Det er også mulig at anledningen til å kunne hjelpe andre styrker deres oppfatning av seg selv som stødige, ressurssterke og selvsikre, med en lovende fremtid fremfor seg.

## 4.2 Faktor 2

**Vi benytter oss av relasjonene i gruppen for å lære mer om oss selv. Støtte fra andre styrker troen på oss selv, og hjelper oss til å finne ut hva vi er flinke til.**

Faktor 2 defineres av 8 sorterere: Klara (0,5924), Kathrine (0,5861), Helene (0,6446), Andrea (0,7623), Marte (0,7677), Kaja (0,6371), Solveig (0,6312) og Edith (0,7694). Tabell 7 viser diskriminerende utsagn som er signifikante på 0,05 – nivået (\*signifikante på 0,01 – nivået). Ved å se på det totale bildet som disse utsagnene tegner, sammen med de andre fremtredende utsagnene for faktoren, kommer flere tema til syne. Faktor 2 skiller seg fra faktor 1 ved å i høyere grad benytte seg av gruppa og relasjonene den tilbyr som en ressurs i fremtidsplanleggingen. Videre verdsetter faktor 2 å lære om seg selv gjennom samtale med de andre. Faktoren vektlegger i likhet med faktor 1 betydningen av støtte fra de andre



gruppemedlemmene, men i høyere grad. Det kan se ut som at faktor 2 er mer usikre på karrierevalget sitt enn faktor 1, og at støtte fra andre derfor er mer avgjørende for selve karrierevalget. Faktor 2 presenteres ytterligere i det følgende.

**Tabell 7: Diskriminerende utsagn for faktor 2**

28*	Det viktigste er å akseptere seg selv. Da hjelper det å oppleve at de andre støtter deg	+5
5*	Når andre tror jeg klare noe, tror jeg mer på det selv også	+5
29	Gjennom de andre fikk jeg kunnskap om meg selv. Denne kunnskapen er like viktig som kunnskap om yrker og utdanning	+4
6*	Jeg er ikke god til så mange ting. Men i gruppa oppdaget jeg at alle er gode til <i>noe</i> , inkludert meg selv	+3
44*	Sammen med de andre oppdager jeg hva jeg er best til	+3
7*	Nå som jeg har blitt voksen trenger jeg ikke føle støtte fra de andre i gruppa for å vite at jeg gjør det rette	-3
40*	Når de andre fortalte hva de hadde tenkt å bli, fikk jeg større tro på at jeg også kan klare det. Dersom de klarer det, klarer jeg det også. Vi er jo ikke så forskjellige	-3
42*	Jeg trenger ikke å bli fortalt av andre hva jeg bør gjøre, eller hva jeg kan få til. Det vet jeg best selv, for det er tross alt jeg som lever mitt eget liv	-4

#### 4.2.1 Sammen med andre

De sterkt psykologisk signifikante utsagnene i faktorbildet til faktor 2 viser at faktoren aktivt benytter seg av de andre i gruppen i fremtidsplanleggingen sin. Andres meninger, tilbakemeldinger og oppfatninger av dem som personer er av stor betydning i karrierevalgprosessen. Utsagn 5 og 44 plasseres på den positive siden, og viser hvordan andres tilbakemeldinger styrker elevenes tro på seg selv som fremtidige arbeidstakere.

5. Når andre tror jeg kan klare noe tror jeg mer på det selv også (+3, +5)

44. Sammen med de andre oppdager jeg hva jeg er best til (-2, +3)

Utsagn 21 og 42 plasseres på den negative siden i faktorbildet, og bygger opp om antagelsen at faktor 1 verdsetter de andre gruppemedlemmenes påvirkning. Elevene ønsker å bli fortalt hva de er flinke til, og hvilke yrker som kan passe for dem.

21. Jeg synes det er tullede å snakke om meg selv og hva jeg tenker til de andre i gruppa. Til syvende og sist er jeg som vet hva som er best for meg (-3, -4)

42. Jeg trenger ikke å bli fortalt av andre hva jeg bør gjøre, eller hva jeg kan få til. Det vet jeg best selv, for det er tross alt jeg som lever mitt eget liv (0, -4)

De andre gruppe medlemmenes påvirkning viser seg også gjennom muligheten for sammenligning. Utsagn 40 plasseres på den negative siden i matrisen, og viser at sammenligning med andre kan være tveegget. Den kan være kilde til økt selvtillit og tro på egne muligheter for mestring i arbeidslivet, men også det motsatte. Utsagn 40 vektlegger at sammenligning med andre noen ganger kan påpeke hva andre er flinke til, og dermed også understreke hva man selv ikke er like flink til.

40. Når de andre fortalte hva de hadde tenkt å bli, fikk jeg større tro på at jeg også kan klare det. Dersom de klarer det, klarer jeg det også. Vi er jo ikke så forskjellige (-1, -3).

Oppsummert kan det sies at faktor 2 verdsetter det relasjonelle aspektet ved gruppeveiledning, men at interaksjonen med de andre både kan føre til økt og svekket tro på egne mestringmuligheter i arbeidslivet. Informasjonen som interaksjonen med de andre fører med seg, er neste tema i presentasjon av faktor 2.

#### 4.2.2 Kunnskap om oss selv

Faktor 2 verdsetter informasjon om seg selv like høyt som informasjon om utdanning og yrker. Dette tyder på at faktor 2 er opptatt av å oppdage sitt ubevisste potensial, og bli bevisst hvordan man blir oppfattet av andre. Utsagn 29 er sterkt psykologisk signifikant, og plasseres på +4.

29. Gjennom de andre fikk jeg kunnskap om meg selv. Denne kunnskapen er like viktig som kunnskap om utdanning og yrker (+1, +4).

Utsagn 41 og 8 plasseres på den negative siden i matrisen, og bygger opp om tolkningen at ervervingen av personlig kunnskap er hovedmålet med gruppeveiledningen. Utsagn 41 viser at elevene i faktor 2 ikke er avhengige av andre for å finne karriererelatert informasjon. Utsagn 8 viser imidlertid at elevene ikke finner all informasjon de søker på internett. Faktor 2 søker også informasjon om seg selv, noe veiledning i gruppe gir tilgang til.

41. Jeg har vært avhengig av de andre for å finne ut hvilke karrieremuligheter som finnes for meg (-5, -4)

8. Jeg finner all informasjon jeg trenger på internett (-2, -3)

Faktor 2 sitt fokus på personlig kunnskap viser seg også som behovet for å gi og motta støtte fra gruppe medlemmene. Dette er neste tema i presentasjon av faktor 2.

### 4.2.3 Gi og motta støtte

Det kommer tydelig frem at faktor 2 ønsker å oppdage mer om seg selv, og at en viktig del av dette omhandler å akseptere seg selv. Utsagn 28 understreker betydningen av å bli akseptert av andre for å kunne akseptere seg selv. Tilbakemeldinger fra andre om hvilke evner, anlegg og ferdigheter man besitter er trolig avgjørende for hvordan faktor 2 tenker om fremtidsplanleggingen. Utsagn 7 plasseres på den negative siden i matrisen, og viser at elevene som utgjør faktor 2 trenger bekræftelse fra de andre for å være sikker på at de tar riktig valg.

28. Det viktigste er å akseptere seg selv. Da hjelper det å oppleve at andre støtter deg (+3, +5)

7. Nå som jeg har blitt voksen trenger jeg ikke å føle støtte fra de andre i gruppa for å vite at jeg gjør det rette (0, -3)

Som tidligere nevnt verdsetter faktor 2 støtten fra de andre i høyere grad en faktor 1. I følge utsagn 6 entrer elevene gruppen med varierende følelser knyttet til egne mestringmuligheter. Det kan tyde på at faktor 2 består av elever som er mindre selvsikre, og mer usikre på karrierevalget enn elevene i faktor 1. Videre viser utsagn 10 at faktor 2 ønsker å hjelpe de andre i gruppa til å få mer tro på seg selv. Dette skyldes trolig at faktor 2 i større grad ser betydningen av å bli hjulpet, og å oppleve støtte fra de andre.

6. Jeg er ikke god til så mange ting. Men i gruppa oppdaget jeg at alle gode til *noe*, inkludert meg selv (-1, +3).

10. Det er fint å kunne hjelpe de andre i gruppa med å få tro på seg selv, og finne ut hva de er flinke til. Det er godt å få slik hjelp selv også (+2, +4)

### 4.3 Felles for faktorene

Resultatene for undersøkelsen viser at 23 av 45 utsagn er konsensutsagn (se vedlegg 8), noe som også er forventet når korrelasjonen mellom de to faktorene er 0,6550. Som tidligere nevnt kan det være to forklaringer til mange konsensutsagn. Det er sannsynlig at elevene deler en felles oppfatning av mange av disse. Det er også mulig at de to faktorene legger ulik mening i utsagnene, til tross for at de er plassert relativt likt i matrisen. Noen av konsensutsagnene er allerede presentert i presentasjonen av de to faktorene da de antas å ha ulik betydning for de to faktorene. I denne delen presenteres de utsagnene som det antas at faktorene deler en felles forståelse av. Det fokuseres på utsagn med høy psykologisk signifikans, og særlig tre temaer kommer til syne.

### 4.3.1 Jeg kan klare det jeg vil

Utsagn 32 er sterkt psykologisk signifikant hos begge faktorer, og fremhever elevenes tro på at de kan klare det de ønsker å gjøre, eller kan komme til å ønske å gjøre i fremtiden.

Faktorene deler en felles optimistisk tro på egne mestringsmuligheter.

32. Jeg kan klare det jeg vil (+5, +4)

Dette er interessant, med tanke på at de to faktorene skiller seg fra hverandre i grad av selvsikkerhet. Det kan se ut som at faktorene har ulike utfordringer på veien til målet, men at begge faktorer har tro på at de besitter potensialet for å nå målet til slutt.

### 4.3.2 Å hjelpe andre

Begge faktorer ser verdien av å kunne tilby støtte til de andre gruppemedlemmene. Som tidligere forklart opplever de to faktorene betydningen av selv å bli støttet noe ulikt. Det er likevel tydelig at begge faktorer har omsorg for de andre gruppemedlemmene, noe utsagn 36 vektlegger:

36. Det er viktig å lytte til andre, og å være støttende. Man kan gi hjelp, selv om man ikke trenger det selv (+3,+3)

### 4.3.3 Informasjon

Mange av konsensutsagnene omhandler objektiv informasjon om karrieremuligheter. Det kommer tydelig frem av utsagn 1 at begge faktorer er opptatt av å få oversikt over alle karrieretilbudene som finnes. Utsagn 15 viser videre at gruppeveiledningen kunne bidra til dette, og være oppklarende.

1. Det er viktig å ikke velge utdanning fordi det var den eneste man visste noe om. Man må velge ut ifra det man virkelig har lyst til, og da må man få oversikt over alle tilbudene som finnes (+3, +2)

15. Jeg ble bare mer forvirra etter gruppemøtet. Det var alt for mye informasjon om utdanning og yrker (-3, -5)

Tolkningen av utsagn 15 kunne også vært det motsatte, og dermed indikere at elevene mener at det var for lite informasjon om utdanning og yrker. Utsagn 2 og 41 viser derimot at begge faktorer finner informasjonen de trenger på egenhånd, og at de derfor ikke har behov for mye informasjon fra de andre.

2. De andre foreslo hvilke skoler jeg kan søke på. Det var bra, for jeg hadde ikke klart å finne det ut alene (-3,-3)

41. Jeg har vært avhengig av de andre i gruppa for å finne ut hvilke karrieremuligheter som finnes for meg (-5, -4)

Det er tydelig at elevene ikke har vært avhengige av andre for å oppdage hvilke muligheter som finnes for dem. Det kan derfor se ut som at behovet for informasjon har kommet i andre rekke i gruppeveiledningen, og at begge faktorer mener at det er andre aspekt ved gruppeveiledningen som er viktigere.

#### 4.3.4 Nullområdet

Svært mange av utsagnene som er plassert i nullområdet hos de to faktorene er konsensusutsagn. Utsagnene i nullområdet er av lav psykologisk signifikans, og dermed ikke spesielt viktige for sortererne. Det kan se ut som at utsagnene som er plassert på null er utsagn som har vært tvetydige eller uforståelige for sortereren. Noen av utsagnene var formulert noe vagt, for at sortererne skulle få muligheten til å legge sin egen mening i dem. Utsagn 43 er et eksempel på dette.

43. Det finnes så mange flere yrker enn man tror. Vi lærte mye av hverandres kunnskap og erfaring (0,0)

Siden begge faktorer har gitt disse utsagnene lav verdi, er det sannsynlig at utsagnene har blitt for vage, eller noe for komplekse. Det kan også se ut som at sortererne bare er enig i deler av utsagnene, og derfor ikke har kunnet gi dem høyere verdi. Hovedgrunnen til at utsagnene plasseres ved nullområdet er likevel trolig at utsagnene er uinteressante for sortererne, og at det er andre utsagn som oppleves som viktigere.

#### 4.4 Oppsummering

Faktor 1 beskrives med følgende overskrift: ”Vi er selvstendige og selvsikre elever som ikke trenger karriererelaterte råd. Det er likevel fint med anerkjennelse, og bekreftelse på at det vi har valgt er riktig”. Faktor 1 ønsker å gjennomføre et karrierevalg ut ifra egne tanker, følelser og meninger, og anerkjenner i liten grad andre elevers påvirkning på selve karrierevalget. Faktoren består trolig av selvsikre og ressurssterke elever, som ser optimistisk på fremtiden. Faktor 1 anerkjenner betydningen av sosial støtte fra gruppemedlemmene, da denne støtten kan bidra til validering av valg, og anerkjennelse av personlige egenskaper.

Faktor 2 beskrives som følgende: ”Vi benytter oss av relasjonene i gruppen for å lære mer om oss selv. Støtte fra andre styrker troen på oss selv, og hjelper oss til å finne ut hva vi er flinke til”. Faktor 2 ønsker å benytte seg av gruppa og relasjonene den tilbyr som en ressurs i fremtidsplanleggingen. Faktoren verdsetter å lære om seg selv gjennom samtale med de

andre, og ser på fremtidsplanleggingen som en prosess med potensial til personlig vekst. Faktoren vektlegger i likhet med faktor 1 betydningen av støtte fra de andre gruppemedlemmene, men i høyere grad. Det kan se ut som at faktor 2 er mer usikker på karrierevalget sitt enn faktor 1, og at støtte fra andre derfor er mer avgjørende for selve karrierevalget.

## 5. Diskusjon

I denne studien er hensikten å undersøke videregående avgangselevs subjektive opplevelse av karriereveiledning i gruppe, med vekt på de andres påvirkning i forhold til deres karrierevalg. Faktoranalysen resulterte i en tofaktorløsning, som trekker frem to rådende hovedsyn blant elevgruppen. Disse presenteres som Faktor 1: ”Vi er selvstendige og selvsikre elever som ikke trenger karriererelaterte råd. Det er likevel fint med anerkjennelse, og bekreftelse på at det vi har valgt er riktig”, og Faktor 2: ”Vi benytter oss av relasjonene i gruppen for å lære mer om oss selv. Støtte fra andre styrker troen på oss selv, og hjelper oss til å finne ut hva vi er flinke til”. Videre tolkning og drøfting av de to faktorene er formålet med dette kapittelet.

Abduksjonsprinsippet spiller en viktig rolle i Q-metodologi. Abduksjon er logikk som åpner for oppdagelse og teorigenerering, fremfor testing og teoriverifikasjon (Watts & Stenner, 2012). Formålet er dermed ikke å bekrefte at teoriene som ble lagt som grunnlag for forskningsdesignen er gyldige, men heller å oppdage hvilke nye elementer dette grunnlaget har gitt tilgang til. Nye oppdagelser har vært tilfellet i denne studien, og ny teori vil derfor presenteres løpende i teksten. Resultatene fra undersøkelsen har vist til flere tema som det vil være interessant å drøfte. Noen var forventet på forhånd, andre var mer overraskende. Grunnet oppgavens begrensninger tar diskusjonen utgangspunkt i hovedfunnene fra undersøkelsen, presentert som ulike temaer i faktorpresentasjonen. Resultatene har likevel gitt perspektiver for videre forskning som vil fremlegges avslutningsvis.

Begge faktorer ønsker å benytte sitt fulle potensial som mennesker, og diskusjon knyttet til elevenes ønske om selvrealisering vil dermed være aktuelt. Videre drøftes betydningen av sosial støtte, som begge faktorer understreker betydningen av. Faktorenes bruk av relasjonene i gruppa er gjenstand for utforskning, i likhet med faktorenes ulike syn på karrierevalg som prosess. Avslutningsvis inkluderes forskningens implikasjoner for skolerådgivere i den videregående skolen, og tema for videre forskning legges frem.

### 5.1 Fremtidsoptimisme og ønske om selvrealisering

Begge faktorer plasserer utsagnet ”jeg kan klare det jeg vil” med høy verdi på plussiden i sorteringsmatrisen. Som nevnt er dette svært interessant, med tanke på at de to faktorene tilsynelatende skiller seg fra hverandre i grad av selvsikkerhet. Det ser ut som at begge faktorer har tro på at de besitter potensialet til å nå egendefinerte mål, men at faktorene har ulike utfordringer på veien for å nå målene sine.

Faktorene deler synet på fremtiden som optimistisk, og at de gjennom tilstrekkelig innsats har kapasitet til å benytte seg av sitt fulle potensial. Fremtidsoptimisme er i følge Mitchell (1975) et svært viktig og avgjørende aspekt for ungdommer i sen ungdomstid (16 – 21 år). Mitchell vektlegger at ungdommer biologisk sett er uferdige, og at de selv er klar over dette. Fremtiden lover biologisk modenhet, og ungdommene bruker derfor tiden på å forberede seg på voksenlivet. Jo mer optimistisk ungdommene ser på fremtiden, jo bedre utrustet vil de være til å takle smerte og usikkerhet, og til å håndtere stress i valgsituasjoner. Når fremtiden anses som lys, fylt med lovnader og høye forventninger, kan angst og usikkerhet som oppleves på veien dermed settes i perspektiv og reduseres (Mitchell). Elevenes tro på at de kan klare det de vil kan i denne sammenhengen tyde på at hjem og skole har klart å gi elevene tilstrekkelig grad av generell selvvurdering, og tro på at de er i stand til å påvirke egen fremtid (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Det kan også se ut som at elevene takler hverdagslivets utfordringer, og holder sikte mot målet, som er en lovende fremtid i yrkeslivet. Skaalvik og Skaalvik poengterer at selvoppfatningen og selvaksepteringen blir sterkest påvirket av selvvurderinger og andres vurderinger på områder som betraktes som viktige i samfunnet og nærmiljøet. Skole og utdanning anses som avgjørende i samfunnet i dag, og å lykkes på dette området vil derfor trolig være avgjørende for elevenes selvoppfatning og grad av selvsikkerhet. Ved bruk av Banduras (1997) teori om mestringsforventninger er det naturlig å konkludere med at optimistiske tanker om fremtiden skyldes opplevd mestring i aktiviteter som har betydning for fremtiden. Det vil derfor ikke være urimelig å anta at faktorenes forskjeller i selvsikkerhet skyldes ulik grad av akademisk selvvurdering, og dermed at faktor 1 i større grad er selvsikre fordi de er svært skoleflinke. Den likevel høye generelle selvvurderingen til faktor 2 kan tyde på at hjemmet har bidratt til høyt selvverd, eller at elevene i faktor 2 opplever å lykkes på andre områder som også regnes som å være av betydning.

Elevenes felles oppfatning av fremtiden som lys og lovende er hyggelige resultater. Det må likevel tas hensyn til at elevenes deltakelse i gruppeveiledning var frivillig, og det bør stilles spørsmål til om det finnes likehetstrekk hos de elevene som deltok i gruppeveiledningen. Er det mulig at det bare var elever med generelt høy selvvurdering som deltok i gruppeveiledningen? Med tanke på at veiledningen var frivillig, er det lav sannsynlighet for de med mindre optimistiske tanker om framtiden har deltatt i gruppen. Ut ifra teoriene som er presentert ovenfor kan en et pessimistisk syn på fremtiden skyldes lav generell selvvurdering, og innebære at nåtiden oppleves overveldende og svært utfordrende. Terskelen for å delta i gruppeveiledning vil trolig være høyere for elevene som opplever det slik. Hvorfor anstrenge



seg dersom det uansett ikke er håp for fremtiden? Lav generell selvvurdering kan også innebære lav sosial selvvurdering, hvor frykten for avvising og utestenging blir så stor at man ikke utsetter seg for situasjoner hvor dette kan bli tilfellet (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Det kan antas at dette er en utfordring med konseptet om gruppeveiledning, nettopp fordi elevenes ønske om å delta i slik rådgivning trolig vil variere fra – ”det er det siste jeg kan tenke meg”, til – ”dette er jo bare gøy”. Det er sannsynlig at resultatene fra undersøkelsen hadde sett annerledes ut dersom alle elevene i avgangsklassene deltok i gruppeveiledning i tillegg til individuell veiledning.

Hovdenaks (2004) undersøkelse om ungdom, utdanning og identitet samsvarer med denne undersøkelsens resultater. Undersøkelsen viste at til tross for stor grad av usikkerhet knyttet til utdanningsvalg, så de fleste elevene lyst på fremtiden, og hadde klare forventninger til hva den skulle inneholde (Andreassen, Hovdenak, & Swahn, 2008). Arbeidet skulle være utfordrende, interessant, gi muligheter for personlig utfoldelse og selvutvikling. Resultatene peker i den retning at elevene i stor grad ønsker selvrealisering (Andreassen et. al.). Det ser ut som at dette også er tilfellet for elevene i denne undersøkelsen. Selvaktualisering regnes som menneskets høyeste mål i Carl Rogers personsentrerte teori, og betegnes som prosessen rundt å vokse fra det potensielle som er iboende i personen, til å aktualisere dette potensialet (Ivey, DAndrea, Ivey, & Simek - Morgan, 2009). Ønsket om selvrealisering har vokst frem som en viktig verdi i det vestlige samfunnet. I Maslows (1962) behovspyramide ses selvrealisering som et behov som kan dekkes dersom fysiske behov, trygghet, sosiale behov, og behovet for respekt og anerkjennelse er tilfredsstillende dekket. Man kan spørre seg hvorfor ønsket om selvrealisering oppleves som viktig i ungdomstiden. En forklaring kan som nevnt være samfunnets verdisetting av selvrealisering som ideal. En annen, og sannsynligvis mer tungtveiende sammenheng, kan være elevenes ønske om å ”kjenne seg selv”, og å ”oppdage hvem jeg er”. Ungdomstiden er preget av usikkerhet, store omveltninger, tøffe valg og streben etter å finne sin plass i samfunnet. Dette er elementer som tydelig henger sammen med elevenes identitetsdannelse.

Identitetsdannelse regnes i følge utallige kilder som en vesentlig del av ungdomstiden. Hvem er jeg? Hva vil jeg med livet mitt? Hva drømmer jeg om? Svarene på disse spørsmålene vil være viktig informasjon i prosessen med å ta en karrierebeslutning (Holland, 1997). Fordelene med å kjenne seg selv i en beslutningsprosess er mange. En av dem er i følge Super (1980) økt modenhet, og mulighet til å kunne gjennomføre et karrierevalg i tråd med egne verdier og intensjoner. Trygghetsfølelse knyttet til egen identitet gir mulighet for høy

beslutningskongruens. Dersom følelser, ønsker, intensjoner, og ambisjoner blir klare for elevene, vil de også bli enklere å forholde seg til, og dermed enklere å handle ut ifra.

Mitchell (1975) poengterer at det blir gitt inntrykk av at ungdommer ”oppdager seg selv”, og at selvet eksisterer som en uoppdaget gullgruve som bare venter på å bli avslørt. Han understreker derimot at selvet skapes underveis, og at ungdom må prøve og feile på veien for å avgjøre sin egen identitet. Han påpeker betydningen av å prøve ut en måte å være på, for å se om den passer, og dermed bør videreutvikles. I følge Mitchell kan denne tilnærmingen være forklaringen på at elevene vinger fra det ene til det andre med tilsynelatende liten planmessighet. Prosessen å lære å kjenne seg selv er ingen lett oppgave, og Mitchell fremhever at selvet ofte kan innebære mer enn ungdommer klarer å håndtere. Ved ingen annen tidsepoke i livet brukes like mye energi på å analysere seg selv som i ungdomstiden. Ses dette i sammenheng med at elevene i stor grad knytter sin identitet til utdanningsvalg og yrker (Andreassen et. al., 2008), blir det tydelig hvor avgjørende karrierevalget kan oppleves for ungdommene.

Behovet for identitetsdannelse viser at selv om selvrealisering er det store målet, må likevel de grunnleggende behovene i første omgang prioriteres. Føler elevene seg trygge? Får de dekket sine sosiale behov? Og opplever elevene respekt og anerkjennelse fra andre? Det viser seg at de to faktorene har noe ulike behov og utfordringer i prosessen knyttet til identitetsdannelse og videre karrierevalg. Felles for faktorene er likevel ønsket om støtte fra jevnaldrende, noe som tyder på at behovet for respekt og anerkjennelse ikke er tilfredsstillende dekket.

## **5.2 Støtte fra jevnaldrende er av grunnleggende betydning**

Påvirkning fra de andre i gruppen anerkjennes av begge faktorer i form at støtte og oppmuntring. Som presentert i faktorpresentasjonen er faktor 1 selvstendig og selvsikker uten behov for karriererelaterte råd. Faktoren vektlegger likevel behovet for støtte i form av anerkjennelse for valget som er tatt og hvem de er som personer. Faktor 2 inkluderer støtten fra de andre i høyere grad som avgjørende for å styrke selvoppfatningen og troen på seg selv. For faktor 2 er støtten dermed også avgjørende for elevenes mestringsforventninger, og på denne måten indirekte medvirkende i karrierevalgprosessen.

Elevenes felles fokus på å støtte de andre gruppemedlemmene vitner om omsorgsfulle elever, som ser betydningen av å føle seg verdsatt, og dermed ønsker at de andre gruppemedlemmene skal få oppleve dette. Følelsen av å være av betydning er i følge Mitchell (1975) svært viktig i

ungdomstiden. Å være av betydning vil være avgjørende for en positiv oppfatning av seg selv, og innebærer at man innehar noe unikt som er viktig for andre. Følelsen av å være av betydning påvirkes av det man selv gjør, og hvordan andre gir tilbakemeldinger på dette. Spesielt jevnaldrendes tilbakemeldinger vil være viktige for ungdommer, fordi det er i denne gruppen ungdommene ønsker å være av betydning (Mitchell). Det er sannsynlig at både elevene som støtter, og de elevene som blir støttet får utbytte av gruppeveiledningen. Elevene som blir støttet får positive tilbakemeldinger på seg selv som personer, og de som støtter er av betydning nettopp fordi de er i stand til å hjelpe.

De to faktorene har som nevnt ulike behov knyttet til å selv oppleve støtte fra de andre gruppemedlemmene. Det kan se ut som at faktor 1 bruker støtten og tilbakemeldingene til å validere sitt eget selvbilde, og forsterke egen selvsikkerhet. Støtten er på ingen måte avgjørende, men svært hyggelig for de som mottar den. Det er sannsynlig at dette er mye av grunnen til at elevene i faktor 1 deltok i veiledningen. De visste trolig på forhånd at de ville få anerkjennelse for karrierevalget sitt, og at de blir ansett som personer av betydning. Elevene som utgjør faktor 2 er mindre sikre på seg selv, og ønsker tilbakemeldinger som kan utvide deres syn på seg selv som evnerike og dyktige personer og arbeidstakere. Det er høyere sannsynlighet for at påvirkningen i form av støtte fra de andre gruppemedlemmene har betydning for karrierevalget til elevene i faktor 2. Det ser også ut som at støtten fra de andre knyttes direkte til behovet for å akseptere seg selv. Ungdommer som arbeider med å akseptere seg selv har i følge Harter (1990) en standard for hvem de ønsker å være, men opplever at de ikke klarer å leve opp til denne standarden. Det er sannsynlig at støtten fra de andre kan bidra til å fremheve hva personen er flink til, og dermed ta bort den enkeltes bekymring knyttet til at man ikke er så flink som "man burde være". Andres støtte kan også bidra til å senke standarder som er unormalt høye, og som dermed ikke er realistiske.

Støtte kan ses på som et motstykke til fordømmelse og uvennlighet fra andre. Som mennesker er vi trygghetssøkende av natur, og gjør alt vi kan for å unngå å oppleve angst (Swensen, 1973) Fordømmelse fra signifikante andre fremmer angst, og denne opplevelsen vil være så kraftig at den forstyrrer all annen oppførsel. Ensomhet er i følge Swensen en enda mer kraftfull opplevelse enn angst, og driver oss til nære relasjoner til andre, til tross for risikoen dette medfører med tanke på å ikke bli akseptert og anerkjent. Det kan se ut som at elevene i faktor 2 opplever at det er en større risiko forbundet med å delta i gruppeveiledningen enn faktor 1, men at det også er elevene i faktor 2 som i størst grad har nytte av støtten som de opplever å få fra de andre. De to faktorenes bruk av relasjonene i gruppen er neste tema.

### 5.3 Relasjonene benyttes ulikt i gruppeveiledningen

Stiver (1991) viser til paradokset om at vi er avhengige av relasjoner til andre mennesker, samtidig som vi lovpriser idealet om et selvstendig tankesett og selvstendige avgjørelser. Begge motstykkene ved dette paradokset representeres av de to faktorene, og diskuteres i det følgende.

Elevene som utgjør faktor 1 ønsker å være selvstendige og selvsikre, og bedyrer verdien av å ta et karrierevalg ut ifra egne ønsker og behov. Elevene i faktor 2 ønsker i høyere grad å inkludere andres meninger i valgprosessen, og prioriterer å lære mer om seg selv gjennom tilbakemeldinger fra andre. Hensikten i det følgende er ikke å plassere faktorene innenfor relasjonsparadigmene som er presentert i teoridelen. Macmurrays (1961/1999) teori danner likevel et interessant utgangspunkt å drøfte ut ifra. Ved første øyekast kan det se ut som at faktor 1 verdsetter uavhengighet, mens faktor 2 i større grad er avhengig i relasjonen til de andre.

Faktor 1 plasserer utsagnet ”det beste er å stole på seg selv, og vite at man klarer å ta en avgjørelse alene” med verdi +5 i sorteringsmatrisen. Sterkt behov for uavhengighet og selvstendighet er i følge Mitchell (1975) ikke uvanlig i ungdomstiden, og springer blant annet ut fra behovet om løsrivelse fra avhengige relasjoner. Fordelene med uavhengighet kan være flere. Gjennom en løsrivningsprosess kan ungdommene overta den etterlengtede kontrollen over eget liv, og handle ut ifra egne ønsker og behov. Uavhengighet krever høy grad av selvstendighet, som igjen tilbyr elevene frihet. Denne friheten impliserer at elevene tar ansvar for eget liv, og dersom de lykkes med målene de har satt seg, bygges selvtillit og selvaktelse (Mitchell). Løsrivingen og selvstendigheten blir på denne måten en viktig del av identitetsdannelsen til den enkelte. Høy grad av uavhengighet kan på den andre siden gi indikasjoner på umodne valg, som ikke benytter seg av de ressursene som signifikante andre kan være i en valgprosess (Spokane, 1991). Det vektlegges at beslutninger som tas uavhengig av andre ikke vedvarer over tid. Sett ut ifra Macmurrays (1961/1999) teori er personer som står utenfor relasjoner til andre, isolerte mennesker. Faren med å ikke inkludere andre i valgprosessen kan nettopp være isolasjon, og et karrierevalg som ikke samsvarer med den virkeligheten som andre erfarer.

Det kan diskuteres om faktor 1 befinner seg i et positivt eller negativt uavhengighetsforhold. Kvalsund og Meyer (2005) understreker at dersom behovet for uavhengighet blir så sterkt at elevene trekker seg helt ut av relasjonen til de andre for å ikke miste taket på det som

oppleves som ”seg selv”, vil uavhengighetsforholdet være negativt. Jeg opplever dette ikke som tilfellet for faktor 1. Med tanke på behovet for aksept og tilhørighet som beskrevet ovenfor, ønsker elevene i faktor 1 til en viss grad å påvirkes av de andre. Det kan se ut som at faktoren bruker gruppen til en ”reality check”, for å forsikre seg om at karrierevalget deres er fornuftig. *Er jeg helt på jordet, eller stemmer mine tanker om valget mitt overens med hva andre tenker?* Ut ifra dette perspektivet kan det store behovet for uavhengighet ses på som et skritt på veien til å oppnå gjensidighet. For å oppnå gjensidighet må likevel faktoren erkjenne at de er avhengige av relasjoner til andre. Det er sannsynlig at faktor 1 sin avhengighet til de andre er ubevisst for dem, og at de fastholder prinsippet om uavhengighet.

Som nevnt i faktorpresentasjonen tyder resultatene på at elevene i faktor 1 allerede hadde tatt et karrierevalg da de deltok i gruppeveiledningen. Det er uvisst om elevenes ønske om uavhengighet knyttes til de andre elevene i gruppen, eller signifikante andre generelt. Ønsket om å være uavhengig av andre i en karrierevalgprosess kan skyldes nettopp at karrierevalget allerede er tatt, og at elevene ønsker å prøve ut identiteten som medfølger ett visst utdannings – eller yrkesvalg. Elevene kan være brennende opptatt av et yrke, og ikke få ro før yrket er utprøvd. På lik linje er det en mulighet for at elevene har tatt karrierevalget uten å reflektere videre over hvorfor valget ble som det ble. Elevene i faktor 1 er som nevnt skoleflinke elever, med mestringserfaringer som tilsier at de vil lykkes i arbeidslivet. Spokane (1991) vektlegger at mennesker med gode kognitive strukturer behandler og evaluerer informasjon svært godt, og at disse elevene raskere og enklere kan orientere seg i mengden informasjon som er tilgjengelig. Dette kan skyldes både store mengder ressurser og høy selvsikkerhet. Ses dette i sammenheng med begge faktorerens syn på objektiv informasjon som overflødig i gruppeveiledningen, er det sannsynlig å tro at elevene i faktor 1 har god oversikt over tilbudene som finnes, og at disse er nøye vurdert. Det vil likevel være viktig at elevene i faktor 1 er bevisst den subjektive informasjonen de innehar om seg selv, når et karrierevalg skal tas. Elevene vil i følge Macmurray (1961/1999) være avhengige av kontakt med andre, det være seg jevnaldrende, familie eller andre bekjente, for å kunne reflektere over seg selv. Kvalsund (2005) vektlegger at dersom man ikke anerkjenner ressursen som ligger i å være i relasjon til andre, kan dette hindre at man oppnår den selvstendigheten man ønsker. En utfordring for faktor 1 vil trolig være å innse at man kan være avhengig av andre, og likevel være selvstendig og uavhengig. Slik jeg forstår faktoren er elevene trolig avhengige av opplevelsen av å være uavhengig. For å overskride denne avhengigheten kreves det i følge Kvalsund og Meyer (2005) selvobservasjon. Ved bruk av Macmurrays (1961/1999) termer

forutsetter selvobservasjon et *møte* med andre før *tilbaketrekkingen*, og dermed *selvrefleksjonen*, kan skje.

Faktor 2 bruker i høyere grad relasjonene til de andre i gruppen som en ressurs i fremtidsplanleggingen. Faktorbildet til faktor 2 som helhet gir inntrykk av at faktoren ønsker gjensidig avhengighet til de andre i gruppen, men at avhengighet i stor grad praktiseres. Faktoren anerkjenner, i motsetning til faktor 1, at de er avhengige av de andre i gruppen for å avgjøre hva de er flinke til, og dermed hvilke yrker som kan passe for dem. Faktor 2 erkjenner at de i noen tilfeller kan være usikre på seg selv, og at forventningene til hva de kan mestre påvirkes av dette. Som tidligere nevnt er tilbakemeldinger fra andre, og støttende oppmerksomhet viktig for faktor 2. Et faremoment med denne situasjonen kan være et negativt avhengighetsforhold, hvor elevene i liten klarer å skille egne behov fra andres (Kvalsund, 1998). Resultatet kan bli et karrierevalg hvor de andre i gruppen holdes ansvarlig for valget som skal tas. I følge Cochran (1997) blir elevene da pasient i eget liv, fremfor handlende aktører som selv påvirker fremtiden som venter dem.

Utsagn 29 er plassert med verdi +4: ”Gjennom de andre fikk jeg kunnskap om meg selv. Denne kunnskapen er like viktig som kunnskap om yrker og utdanning”. I likhet med faktor 1 vedkjenner faktor 2 at objektiv informasjon ikke er like viktig i gruppeveiledningen. Faktor 2 sitt fokus på å lære mer om seg selv gjennom tilbakemeldinger fra andre gir faktoren tilgang til viktig informasjon som kan være avgjørende i elevenes identitetsdannelse. Det kan se ut som at faktor 2 i større grad åpner opp for respons– positiv og negativ, enn det faktor 1 gjør. Fordelen med å stille seg åpen for vurdering av andre er muligheten til å bli kjent med sider ved seg selv som er åpenbare for andre. ”Det blinde” området i kommunikasjonsmodellen Joharis vindu representerer det som er kjent for andre, men ikke for en selv (Luft, 1969). Ved å bli bevisst denne informasjonen, vil den gi et betydelig bidrag til ”det åpne området”, som er informasjon som er kjent både for andre og en selv (Stensaasen & Sletta, 1996).

Deltakelse i gruppeveiledning innebærer erfaringer, opplevelser og følelser som er både subjektive og intersubjektive (Kvalsund & Meyer, 2005). Følelser vekkes av det som oppleves og erfares av den enkelte, og av det som oppleves og erfares mellom gruppe medlemmene. Det er trolig at faktor 2 i stor grad stiller seg åpen til å kjenne på følelsene som oppstår. Dette er ikke i alle tilfeller en enkel situasjon. Elevenes åpenhet gjør dem mottagelige for tilbakemeldinger på godt og vondt. Fordelen med å være bevisst sine egne følelser i møte med andre, og evnen til å reflektere over seg selv i dette møtet, er i følge

Kvalsund og Meyer muligheten til utvikle kompetanse til å handle i overensstemmelse med egne intensjoner og verdier. Elevene får tilgang til fornyet selvforståelse, samtidig som de utsetter seg for smertefull fordring om endring, dersom den er nødvendig. Oppsummert kan det sies at faktor 2 verdsetter subjektiv observasjon, som av Spokane (1991) omtales som de verdier, interesser, evner og anlegg som personen har. Faktor 2 sitt fokus på subjektiv informasjon og interaksjon med andre stimulerer til selvrefleksjon, hvor elevene blir klar over egne ønsker og behov, og dermed kan ta et karrierevalg ut ifra seg selv. I følge Cochran (1997) blir elevene da aktører i eget liv.

De to faktorene har i denne diskusjonsdelen blitt omtalt som både avhengige, uavhengige og til en viss grad gjensidig avhengige. Gjensidig avhengighet regnes ofte som et ideal i gruppeveiledning (Kvalsund & Meyer, 2005). Det må likevel påpekes at ved å ikke anerkjenne mulighetene som ligger i avhengighet og uavhengighet, kan det verdifulle i gjensidigheten gå tapt. Gjensidighet innebærer nettopp at vi både er avhengige og uavhengige i relasjoner til andre, og at relasjonsdimensjonen kan variere fra øyeblikk til øyeblikk. Elevenes avhengige og uavhengige relasjoner til de andre i gruppen er trolig derfor helt nødvendige i prosessen med å finne sin egen identitet, og vil i følge Mitchell (1975) være naturlige steg på veien for å oppnå selvstendighet og gjensidig avhengighet.

#### 5.4 Ulikt syn på karrierevalg som prosess

Gruppesamtaler kan som nevnt bidra til et bredt spekter av erfaringer, opplevelser og følelser. Richardson, Meade, Rosbruch, Vescion, Price og Cordero (2009) poengterer at samtalene også kan bidra til et skifte i fokus og oppmerksomhet, og bidra til nye intensjoner i karrierevalgprosessen. Satt opp i mot problemstillingen for denne oppgaven, blir det tydelig at elevene i gruppeveiledningen potensielt kan påvirke hverandre i form av endrede intensjoner og ønsker for fremtiden. Elevenes fremtidsplanlegging er som man har sett i mindre eller større grad en bevisst prosess, hvor elevene oppdager nye sider ved seg selv eller nye mulige karriereretninger de har lyst å utforske. Grendstad (2012) bruker uttrykket ”å lære er å oppdage”, som viser til å bli klar over noe ved seg selv som ikke har vært tydelig tidligere. Grendstad vektlegger at oppdagelse av egen identitet krever mot til å utforske, og at man stiller seg åpen til å endre den oppfatningen man allerede har om seg selv. Han vektlegger med andre ord betydningen av å oppfatte karrierevalget som en *prosess*, og ikke bare en enkeltstående karrierebeslutning som bør fastholdes for enhver pris.

Det er interessant å oppdage at den faktoren som opplever høyest grad av selvsikkerhet, er den faktoren som er minst villig til å inkludere andres synspunkter ved en karrierebeslutning, og dermed er minst villig til å endre sin egen oppfatning. Man kan ut ifra dette vurdere om elevenes selvsikre holdning bunner i høy selvaktelse, eller om selvsikkerheten brukes for å minimere og eliminere usikkerhet. Elever med høy selvtilit, som i stor grad ønsker å være selvstendige kan oppleves som arrogante og dermed også noe umodne. Skaalvik og Skaalvik (2005) vektlegger det positive ved å akseptere seg selv, og poengterer at høy selvtilit ikke bør legges til som et hinder for elevene:

*”Å akseptere eller vedsette seg selv betyr ikke å føle seg overlegen, tro at en er bedre enn andre, være brautende eller føle seg fullkommen. Selvakseptering innebærer å akseptere og respektere seg selv slik som en er” (s.22)*

Elevenes selvsikre holdning bør med andre ord respekteres og verdsettes, og det vil ikke være riktig å anta at elevene lyver om sin selvsikkerhet. Det kan likevel være interessant å utforske faktorens måte å håndtere usikkerhet på. Som nevnt tidligere er det mulig at faktoren er meget sikker i sitt valg, og at dette valget ikke bør forsøkes endres på. Det er imidlertid interessant dersom faktoren selekterer bort informasjon som kan true opplevelsen av trygghet og sikkerhet i karrierevalget, og dermed går glipp av informasjon som potensielt kan være til god hjelp i gjennomføringen av et kongruent karrierevalg.

En positiv holdning til usikkerhet kan være et signifikant bidrag i valgprosessen (Gelatt, 1989). Gelatt påpeker at man i dag har tilgang på svært mye informasjon, og at den informasjonen som er gyldig i dag kan være ugyldig i morgen. For å henge med må man være kapabel til å respondere på ny informasjon, og være villig til å gjennomføre endringer dersom det er nødvendig. Den beste endelige beslutningen vil i følge Gelatt være et definitivt ”kanskje”. Gjennom et holistisk syn på karriere, kan karrieren ses på i et livslangt perspektiv hvor det alltid er rom for utvikling og endring. Når karrierebeslutningen ikke anses som definitiv, kan frykten for å velge feil minimeres. Et holistisk syn på karriere kan dermed bidra til å dempe de overveldende følelsene som knyttes til å måtte ta riktig valg ved første forsøk. Gelatt skriver videre at fremtiden må forestilles og drømmes om, noe som forutsetter en grunnleggende positiv holdning til usikkerheten som ligger i det fremtidige. Kvalsund og Meyer (2005) skriver at usikkerhet, spesielt når den øker, ofte tolkes negativt og erfares som lammende for handling. Ved å erkjenne usikkerheten som verdifull, kan den derimot virke handlingsstimulerende og skapende. Diskusjonen knyttet til faktor 1 vil innebære de samme



elementene som faktorens behov for selvstendighet og uavhengighet. Dersom uavhengigheten opprettholdes fordi man frykter usikkerheten som kan medfølge relasjoner til andre, vil uavhengigheten være negativ og virke mot sin hensikt. Elevene blir avhengige av behovet for å være uavhengige. Utslaget kan være at elevene holder fast ved en karrierebeslutning til tross for at det er tydelige tegn på at beslutningen er problematisk (Krumboltz, 1992). Det er likevel sannsynlig at elevene i faktor 1 er selvstendige og selvsikre fordi de har opplevd å lykkes med det meste av det de foretar seg, og at fremtidsoptimismen dermed virker beroligende i forhold til opplevd usikkerhet. Elevene kan derfor forvente å lykkes i fremtiden, til tross for at de ikke er fullstendig vitende om hva den vil bringe.

Elevene i faktor 2 vedkjenner at de er usikre, og bruker denne usikkerheten til å oppdage mer om seg selv, sine ønsker og intensjoner. Det er denne faktoren som aktivt benytter seg av de andre, og dermed anerkjenner de andres påvirkning på karrierevalget. Elevenes åpne innstilling til å lære mer om seg selv forteller om en mental innstilling til vekst, som i følge Dweck (2006) er motsetningen til en konstant mental innstilling, hvor målet om prestasjon blir høyest verdsatt. Oppdagelser om seg selv innebærer ansvar, da man ikke lengre kan unnskyldes seg med at man ikke vet (Grendstad, 1986). En utfordring for faktor 2 kan være å takle dette ansvaret alene. Perls (1969) vektlegger at å modnes som menneske innebærer å gå fra miljøstøtte til selvstøtte. Med tanke på at faktor 1 i noen tilfeller bruker en avhengig beslutningsstil, er det trolig at bevegelsen fra miljøstøtte til selvstøtte kan oppleves smertefull og ubehagelig. Denne bevegelsen er trolig likevel ikke umulig for elevene i faktor 2, og sannsynligheten for at elevene gjennom gruppeveiledningen har oppdaget at de bestitter større ressurser enn de trodde, vil trolig være medvirkende til økt selvstøtte.

## 5.4 Oppsummering

Resultatene i denne undersøkelsen har vist at elevene som deltok i gruppeveiledning deler et optimistisk syn på fremtiden, og at selvrealisering er en viktig verdi. Det har blitt drøftet om ønsket om selvrealisering skyldes elevenes behov for identitetsdannelse. Økt kunnskap om seg selv vil være avgjørende for elevenes mulighet til å gjennomføre et kongruent karrierevalg. Det viser seg at begge faktorer mener at objektiv kunnskap er overflødig i gruppeveiledningen, og at det er muligheten for subjektiv kunnskap som gjør gruppeveiledningen interessant. Begge faktorer verdsetter støtte fra de andre gruppemedlemmene, hovedsakelig fordi støtten bidrar til økt selvfølelse, og til validering av karrierevalg. Behovet for støtte, og opplevelsen av at gruppeveiledning tilbyr dette, viser at veiledningen er av stor verdi for elevene. Behovet for støtte fra jevnaldrende viser også at

elevene til en viss grad påvirkes av de andre. Faktorene er imidlertid uenige om påvirkningen på selve karrierevalget.

Faktor 1 ønsker ikke å la andre påvirke deres karrierevalg. Faktorens ønske om selvstendigheten og uavhengighet har blitt drøftet både som en sterk ressurs, og som en potensiell svakhet. Selvstendigheten og uavhengigheten gir elevene friheten til å velge ut ifra egne ønsker og behov. Sett ut ifra et relasjonelt perspektiv kan ønsket om å være alene om karrierevalget på lik linje være til hinder for elevene, fordi de potensielt kan gå glipp av den informasjon som faktisk gjør dem i stand til å velge ut ifra egne verdier og intensjoner. Dersom elevene ikke våger å kjenne på følelsene som dukker opp gjennom interaksjon med andre, kan de fastholde et karrierevalg som senere viser seg å være problematisk. Faktor 2 ønsker å la seg påvirke av de andre i gruppen, både gjennom å oppdage hvem de er som personer, og hvilke karrierevalg som kan passe for dem. Fordelen for faktor 2 er drøftet som muligheten til økt innsikt i seg selv, og dermed økt mulighet for et kongruent karrierevalg. Faren for faktor 2 vil imidlertid være at elevene ikke klarer å skille egne behov fra andres, slik at karrierevalget i stor grad tas på andres premisser.

## **5.5 Implikasjoner for praksis**

I mitt forsøk på å finne skoler som praktiserte karriereveiledning i grupper kom jeg i kontakt med mange skolerådgivere som var interesserte i prosjektet, og interesserte i gruppeveiledning generelt. Det var likevel svært få som praktiserte slik veiledning. Et felles dilemma for rådgiverne var klart: mangel på tid. Rådgiverne følte at de allerede brukte mye av fritiden sin på å gi elevene gode veiledningstilbud, og at de derfor ikke hadde kapasitet til å tilby flere veiledningsformer til elevene. Resultatene i denne masteroppgaven har i stor grad vist at karriereveiledning i grupper kan gi elevene store fordeler i karrierevalgprosessen, som ikke vil være tilgjengelige gjennom individuell rådgivning alene. Jeg vil derfor bruke anledningen til å oppfordre skolemyndighetene til å bevilge flere ressurser, og dermed mer tid for skolerådgiverne. OECD sin rapport om karriereveiledning i Norge påpeker det samme. Kompetansereformen og Kvalitetsreformen vektlegger begge økt fokus på sammenhengen mellom læring i skolen og arbeidslivet som venter, men skolene har samtidig ikke blitt gitt retningslinjer for hvordan slik karriereveiledning kan skje (OECD, 2002). Foreløpig vil karriereveiledningen på hver enkelt skole i stor grad være avhengig av skolerådgivernes engasjement, kompetanse og villighet til å yte det lille ekstra, - som mange skolerådgivere faktisk gjør.

Fordelene med karriereveiledning i grupper er som nevnt mange. Ved å bruke ressursene som er tilgjengelige gjennom gruppemedlemmene, kan elevene oppdage egne ressurser på et dypere plan. Som skissert i den foregående drøftingen finnes det også flere utfordringer knyttet til synene som representeres av de to faktorene. Dette innebærer at rådgiverne må ha kompetanse og mot til å påpeke og utfordre, både styrker og svakheter med elevenes tilnæringsmetoder til karrierevalg. Dette forutsetter spesielt kompetanse om relasjoner i grupper. Resultatene for undersøkelsen viser at elevene til en viss grad påvirkes av de andre. Dette innebærer at elevene også kan påvirkes negativt, hvor elevenes selvoppfatning, mestringsforventninger, og dermed fremtidsoptimisme potensielt kan svekkes. Gruppeveiledning innebærer dermed etiske utfordringer, hvor skolerådgiverens oppgave blir å ivareta gruppemedlemmene på best mulig måte. Etter mitt syn kan elevene best ivaretas dersom skolerådgiverne besitter kompetanse om relasjoner, og hvordan de kan benyttes konstruktivt i veiledningen. Skolerådgiverne bør også være oppmerksomme sin egen relasjon til elevene som deltar i veiledningen. I følge Rogers (1961) er tre egenskaper viktige i denne sammenhengen: Å være genuin, å være anerkjennende, og å være empatisk. Ut ifra Rogers teori er det viktig at skolerådgiverne er klar over egne følelser og reaksjoner i møte med elevene, og at de formidler disse gjennom kongruent handling. Det er også viktig at skolerådgiverne er anerkjennende i møte med elevene, slik at respekt kan etableres. I dette er det underliggende at skolerådgiverne respekterer elevenes tilnæringsmetoder til karrierevalg. Skolerådgiverne bør også i følge Rogers utvise empati, som innebærer at de er i stand til å sette seg inn i elevenes ståsted.

Avslutningsvis vil jeg på nytt ta opp temaet *tid*. Dersom gruppeveiledningen er vellykket, kan den i noen tilfeller også spare tid. Skolerådgiveren hos den aktuelle skolen i Sør – Trøndelag poengterte dette, og forklarte at flere av elevene ikke hadde behov for individuell veiledning etter gruppeveiledningen. På grunn av dette kunne ledig tid, og dermed mer tid, brukes til de elevene som virkelig hadde behov for individuell veiledning.

## 5.6 Videre forskning

Resultatene har vist til flere temaer som det vil være interessant å forske videre på. Som drøftet i oppgaven er det trolig bare elever med relativt høy generell selvvurdering som har deltatt i gruppeveiledningen. Hva med de som ikke valgte å delta i gruppeveiledning? Er tilbudet nok en gang en arbeidsform som bare gagnar allerede vellykkede elever? Eller kan arbeidsformen også være fruktbar for elever med lavere generell selvvurdering, og dermed mindre optimistiske mestringsforventninger?

Det er også interessant at alle guttene ladet på faktor 1. Det kan antas at gutter opplever høyere forventninger til å være selvstendige og selvsikre, fordi idealet for gutter tradisjonelt sett har vært nettopp dette. Betyr dette også at gutter i mindre grad tillates å være usikre, og dermed bør velge riktig karriereretning på første forsøk?

## 6. Min rolle som forsker

Avslutningsvis ønsker jeg å reflektere rundt min rolle som forsker. I følge Allgood og Kvalsund (2010) er det naturlig at man som forsker påvirker studien gjennom sin subjektivitet. Som menneske bringer jeg med meg ideer, tanker, verdier og meninger om det aktuelle temaet. Min subjektivitet har preget både utformingen av forskningsdesignen og Q-utvalget, noe som resulterer i at det både er min egen subjektivitet, og P – utvalget sin subjektivitet, som kan leses av resultatene. Ikke minst har min subjektivitet kommet til syne i faktortolkningen og den etterfølgende diskusjonen. Som forsker har jeg imidlertid forsøkt å være bevisst min påvirkning.

Allerede før jeg begynte å utforske fenomenet karriereveiledning i grupper hadde jeg stor tro på gruppens potensielle betydning for elevene. Med lærerutdanning som bagasje, har jeg lest mye teori om hvordan elevers selvoppfatning påvirkes av jevnaldrende. Gjennom masteren i rådgivningsvitenskap har jeg fått videre kjennskap til gruppers kraftfulle potensial, og hvordan gruppedynamikken kan påvirkes gjennom god veiledning. Jeg har mange ganger spurt meg hvorfor noen elever lykkes i aller høyeste grad med både skole og videre utdanning, mens andre, som både kan være evnerike og flotte mennesker, faller ut av den videregående skolen. Min egen teori har vært nettopp elevenes høye og lave selvvurdering, og mestringsforventningene som genereres ut ifra denne. Det er med tristhet på den ene siden, og glede på den andre at jeg erfarer at elevenes lave selvvurdering overhode ikke stemmer overens med hvordan andre vurderer dem. Om bare noen kunne fortelle dem dette! Med dette som utgangspunkt, sammen med informasjon fra lærere, medstudenter, skolerådgivere og elever ble forskningsdesignen og Q – utvalget utformet. I ettertid ser jeg at mange av antagelsene mine har vært riktige, og at grupper virkelig kan tilby elevene tilbakemeldinger på seg selv som personer av betydning, og med store mengder ressurser. I ettertid ser jeg også hva jeg kunne gjort annerledes, for å i større grad få tak i *elevenes* syn på gruppeveiledningen. Jeg skulle ønske at jeg hadde arbeidet mer med utarbeidningen av utsagnene, slik at disse i mindre grad var farget av mine antakelser. Det hadde vært interessant å intervju noen av elevene som faktisk har deltatt i gruppeveiledning i forkant, slik at utsagnene kunne baseres mer direkte på elevenes reelle erfaringer. Kanskje kunne forskningsdesignen da inneholdt elementer som jeg overhode ikke har tenkt over? Jeg ser også at min intensjon om å formulere vage utsagn for at elevene lettere kunne ilegge dem sin egen mening, ikke fungerte som jeg trodde. Svært mange av disse utsagnene var plassert ved nullområdet hos begge faktorer.

Det er trolig forbedringspotensial på mange områder i denne studien. På samme tid er jeg fornøyd med egen innsats, og stolt over gjennomføringen av min første virkelige vitenskapelige forskningsrapport. I prosessen har jeg kjent på følelsen av å være alene om et prosjekt, da jeg tidligere har hatt mulighet til å kommunisere med mine medstudenter til det daglige. Opplevelsen har gitt meg økt tro på styrken som ligger i å være flere i samme situasjon, samtidig som jeg har oppdaget mer av styrken som finnes i meg selv.

## 7. Referanseliste

- Allgood, E., & Kvalsund, R. (2000). Career counselling Experiences in Norway: A q-methodological study. *Operant Subjectivity*, 23(2), 74-91.
- Allgood, E., & Kvalsund, R. (2010). Kommunikasjon som subjektivitet i en skoleorganisasjon. I A. Thorsen & E. Allgood, *Q - metodologi. En velegnet måte å utforske subjektivitet* (s. 47 - 81). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Allgood, E., & Kvalsund, R. (2005). *Learning and Discovery for Professional Educators: Guides, Counselors, Teachers. An interactive experiential approach to practice and research*. Trondheim: Tapir Academic Press.
- Allgood, E., & Kvalsund, R. (2003). *Personhood, Professionalism and the Helping Relation: Dialogues and Reflecons*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Andreassen, I., Hovdenak, S., & Swahn, E. (2008). *Utdanningsvalg - identitet og karriereveiledning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bandura, A. (1997). *Self - efficacy. The exerecise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Brown, S. R. (1993). A primer on Q methodology. *Operant Subjectivity*, 16, 91 - 138.
- Brown, S. R. (1980). *Political subjectivity: Applications of Q methodology in political science*. New Haven: Yale University Press.
- Cochran, L. (1997). *Career counselling. A narrative approach*. Thousand Oaks, Calif : Sage.
- Dweck, C. (2006). *Mindset. The new Psychology of Success*. NY: Random Hoause, Inc.
- Ellingsen, I. (2010). Erfaringer fra ungdommers deltakelse i Q - studie: Utarbeidelse av utsagn og gjennomføring av Q - sortering med ungdom under barnevernets omsorg. I A. Thorsen & E. Allgood, *Q - metodologi. En velegnet måte å utforske subjektivitet*. (s. 105 - 122). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

- Gawrys, J., & Brown, B. (1963). Group counselling: More than a catalyst. *The School Counselor*, 12, 206 - 213.
- Gelatt, H. (1989). Positive uncertainty: A new decision-making framework for counselling. *Journal of Counseling Psychology*, 36(2), 252 - 256.
- Gravås, T., & Gaarder, I. (2011). *Karriereveiledning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grendstad, N. (1986). *Å lære er å oppdage. Prinsipper og praktiske arbeidsmåter i konfluent pedagogikk*. Oslo: Didakta Norsk Forlag AS.
- Harren, V. (1979). A model of career decision-making for college students. *Journal of Vocational Behaviour*, 14, 119-133.
- Harter, S. (1990). Causes, correlates and functional role of global self-worth. A life span perspective. I I. Sternberg & R. O. Kolloan Jr (red), *Competence considered*. New Haven: Yale University Press.
- Heaven, P. (2001). *The social psychology of adolescence*. New York: Palgrave.
- Holland, J. (1997). *Making vocational choices. A theory of vocational personalities and work environments (3.utgave)*. FL: Psychological Assessment Resources.
- Isachsen, K., Vassbotn, T., & Sønstebo, H. (2011). Hyggelige samtaler eller nyttige prosesser? I T. F. Gravås, & I. Gaarder, *Karriereveiledning* (s. 118 - 134). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ivey, A., DAndrea, M., Ivey, M., & Simek-Morgan, L. (2009). *Theories of Counseling & Psychotherapy*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Janis, I., & Mann, L. (1977). *Decision making. A psychological analysis of conflict, choice and commitment*. Macmillan, NY: Allyn & Bacon.
- Johannessen, A., Tufte, P., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode. 4. utgave*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Johnson, D., & Johnson, F. (2006). *Joining together. Group theory and skills*. Boston: Pearson.



- Kram, L., & Isabella, L. (1985). Mentoring alternatives: The role of peer relationships in career development. *The Academy of Management Journal*, 28(1), 110 - 132.
- Krumboltz, J. (1992). The wisdom of indecision. *Journal of Vocational Behaviour*, 41, 239-244.
- Kvalsund, R. (1998). *A theory of the person*. Trondheim: NTNU.
- Kvalsund, R. (2005). *Coaching. Metode: prosess: relasjon*. Victoria: Synergy publishing.
- Kvalsund, R., & Meyer, K. (2005). *Gruppeveiledning, læring og ressursutvikling*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Lent, R., Brown, S., & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. I D. Brown & Associates, *Career choice and development*. (s. 255-312). San Francisco: Jossey-Bass.
- Luft, J. (1969). *Of human interaction*. Palo Alto, Calif: National Press.
- Macmurray, J. (1961/1999). *Persons in relation*. New York: Humanity Books.
- Maslow, A. (1962). *Toward a psychology of being*. NJ: Van Nostrand.
- McClure, B. (2005). *Putting a New Spin on Groups. The Science of Chaos*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- McKeown, B., & Thomas, D. (1988). *Q methodology*, 66. Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Mitchell, J. (1975). *The Adolescent Predicament*. Toronto: Holt, Rinehart and Winston of Canada.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi*. Hentet Februar 1., 2013 fra <http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- OECD. (2002). *OECD review of career guidance policies: Norway*. Hentet Februar 15., 2013 fra OECD: <http://www.oecd.org/publicationanddocuments>
- Perls, F. (1969). *Gestalt therapy verbatim*. NY: Real People Press.

- Richardson, M., Meade, P., Rosbruch, N., Vescion, C., Price, L., & Cordero, A. (2009). Intentional and identity process: A social constructionist investigation using student journals. *Journal of Vocational Behaviour*, 74(1), 63 - 74.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schmolck, P. (2012). *The Q Method Page / PQMethod 2.20*. Hentet Mars 1., 2013 fra <http://www.lrz.de/~schmolk/qmethod/>
- Schulteiss, E., Kress, H., Mazi, A., & Glossocock, J. (2001). Relational Influences in Career Development. A qualitative Inquiry. *The Counseling Psychologist*, 216 - 239.
- Schulteiss, D. (2003). A relational approach to career counselling: Theoretical integration and practical application. *Journal of Counseling and Development*, 81(3), 301-310.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spokane, A. (1991). *Career intervention*. Englewoods Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Stensaasen, S., & Sletta, O. (1996). *Gruppeprosesser. Læring og samarbeid i grupper*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Super, D. (1980). A life span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behaviour*, 16, 282-298.
- Swensen, C. (1973). *Introduction to interpersonal relations*. Glenview, Illinois: Scott, Foresman & Co.
- Thagaard, T. (2011). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thorsen, A. A., & Allgood, E. (2010). *Q - metodologi. En velegnet måte å utforske subjektivitet*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Trotzer, J. (2006). *The Counselor and the Group. Integrating Theory, Training, and Practice*. New York: Taylor & Francis Group.

Watts, S., & Stenner, P. (2012). *Doing Q Methodological Research. Theory, Method and Interpretation*. Thousand Oaks, California: Sage.

Wolf, A. (2010). Subjektivitet i Q - metodologi. I A. A. Thorsen & E. Allgood, *Q - metodologi. En velegnet måte å utforske subjektivitet* (s. 23 - 37). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Yalom, I. (2005). *The theory and practice of group psychotherapy*. New York: Basic Books.

Zunker, V. G. (2012). *Career Counseling. A holistic Approach*. Canada: Brooks/Cole, Cengage Learning.



## 8. Vedlegg

### Vedlegg 1: Forskningsdesign og Q-utvalg

Effekt	Nivå			Celler
Relasjon i gruppen	Avhengig (a)	Uavhengig (b)	Gjensidig avhengig (c)	3
Påvirkning fra andre i gruppen	Aksept og tilhørighet(d)	Forventninger til mestring (e)	Informasjon om karrieremuligheter (f)	3

1. Det er viktig å ikke velge en utdanning fordi det var den eneste man visste noe om. Man må velge ut ifra det man virkelig har lyst til, og da må man få oversikt over alle tilbudene som finnes.
2. De andre foreslo hvilke skoler jeg kan søke på. Det var bra, for jeg hadde ikke klart å finne det ut alene.
3. Jeg fikk hjertebank og ble nervøs når det var min tur til å snakke i gruppa, og jeg ville helst slippe å gjøre det.
4. Det er vanskelig å velge et yrke som ikke er høyt ansett i samfunnet. Det var godt å merke at jeg likevel ble akseptert av de andre. Alle trenger ikke bli leger.
5. Når andre tror jeg kan klare noe, tror jeg mer på det selv også.
6. Jeg er ikke god til så mange ting. Men i gruppa oppdaget jeg at alle er gode til *noe*, inkludert meg selv.
7. Nå som jeg har blitt voksen, trenger jeg ikke å føle støtte fra de andre i gruppa for å vite at jeg gjør det rette.
8. Jeg finner all informasjon jeg trenger på internett.
9. Det var lærerikt å lytte til råd som andre fikk. Noe av det var nyttig også for meg.
10. Det er fint å kunne hjelpe de andre i gruppa med å få tro på seg selv, og finne ut hva de er flinke til. Det er godt å få slik hjelp selv også.

11. Støtte fra andre i gruppa gjorde at jeg kjenner meg verdifull, uansett hva jeg velger å gjøre i fremtiden.
12. Jeg var litt redd for at de andre skulle synes at planene mine er helt urealistiske eller kjedelige.
13. Det er ikke alt man kan ta opp i en gruppe. Noe informasjon er for personlig, og kan ikke deles med alle.
14. Når de andre i gruppa kan klare en utdanning eller et yrke, kan jeg også klare det. Men det er viktig å velge det som jeg selv vil, og ikke det som de andre vil.
15. Jeg ble bare mer forvirra etter gruppemøtet. Det var alt for mye informasjon om utdanning og yrker.
16. Det var godt å oppleve at jeg ikke er alene om å måtte ta et karrierevalg. Det er vanskelig å være alene.
17. Jeg baserer mitt yrkesvalg på det jeg vet jeg kan mestre å arbeide med.
18. Jeg var litt redd for at de andre skulle synes at jeg har alt for høye forventninger til meg selv. At de skulle tro at jeg ikke vil klare det.
19. Jeg er lei av å snakke om utdanning og yrker med foreldrene mine. Det er bedre å snakke med de som er like gamle som meg. De kjenner meg på en annen måte, og vet egentlig best hva jeg kan klare å arbeide med.
20. Nå for tiden finnes det helt andre yrker enn det gjorde da foreldrene mine og rådgiveren var ung. Det var derfor gøy og nyttig å høre hva de på min alder hadde funnet ut.
21. Jeg synes det er tulle å snakke om meg selv og hva jeg tenker til de andre i gruppa. Til syvende og sist er det jeg som vet hva som er best for meg.
22. Jeg blir motivert av å høre hva de andre tror de kan klare. Det er mange med høye forventninger, og det er fint å vite at det er helt lov å ha tro på seg selv.
23. Det var greit å få informasjon om utdanning og yrker. Da kunne jeg dobbeltsjekke at det jeg allerede visste var riktig. Som voksen kan man ikke være slurvete, men man må sjekke ut ting grundig.

24. Det er en jungel av informasjon om utdanning og yrker der ute. Jeg trengte hjelp for å forstå hva ting betyr.
25. Det beste er å stole på seg selv, og vite at man klarer å ta en avgjørelse alene.
26. De andres meninger betyr veldig mye for meg.
27. Det hjelper å bare få snakke om hva man tenker. Det kan være oppklarende i seg selv. Jeg trengte egentlig ikke noen råd.
28. Det viktigste er å akseptere seg selv. Da hjelper det å oppleve at de andre støtter deg.
29. Gjennom de andre fikk jeg kunnskap om meg selv. Denne kunnskapen er like viktig som kunnskap om yrker og utdanning.
30. Vi blir nok preget av familiene våre når vi skal velge yrke. Men for meg er det ikke så betydningsfylt lenger. Jeg vet hva jeg vil.
31. Siden vi er like gamle er vi alle er på samme nivå. Det er ingen som bestemmer over hverandre. Vi kan likevel bety noe for hverandre, gjennom å være støttende og oppmuntrende.
32. Jeg kan klare det jeg vil.
33. Når jeg hører hva de med gode karakterer skal gjøre, blir jeg litt lei meg. Jeg kan ikke gjøre det samme, for jeg er ikke flink nok.
34. Etter samtalen med de andre kunne jeg reflektere over hvem jeg er og hva jeg tror jeg kan mestre.
35. Jeg lærte hva mine ønsker for fremtiden egentlig er, og hvordan jeg kan oppnå dette.
36. Det er viktig å lytte til andre, og være støttende. Man kan gi hjelp, selv om man ikke trenger det selv.
37. Det er viktig for meg å bli akseptert av de andre.
38. Det var gøy å høre hva andre hadde tenkt til å gjøre. Jeg ble inspirert av alt som er mulig!
39. En ting er å bli likt av rådgiveren. Men å føle meg forstått av flere på min egen alder er mye viktigere, for det er jo de som forstår hvordan det er å være ung.

40. Når de andre fortalte hva de hadde tenkt å bli, fikk jeg større tro på at jeg også kan klare det. Dersom de klarer det, klarer jeg det også. Vi er jo ikke så forskjellige.

41. Jeg har vært avhengig av de andre i gruppa for å finne ut hvilke karrieremuligheter som finnes for meg.

42. Jeg trenger ikke å bli fortalt av andre hva jeg bør gjøre, eller hva jeg kan få til. Det vet jeg best selv, for det er tross alt jeg som lever mitt eget liv.

43. Det finnes så mange flere yrker enn man tror. Vi lærte mye av hverandres kunnskap og erfaring.

44. Sammen med de andre oppdager jeg hva jeg er best til.

45. Jeg har ikke behov for å gjøre det samme som de andre i gruppa. Det er positivt å være annerledes, men det er godt å bli likt uansett.



## Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfages gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel. +47-55 58 21 17  
Fax +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Eleanor Allgood  
Institutt for voksnes læring og rådgivningsvitenskap  
NTNU  
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 28.02.2013

Vår ref.:33117 / 3 / KS

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 31.01.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

33117	<i>Karriereveiledning i grupper i den videregående skolen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Eleanor Allgood</i>
<i>Student</i>	<i>Ester Alnes Osnes</i>

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

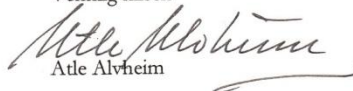
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Atle Alvheim

  
Katrine Utaaker Segadal

Katrine Utaaker Segadal tlf: 55 58 35 42  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Ester Alnes Osnes, Nordstrandmyrane 18, 6050 VALDERØYA

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 33117

Elevene som forespørres om deltakelse i prosjektet er over 16 år. Det er ombudets vurdering at de selv kan samtykke til egen deltakelse i prosjektet.

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår. Det anbefales at dato for prosjektslutt tilføyes i informasjonsskrivet.

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektet skal avsluttes 01.06.2013 og innsamlede opplysninger skal da i følge informasjonsskrivet til deltakerne slettes.

### Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring



Ålesund, 28.01.2013

#### **Informasjon og forespørsel om datainnsamling i forbindelse med masteroppgave.**

Mitt navn er Ester Alnes Osnes, og jeg er masterstudent i rådgivning ved institutt for voksnes læring og rådgivningsvitenskap ved NTNU. I forbindelse med min masteroppgave skal jeg gjennomføre et forskningsprosjekt med temaet ”karriereveiledning i grupper i den videregående skolen”.

Formålet med oppgaven er økt innsikt i hvordan karriereveiledning i grupper oppleves for elever i VGS, og hvilken påvirkning de andre i gruppen har for fremtidsplanleggingen. Mitt hovedfokus under datainnsamlingen vil derfor være hver enkelts *opplevelse* av gruppeveiledningen.

For å finne ut av dette ønsker jeg å benytte meg av Q – metode som forskningsmetode. Dette innebærer at deltakerne i prosjektet sorterer 36 ulike utsagn, ut ifra hvor enig, uenig eller nøytral man stiller seg til utsagnet. Jeg ønsker 30 deltakere som har deltatt i karriereveiledning i gruppe ved sin videregående skole. Jeg vil i etterkant av sorteringen i tillegg sende forespørsel om å få intervju 1 - 3 av deltakerne i prosjektet.

Det er kun jeg og min veileder ved NTNU som vil få tilgang til opplysningene som gis, og disse vil bli slettet ved prosjektets slutt. Resultatet fra prosjektet vil bli publisert i min masteroppgave, hvor alle opplysninger som kan være direkte eller indirekte personidentifiserende vil bli anonymisert. De ansatte ved din skole vil ikke få opplysninger fra undersøkelsen utover de som publiseres i min masteroppgave.

Jeg setter stor pris om du vil delta i mitt forskningsprosjekt. Å delta i forskningsprosjektet er frivillig, og man kan når som helst trekke seg fra prosjektet uten å oppgi noen grunn for dette.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

For ytterligere informasjon, ta kontakt på tlf. [REDACTED], eller via mail: [REDACTED].

Med vennlig hilsen

.....

Ester Alnes Osnes

[REDACTED]  
[REDACTED]

Veileder:

Eleanor Allgood

Institutt for voksnes læring og rådgivningsvitenskap

7491 Trondheim

[REDACTED]

.....

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har lest og forstått informasjonen om prosjektet, og gir tillatelse til datainnsamling i forbindelse med deltakelse i en Q – metodologisk studie om karriereveiledning i grupper.

.....

(Signatur)

.....

(Dato)

## Vedlegg 4: Instruksjon for sortering

### **INSTRUKSJON:**

#### **Instruksjonsbetingelse:**

Når du sorterer utsagnene skal du tenke på hvordan du opplevde å delta i gruppeveiledning, og hvilken betydning gruppeveiledningen fikk for din fremtidsplanlegging. Det er ingen svar som er mer riktige enn andre, så forsøk å være så åpen og ærlig som mulig når du sorterer.

#### **Hvordan gjør jeg det?**

1. Les alle utsagnene for å få en oversikt over hele innholdet.
  2. Del utsagnene i 3 noenlunde like grupper:
    - A) De utsagnene som beskriver deg eller som er lik deg (til høyre)
    - B) De utsagnene som ikke beskriver deg eller de som er ulik deg (til venstre)
    - C) De utsagnene som er mer nøytrale, som ikke gir deg så mye mening, virker tvetydige, tvilsomme, uklare eller motsigende (i midten)
- Du skal nå plassere alle utsagnene i det utdelte rutemønsteret. Hvert av utsagnene har et nummer, og det er dette du skal føre opp på rutemønsteret. Det skal kun være ett nummer i hver rute, og alle tallene skal plasseres.
3. Les alle utsagnene i gruppe A. Velg de 2 utsagnene som er mest lik deg. Plasser utsagnene lengst til høyre (+5).
  4. Gjør det samme i gruppe B. Velg de utsagnene som er mest ulik deg og plasser dem lengst til venstre (-5).
  5. Gå så tilbake til de utsagnene som er mest lik deg (A), og velg 3 utsagn som du er enig i og plasser dem på (+4).

6. Gjør tilsvarende for gruppe B. Velg 3 utsagn og plasser dem under (-4).
7. Fortsette på samme måte i, til det ikke er flere lapper i gruppe A og B.
8. Plasser gruppe C i midten av mønsteret.
9. Se over rutemønsteret på nytt og avgjør om du er enig med deg selv i de valg du har gjort. Hvis du er misfornøyd med noe, juster plasseringene slik at du blir fornøyd.

Lykke til, og tusen takk for din deltagelse!

## Vedlegg 5: Utsagnenes plassering hos faktorene

Nr.	Utsagn	Faktor	
		1	2
1	Det er viktig å ikke velge en utdanning fordi det var den eneste man visste noe om. Man må velge ut ifra det man virkelig har lyst til, og da må man få oversikt over alle tilbudene som finnes.	3	2
2	De andre foreslo hvilke skoler jeg kan søke på. Det var bra, for jeg hadde ikke klart å finne det ut alene.	-3	-3
3	Jeg fikk hjertebank og ble nervøs når det var min tur til å snakke i gruppa, og jeg ville helst slippe å gjøre det.	-4	-5
4	Det er vanskelig å velge et yrke som ikke er høyt ansett i samfunnet. Det var godt å merke at jeg likevel ble akseptert av de andre. Alle trenger ikke bli leger.	-2	1
5	Når andre tror jeg kan klare noe, tror jeg mer på det selv også.	3	5
6	Jeg er ikke god til så mange ting. Men i gruppa oppdaget jeg at alle er gode til <i>noe</i> , inkludert meg selv.	-1	3
7	Nå som jeg har blitt voksen, trenger jeg ikke å føle støtte fra de andre i gruppa for å vite at jeg gjør det rette.	0	-3
8	Jeg finner all informasjon jeg trenger på internett.	-2	-3
9	Det var lærerikt å lytte til råd som andre fikk. Noe av det var nyttig også for meg.	1	1
10	Det er fint å kunne hjelpe de andre i gruppa med å få tro på seg selv, og finne ut hva de er flinke til. Det er godt å få slik hjelp selv også.	2	4
11	Støtte fra andre i gruppa gjorde at jeg kjenner meg verdifull, uansett hva jeg velger å gjøre i fremtiden.	2	1
12	Jeg var litt redd for at de andre skulle synes at planene mine er helt urealistiske eller kjedelige.	-5	0
13	Det er ikke alt man kan ta opp i en gruppe. Noe informasjon er for personlig, og kan ikke deles med alle.	0	2
14	Når de andre i gruppa kan klare en utdanning eller et yrke, kan jeg også klare det. Men det er viktig å velge det som jeg selv vil, og ikke det som de andre vil.	4	2
15	Jeg ble bare mer forvirra etter gruppemøtet. Det var alt for mye informasjon om utdanning og yrker.	-3	-5
16	Det var godt å oppleve at jeg ikke er alene om å måtte ta et karrierevalg.	-1	0

	Det er vanskelig å være alene.		
17	Jeg baserer mitt yrkesvalg på det jeg vet jeg kan mestre å arbeide med.	4	3
18	Jeg var litt redd for at de andre skulle syns at jeg har alt for høye forventninger til meg selv. At de skulle tro at jeg ikke vil klare det.	-4	-2
19	Jeg er lei av å snakke om utdanning og yrker med foreldrene mine. Det er bedre å snakke med de som er like gamle som meg. De kjenner meg på en annen måte, og vet egentlig best hva jeg kan klare å arbeide med.	0	-2
20	Nå for tiden finnes det helt andre yrker enn det gjorde da foreldrene mine og rådgiveren var ung. Det var derfor gøy og nyttig å høre hva de på min alder hadde funnet ut.	-1	-2
21	Jeg synes det er tulle å snakke om meg selv og hva jeg tenker til de andre i gruppa. Til syvende og sist er det jeg som vet hva som er best for meg.	-3	-4
22	Jeg blir motivert av å høre hva de andre tror de kan klare. Det er mange med høye forventninger, og det er fint å vite at det er helt lov å ha tro på seg selv.	1	1
23	Det var greit å få informasjon om utdanning og yrker. Da kunne jeg dobbeltsjekke at det jeg allerede visste var riktig. Som voksen kan man ikke være slurvete, men man må sjekke ut ting grundig.	0	-1
24	Det er en jungel av informasjon om utdanning og yrker der ute. Jeg trengte hjelp for å forstå hva ting betyr.	-2	0
25	Det beste er å stole på seg selv, og vite at man klarer å ta en avgjørelse alene.	5	0
26	De andres meninger betyr veldig mye for meg.	-3	0
27	Det hjelper å bare få snakke om hva man tenker. Det kan være oppklarende i seg selv. Jeg trengte egentlig ikke noen råd.	2	-1
28	Det viktigste er å akseptere seg selv. Da hjelper det å oppleve at de andre støtter deg.	3	5
29	Gjennom de andre fikk jeg kunnskap om meg selv. Denne kunnskapen er like viktig som kunnskap om yrker og utdanning.	1	4
30	Vi blir nok preget av familiene våre når vi skal velge yrke. Men for meg er det ikke så betydningsfylt lenger. Jeg vet hva jeg vil.	1	-1
31	Siden vi er like gamle er vi alle er på samme nivå. Det er ingen som bestemmer over hverandre. Vi kan likevel bety noe for hverandre, gjennom å være støttende og oppmuntrende.	1	0
32	Jeg kan klare det jeg vil.	5	4



33	Når jeg hører hva de med gode karakterer skal gjøre, blir jeg litt lei meg. Jeg kan ikke gjøre det samme, for jeg er ikke flink nok.	-4	-2
34	Etter samtalen med de andre kunne jeg reflektere over hvem jeg er og hva jeg tror jeg kan mestre.	1	1
35	Jeg lærte hva mine ønsker for fremtiden egentlig er, og hvordan jeg kan oppnå dette.	-1	-1
36	Det er viktig å lytte til andre, og være støttende. Man kan gi hjelp, selv om man ikke trenger det selv.	3	3
37	Det er viktig for meg å bli akseptert av de andre.	0	-1
38	Det var gøy å høre hva andre hadde tenkt til å gjøre. Jeg ble inspirert av alt som er mulig!	2	1
39	En ting er å bli likt av rådgiveren. Men å føle meg forstått av flere på min egen alder er mye viktigere, for det er jo de som forstår hvordan det er å være ung.	-1	-1
40	Når de andre fortalte hva de hadde tenkt å bli, fikk jeg større tro på at jeg også kan klare det. Dersom de klarer det, klarer jeg det også. Vi er jo ikke så forskjellige.	-1	-3
41	Jeg har vært avhengig av de andre i gruppa for å finne ut hvilke karrieremuligheter som finnes for meg.	-5	-4
42	Jeg trenger ikke å bli fortalt av andre hva jeg bør gjøre, eller hva jeg kan få til. Det vet jeg best selv, for det er tross alt jeg som lever mitt eget liv.	0	-4
43	Det finnes så mange flere yrker enn man tror. Vi lærte mye av hverandres kunnskap og erfaring.	0	0
44	Sammen med de andre oppdager jeg hva jeg er best til.	-2	3
45	Jeg har ikke behov for å gjøre det samme som de andre i gruppa. Det er positivt å være annerledes, men det er godt å bli likt uansett.	4	2

## Vedlegg 6: Diskriminerende utsagn

Tabellen viser utsagn som er signifikante på 0.05 – nivået. Utsagn markert med \* er signifikante på 0.01 – nivået.

Nr.	Utsagn	Faktor 1	Faktor 2
3*	Jeg fikk hjertebank og ble nervøs når det var min tur til å snakke i gruppa, og jeg ville helst slippe å gjøre det.	-4	-5
4*	Det er vanskelig å velge et yrke som ikke er høyt ansett i samfunnet. Det var godt å merke at jeg likevel ble akseptert av de andre. Alle trenger ikke bli leger.	-2	1
5*	Når andre tror jeg kan klare noe, tror jeg mer på det selv også.	3	5
6*	Jeg er ikke god til så mange ting. Men i gruppa oppdaget jeg at alle er gode til <i>noe</i> , inkludert meg selv.	-1	3
7*	Nå som jeg har blitt voksen, trenger jeg ikke å føle støtte fra de andre i gruppa for å vite at jeg gjør det rette.	0	-3
12*	Jeg var litt redd for at de andre skulle synes at planene mine er helt urealistiske eller kjedelige.	-5	0
13*	Det er ikke alt man kan ta opp i en gruppe. Noe informasjon er for personlig, og kan ikke deles med alle.	0	2
14*	Når de andre i gruppa kan klare en utdanning eller et yrke, kan jeg også klare det. Men det er viktig å velge det som jeg selv vil, og ikke det som de andre vil.	4	2
15	Jeg ble bare mer forvirra etter gruppemøtet. Det var alt for mye informasjon om utdanning og yrker.	-3	-5
16	Det var godt å oppleve at jeg ikke er alene om å måtte ta et karrierevalg. Det er vanskelig å være alene.	-1	0
17	Jeg baserer mitt yrkesvalg på det jeg vet jeg kan mestre å arbeide med.	4	3
18*	Jeg var litt redd for at de andre skulle synes at jeg har alt for høye forventninger til meg selv. At de skulle tro at jeg ikke vil klare det.	-4	-2
19	Jeg er lei av å snakke om utdanning og yrker med foreldrene mine. Det er bedre å snakke med de som er like gamle som meg. De kjenner meg på en annen måte, og vet egentlig best hva jeg kan klare å arbeide med.	0	-2
21	Jeg synes det er tullede å snakke om meg selv og hva jeg tenker til de andre i gruppa. Til syvende og sist er det jeg som vet hva som er best for meg.	-3	-4

23	Det var greit å få informasjon om utdanning og yrker. Da kunne jeg dobbeltsjekke at det jeg allerede visste var riktig. Som voksen kan man ikke være slurvete, men man må sjekke ut ting grundig.	0	-1
24*	Det er en jungel av informasjon om utdanning og yrker der ute. Jeg trengte hjelp for å forstå hva ting betyr.	-2	0
25*	Det beste er å stole på seg selv, og vite at man klarer å ta en avgjørelse alene.	5	0
26*	De andres meninger betyr veldig mye for meg.	-3	0
27*	Det hjelper å bare få snakke om hva man tenker. Det kan være oppklarende i seg selv. Jeg trengte egentlig ikke noen råd.	2	-1
28*	Det viktigste er å akseptere seg selv. Da hjelper det å oppleve at de andre støtter deg.	3	5
29	Gjennom de andre fikk jeg kunnskap om meg selv. Denne kunnskapen er like viktig som kunnskap om yrker og utdanning.	1	4
30*	Vi blir nok preget av familiene våre når vi skal velge yrke. Men for meg er det ikke så betydningsfylt lenger. Jeg vet hva jeg vil.	1	-1
31*	Siden vi er like gamle er vi alle er på samme nivå. Det er ingen som bestemmer over hverandre. Vi kan likevel bety noe for hverandre, gjennom å være støttende og oppmuntrende.	1	0
32*	Jeg kan klare det jeg vil.	5	4
40*	Når de andre fortalte hva de hadde tenkt å bli, fikk jeg større tro på at jeg også kan klare det. Dersom de klarer det, klarer jeg det også. Vi er jo ikke så forskjellige.	-1	-3
42*	Jeg trenger ikke å bli fortalt av andre hva jeg bør gjøre, eller hva jeg kan få til. Det vet jeg best selv, for det er tross alt jeg som lever mitt eget liv.	0	-4
44*	Sammen med de andre oppdager jeg hva jeg er best til.	-2	3
45*	Jeg har ikke behov for å gjøre det samme som de andre i gruppa. Det er positivt å være annerledes, men det er godt å bli likt uansett.	4	2

## Vedlegg 7: Konsensusutsagn

Tabellen viser utsagn som er ikke-signifikante på 0.01 – nivået. Utsagn markert med stjerne er ikke – signifikante på 0.05 – nivået.

Nr.	Utsagn	Faktor 1	Faktor 2
1*	Det er viktig å ikke velge en utdanning fordi det var den eneste man visste noe om. Man må velge ut ifra det man virkelig har lyst til, og da må man få oversikt over alle tilbudene som finnes.	3	2
2*	De andre foreslo hvilke skoler jeg kan søke på. Det var bra, for jeg hadde ikke klart å finne det ut alene.	-3	-3
8*	Jeg finner all informasjon jeg trenger på internett.	-2	-3
9*	Det var lærerikt å lytte til råd som andre fikk. Noe av det var nyttig også for meg.	1	1
10*	Det er fint å kunne hjelpe de andre i gruppa med å få tro på seg selv, og finne ut hva de er flinke til. Det er godt å få slik hjelp selv også.	2	4
11*	Støtte fra andre i gruppa gjorde at jeg kjenner meg verdifull, uansett hva jeg velger å gjøre i fremtiden.	2	1
15	Jeg ble bare mer forvirra etter gruppemøtet. Det var alt for mye informasjon om utdanning og yrker.	-3	-5
16	Det var godt å oppleve at jeg ikke er alene om å måtte ta et karrierevalg. Det er vanskelig å være alene.	-1	0
17	Jeg baserer mitt yrkesvalg på det jeg vet jeg kan mestre å arbeide med.	4	3
19	Jeg er lei av å snakke om utdanning og yrker med foreldrene mine. Det er bedre å snakke med de som er like gamle som meg. De kjenner meg på en annen måte, og vet egentlig best hva jeg kan klare å arbeide med.	0	-2
20*	Nå for tiden finnes det helt andre yrker enn det gjorde da foreldrene mine og rådgiveren var ung. Det var derfor gøy og nyttig å høre hva de på min alder hadde funnet ut.	-1	-2
21*	Jeg synes det er tulle å snakke om meg selv og hva jeg tenker til de andre i gruppa. Til syvende og sist er det jeg som vet hva som er best for meg.	-3	-4
22*	Jeg blir motivert av å høre hva de andre tror de kan klare. Det er mange med høye forventninger, og det er fint å vite at det er helt lov å ha tro på seg selv.	1	1
23	Det var greit å få informasjon om utdanning og yrker. Da kunne jeg	0	-1

	dobbeltsjekke at det jeg allerede visste var riktig. Som voksen kan man ikke være slurvete, men man må sjekke ut ting grundig.		
29	Gjennom de andre fikk jeg kunnskap om meg selv. Denne kunnskapen er like viktig som kunnskap om yrker og utdanning.	1	4
34*	Etter samtalen med de andre kunne jeg reflektere over hvem jeg er og hva jeg tror jeg kan mestre.	1	1
35*	Jeg lærte hva mine ønsker for fremtiden egentlig er, og hvordan jeg kan oppnå dette.	-1	-1
36*	Det er viktig å lytte til andre, og være støttende. Man kan gi hjelp, selv om man ikke trenger det selv.	3	3
37*	Det er viktig for meg å bli akseptert av de andre.	0	-1
38*	Det var gøy å høre hva andre hadde tenkt til å gjøre. Jeg ble inspirert av alt som er mulig!	2	1
39*	En ting er å bli likt av rådgiveren. Men å føle meg forstått av flere på min egen alder er mye viktigere, for det er jo de som forstår hvordan det er å være ung.	-1	-1
41*	Jeg har vært avhengig av de andre i gruppa for å finne ut hvilke karrieremuligheter som finnes for meg.	-5	-4
43*	Det finnes så mange flere yrker enn man tror. Vi lærte mye av hverandres kunnskap og erfaring.	0	0