

Ricke Bakken

Karriereveiledere i den videregående skolen

Hvordan opplever karriereveiledere i den videregående skole arbeidet med å hjelpe ulike elever til å ta karrierevalg, og hvilke muligheter og utfordringer møter de på i hverdagen?

Masteroppgave i utdanning og oppvekst

Veileder: Ellen Saur

Juli 2023

Ricke Bakken

Karriereveiledere i den videregående skolen

Hvordan opplever karriereveiledere i den videregående skole arbeidet med å hjelpe ulike elever til å ta karrierevalg, og hvilke muligheter og utfordringer møter de på i hverdagen?

Masteroppgave i utdanning og oppvekst
Veileder: Ellen Saur
Juli 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

I denne kvalitative studien presenteres fire karriereveileders erfaringer, opplevelser og meninger om hvordan det er å arbeide som karriereveileder i den videregående skolen. Oppgaven tar for seg deres opplevelse av å arbeide med ulike elever og hvordan de kan hjelper de til å ta forskjellige karrierevalg. Det vil også bli belyst ulike utfordringer og muligheter som ligger i deres hverdag. Med utgangspunkt i en hermeneutisk tilnærming er datamaterialet hentet inn gjennom dybdeintervjuer. Aksel Tjoras SDI-modell har vært utgangspunktet for analysen, og har resultert i 3 hovedkategorier. Den første hovedkategorien er «Karriereveileder i den videregående skole» som tar for seg ulike arbeidsoppgaver som karriereveiledere besitter, ulike ressurser som brukes, hvordan de hjelper elevene med å ta karrierevalg, samt motivasjon og selvinnsikt. Den andre kategorien «Utfordringer gir muligheter» trekker frem ulike utfordringer med det å være karriereveileder som for liten tid, ikke ren karriereveilederstilling og at det opprinnelig skal være hele skolens ansvar, samt utfordringer som ligger i det å skulle veilede elever på yrkesfag framfor studiespesialisering. I tillegg trekkes det frem situasjoner som kan gjøre hverdagen til karriereveiledere lettere. Den siste kategorien «Andre karrierevalg enn høyere utdanning» tar for seg de andre mulighetene elevene har som å gå forsvaret, ta friår, folkehøyskole og skaffe seg arbeidserfaring fremfor det å skulle søke høyere utdanning.

Oppgavens hovedfunn er at karriereveiledere har mange flere arbeidsoppgaver enn det en utenforstående kan tenke seg. Innen havet med oppgaver skal de også styrke elevenes tro på seg selv, styrke deres motivasjon, utruste de med riktige verktøy, og gjøre de i stand til å ta hånd om sin egen læring. Elevene skal selv arbeide mot å finne det karrierevalget som de føler er det riktige, og karriereveiledere skal legge til rette for at de får karrierekompetansen til å nettopp gjøre det. Dermed er det kanskje ikke så rart at utfordringer som for liten tid til både gjennomføring og bli godt nok kjent med elevene kommer til syne. I tillegg føler mange av informantene at de sitter med oppgaven om karriereveiledning alene, selv om det skal være hele skolen ansvar. Det legges også vekt på at karriereveiledere bør være en ren stillingsprosent, uten andre oppgaver, slik at de fullt og helt kan fokusere på karriereveiledningens mange oppgaver.

Abstract

This qualitative study will present what it is like to work as a career counselor in upper secondary school based on the knowledge, experience, and opinions of four career counselors. The study will address the counselors' experiences with handling different students and how they choose to help them make their own career choices. Additionally, the various challenges and opportunities they have faced in their profession. The data was obtained through in-depth interviews based on a hermeneutic approach and the analysis begun with Aksel Tjora's SDI model. This resulted in three main categories. Firstly, «Career guidance in the upper secondary school», which deals with the various tasks and resources the career counselor has, how they help students to make career choices, as well as students' motivation and self-awareness. Secondly, «Challenges give opportunities». This category highlights the different challenges that comes with working as a career counselor. Some examples of this can be limited time, additional work outside the career counseling role, skewed allocation of responsibility and challenges to work with students with different subjects. It will also be highlighted situations that can make careers conselors' workday easier. Lastly, «Other career choices than higher education». The students also have different options after they finish upper secondary school other than higher education, such as joining the military, taking a gap year, "folkehøgskole" or gaining work experience rather than getting a higher education.

The main findings in this thesis are that career counselors have many roles and task, even more than an outsider might think. In addition to the sea of tasks, the career counselor must strengthen the students' belief in themselves, increase their motivation and equip them with the right tools and enable them to take care of their own career path. Even though the career counselor must facilitate for the students to have the right skills to achieve this, it is the students themselves that must work towards finding their own career choice. Thus, it might not be surprising that the informants struggle with time management and sufficiently attending to each individual student. Besides, many informants feel that they are left to handle the career guidance alone, even though it should be the whole schools' responsibility. Overall, the career counselor position should mainly involve career guidance, so that they can better allocate time and effort into preparing the students for future career choices.

Forord

Veien for å ferdigstille denne masteroppgaven har vært lang, men ikke minst læringsrikt. Det siste halve året med å skulle skrive masteroppgaven har både vært frustrerende og givende, men har absolutt gitt meg mer kunnskap på feltet, og gitt meg mulighet til å belyse et felt jeg brenner for.

Det er mange som skal takkes for at jeg har greid å fullføre denne masteroppgaven: Jeg ønsker først og fremst å takke de fire karriereveilederne som stile til intervju, og delte sine opplevelser, erfaringer og meninger med meg. Uten dere hadde ikke denne oppgaven være mulig å gjennomføre. Jeg ønsker også å takke gode venner som har lest oppgaven og kommet med ulike tilbakemeldinger. Jeg ønsker spesielt å takke min samboer for å ha holdt motivasjonen min oppe, og for å ha tatt hånd om den nye valpen som kom i hus. Jeg vil også takke min familie som har gitt forståelse for lite besøk det siste halve året, samt oppmuntrende ord på telefonen. Jeg ønsker også å selvfølgelig takke min veileder Ellen Saur for konstruktive tilbakemeldinger og svar på spørsmål jeg har hatt, spesielt i siste innspurten av oppgaven. Helt til slutt vil jeg takke mine tre studievenninner for to fine år sammen på masterstudiet, dere gjorde virkelig hverdagen min lettere og ikke minst morsommere.

Nå som oppgaven er ferdig, håper jeg den kan være med på å belyse viktige tema innen karriereveiledning!

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	7
1.1	Valg av tema og problemstilling	7
1.2	Oppgavens struktur	8
2	Beskrivelse av feltet.....	9
2.1	Hvorfor drive med karriereveiledning?.....	9
2.2	Hvem har rett på karriereveiledning?	10
2.3	Delt rådgivningsfunksjon	10
2.4	Hele skolens oppgave	11
2.5	Utdanningsdirektoratet: Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen	11
2.5.1	Opplæringens verdigrunnlag	11
2.5.2	Prinsippet for læring, utvikling og danning.....	12
2.5.3	Prinsipper for skolens praksis.....	12
2.6	Kvalitetsrammeverket for karriereveiledning	13
2.6.1	Kompetansestandarder	13
2.6.2	Karrierekompetanse	14
3	Teori	14
3.1	Selvoppfatning og motivasjonsteorier	14
3.1.1	Selvoppfatning	15
3.1.2	Motivasjon og læring	15
3.1.3	Indre og ytre motivasjon.....	15
3.1.4	Faktorer som påvirker motivasjonen	16
3.1.4.1	Interesser	16
3.1.4.2	Sosiale medier	16
3.1.4.3	Relasjoner og rollemodeller kan påvirke valg	17
3.1.5	Mestringsforventning og agent i eget liv	17
3.1.6	Opplevelsen av sammenheng og mening	18
3.1.7	Karrierevalg i teoretisk perspektiv	19
3.1.7.1	RIASEC-modellen	20
3.1.7.2	Karrierevalg i livsløpsperspektiv	20
3.1.7.3	Planned happenstance	21
4	Metode.....	21
4.1	Vitenskapsteori	21
4.1.1	Hermeneutisk tilnærming	21

4.1.2	Hva er metode?	22
4.2	Forarbeid.....	22
4.2.1	Kvalitativ metode	22
4.2.2	Etiske retningslinjer	23
4.2.2.1	Informert samtykke.....	23
4.2.2.2	Konfidensialitet	23
4.2.2.3	Konsekvenser	24
4.2.2.4	Forskerens rolle	24
4.2.3	Rekruttering av informanter.....	24
4.2.4	Intervjuguiden	25
4.3	Gjennomføring	26
4.3.1	Intervjuene	26
4.4	Etterarbeid	28
4.4.1	Transkribering.....	28
4.4.2	Analyse.....	28
4.4.2.1	Fra koding til hovedtema.....	28
4.5	Reliabilitet og validitet.....	31
5	Funn og drøfting.....	31
5.1	Karriereveileder i den videregående skolen	32
5.1.1	Arbeidsoppgaver	32
5.1.1.1	Arbeidsoppgaver sett i sammenheng	34
5.1.2	En god verktøykasse.....	34
5.1.2.1	En god verktøykasse sett i sammenheng.....	37
5.1.3	Elevenes valg og muligheter	38
5.1.3.1	Elevenes valg og muligheter sett i sammenheng	40
5.1.4	Motivasjon og selvinnsikt	40
5.1.4.1	Motivasjon og selvinnsikt sett i sammenheng.....	43
5.2	Utfordringer gir muligheter	44
5.2.1	Tid	44
5.2.1.1	Perspektiver på tid i karriereveiledning	45
5.2.2	Hele skolens ansvar.....	45
5.2.2.1	Perspektiver på hele skolens ansvar	47
5.2.3	Karriereveiledning som ren stilling.....	47
5.2.3.1	Perspektiver på karriereveiledning som ren stilling	50
5.2.4	Yrkesfag og kontakt med næringslivet	50

5.2.4.1	Perspektiver på yrkesfag og næringslivet	52
5.2.5	Drømmesituasjon	52
5.2.5.1	Perspektiver på drømmesituasjon.....	55
5.3	Andre karrierevalg enn høyere utdanning	55
5.3.1	Etter videregående	55
5.3.1.1	Perspektiver på karrierevalg etter videregående.....	58
5.4	Oppsummerende drøfting	59
6	Avslutning	60
6.1	Studiens kunnskapsbidrag	61
6.2	Veien videre	61
7	Referanseliste	63
8	Vedlegg.....	65
	Vedlegg 1.	66
	Vedlegg 2.	67
	Vedlegg 3.	70

Tabeller

Tabell 1: Hovedtema og deres kodegrupper	31
--	----

1 Innledning

På slutten av ungdomsskolen har man fem studieforbereidende, og ti yrkesfaglige utdanningsprogram å velge mellom (Vilbli.no, u.å.). For noen kan det være vanskelig nok å velge mellom disse utdanningsprogrammene når man går i 10-klasse, men etter videregående kan man velge mellom 1332 studier ved 27 høyskoler og universiteter, eller 467 studier ved 24 fagskoler (Samordna opptak, u.å.). For noen er denne avgjørelsen enkel, da de allerede har mål og ambisjoner mot et ønsket yrke. På den andre siden, er det mange som ikke vet hva de vil gjøre etter videregående skole, eller hvilke valgmuligheter de har. SSB viser til at hver femte student har hatt ett opphold på minst to år før de tok fatt på studiene (Statistisk sentralbyrå, 2018). Noen av grunnene til dette kan være at de ønsker en pause fra skolebenken, tar seg tid til å finne ut hva de har lyst til å studere eller undersøke hvilke muligheter de har å søke på videre. Her kan god karrierereveiledning i den videregående skolen være en viktig ressurs for elevene, ved å tidlig være med å hjelpe dem til å finne det beste valget for seg selv.

En karriereveileder sa i min studie «du må være litt tålmodig i det utålmodige, for det kommer til å ende opp i noen ting» (Informant 1), og det er akkurat det karriereveiledning handler om. Man må få nok kunnskap til å ta valgene som passer best for akkurat seg, man må jobbe mot et mål, utforske og finne ut av hvem man er. Gjennom dette arbeidet må man vær tålmodig, selv om man føler at tiden er knapp og at valgene er uendelige. For å kunne få forutsetningene man trenger for å ta et valg som føles riktig, må man også få tilbudet om ulike ressurser, verktøy, den rette kompetansen, kunnskapen og informasjonen. Det er akkurat dette karriereveilederne skal bidra med. De skal ruste hver enkelt elevene ut i samfunnet ved å hjelpe de på veien mot å ta et karrierevalg. Karrierereveilederne i den videregående skolen har dermed en stor jobb å gjøre ved at de skal oppfylle kravene til hvert enkelt individ, og det er dermed viktig å sette deres samfunnsoppgave i et større søkelys.

1.1 Valg av tema og problemstilling

Lenge før arbeidet med å skrive denne masteroppgaven startet, hadde jeg et ønske om å forske på karriereveiledning i den videregående skolen. En av de største grunnene til dette er at jeg en dag ønsker å jobbe som det selv, og masteroppgaven gir meg derfor en gylden mulighet til å skaffe meg mer kompetanse innen feltet, samt muligheten til å gå i dybden av ulike opplevelser og erfaringer i karriereveilederes hverdag. Jeg ønsket å se på hvilke arbeidsoppgaver en karriereveileder har, hvordan de veileder elevene og hjelper de til å ta ulike karrierevalg. I tillegg til å se på ulike utfordringer og muligheter i deres hverdag. Jeg er selv utdannet grunnskolelærer og husker godt at det lå mye mer i det å være lærer enn det jeg hadde forutsett. Derfor ga også dette en fin mulighet for meg å kunne forske på karriereveilederes arbeid, å se hva som ligger under overflaten.

I tillegg ble nysgjerrigheten min vekket når jeg leste et utdrag av en rapport fra Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse som har undersøkt karriererådgivning i skolen. Utdraget kunne fortelle at det både kan bli dyrt for samfunnet og for den enkelte, om elever ikke får god nok rådgivning i skolen, blant annet på grunn av at flere omvalg må gjøres. Den viste også til at karriereveilederne bare har 2,2 minutt per elev per uke til å drive med utdanning- og yrkesrådgivning. I tillegg pekte den på at man ikke kan beskyldte karriereveilederne for å gjøre en dårlig jobb, da de har mange krevende oppgaver med for liten tid, og lite kvalifisert lederstøtte (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2022). Hvordan foregår karriereveiledning i skolen med tanke

på disse utfordringene? Går dette utover elevenes muligheter for å ta gode karrierevalg som er til det beste for dem?

Jeg ønsker dermed spesielt å sette søkelys på hva som kan gjøres bedre innen den videregående skolen for karriereveiledere, slik at de enklere kan få utført sin viktige jobb til å ruste elevene ut i utdanning og arbeidslivet. Jeg fikk lite hjelp selv når jeg gikk på videregående skole og valgte bare en utdanning for å velge noe, så jeg vet hvor frustrerende det kan være om man ikke får den kunnskapen, motivasjonen, informasjonen og veiledningen man har behov for. Dette er også en av grunnene til at jeg ønsker å forske på feltet.

Samlet har dette bidratt til at jeg ønsker å se på problemstillingen:

Hvordan opplever karriereveiledere i den videregående skole arbeidet med å hjelpe ulike elever til å ta karrierevalg, og hvilke muligheter og utfordringer møter de på i hverdagen?

Med problemstillingen ønsker jeg å oppnå en forståelse av hva karriereveiledere på videregående skole gjør for å hjelpe elevene i prosessen til å ta karrierevalg, og hva de gjør for å finne den veien som passer det enkelte individet. I tillegg vil jeg se på ulike muligheter og utfordringer de møter i sin jobbhverdag. Karriereveiledere skal hjelpe elever til å ta valg om sin egen karriere og gi de kompetansen til å utforske det havet av mulighetene som finnes der ute. Ved at det er så mange valg og så liten tid, mener jeg absolutt feltet burde ha større fokus slik at det kan bli tatt mer seriøst i samfunnet. Feltet karriereveiledning har vokst mye de siste årene, men likevel kan det virke som det er manglende kunnskap for hvordan det kan gjennomføres på best mulig måte. Dermed ønsker jeg også med problemstillingen å belyse hva som kan bidra til en bedre arbeidssituasjon for karriereveiledere, som igjen vil komme elevene til gode.

Studien vil først og fremst gi fylkeskommunen, politikere, og andre forskere et innblikk i hva som bør endres, og hva som fungerer innen karriereveiledning på videregående skole. Som nevnt så kan dette koste samfunnet mye penger om elevene ikke har fått den veiledningen eller informasjonen de trenger. I tillegg vil jeg også si at forskningen kan være til nytte for elever, foresatte og lærere der de kan få informasjon om hvordan karriereveiledere jobber og hva de egentlig ønsker å oppnå for ulike elever. Dette kan være med å bygge et bilde på hvordan man kan få muligheten til å finne ut mer om karrierelæring i videregående skole, om prosessen og hva man kan gjøre for å få mer informasjon om veien videre. På denne måten mener jeg at studiet vil kunne forbedre den menneskelige situasjonen som utforskes (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 77).

1.2 Oppgavens struktur

Oppgaven er delt inn i seks ulike deler: 1. Innledning, 2. Beskrivelse av feltet, 3. Teori, 4. Metode, 5. Funn og drøfting, og 6. Avslutning. Innledningen vil ta for seg bakgrunn for valg av tema, valg av problemstillingen og oppgavens struktur. Beskrivelse av feltet vil vise til forskjellige tema på karriereveiledning som hvorfor man skal drive med karriereveiledning, rapporten NOU 2016: 7 Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn og rammeverk. Den fjerde kategorien vil ta for seg teori som er med på å belyse ulike perspektiver av problemstillingen. Metode handler om hvordan masteroppgaven har blitt gjennomført fra start til slutt. Funn og drøfting vil prøve å svare på oppgavens problemstilling, og vil vise til ulike utsagn fra informantene og hvordan dette er drøftet opp imot teori og problemstillingen. Til slutt er avslutningen som viser til hovedfunn av denne masteroppgaven, hva oppgaven kan bidra med, samt veien videre.

Delene beskrivelse av feltet og teori vil ha en inngående presentasjon av hva som blir trukket fram, og hvorfor dette er valgt.

2 Beskrivelse av feltet

Beskrivelse av feltet vil inneholde ulike perspektiver på karriereveiledning som er med på å belyse problemstillingen. Jeg ønsker først å presentere Sveinung R. Røylands meninger og erfaringer om hvorfor vi skal drive med karriereveiledning i skolen. Dette er valgt for å gi et innblikk i hva karriereveiledning går ut på, og denne delen belyser også viktige begreper og tema som omhandler karriere, karrierelæring og veiledning. Videre blir det presentert hvem som har rett på utdannings- og yrkesrådgivning, i tillegg kort om sosialpedagogisk rådgivning. Dette er for å vise ulike former for rådgivning i den videregående skole, og for å vise hva som faller inne under karriereveiledning. Deretter blir to tema fra rapporten NOU 2016:7 Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn lagt frem. Dette er tatt med for å vise til ulike problemstillinger som ligger i yrket til karriereveiledere. Jeg ønsker videre å ta for meg den overordnede delen som er en del av læreplanverket, og til slutt en liten del av kvalitetsrammeverket for karriereveiledning. De to sistnevnte er for å vise til ulike områder karriereveiledere må forholde seg til, som igjen vil bidra til ytterligere refleksjoner i funn og drøfting av oppgaven.

2.1 Hvorfor drive med karriereveiledning?

Sveinung R. Røyland (2012) påpeker at vi lever i et kunnskapssamfunn som stadig er i utvikling, noe som igjen blir veldig synlig i arbeidslivet. Nye yrkesgrupper kommer til, mens andre forsvinner, og bedrifter må tilpasse seg ny etterspørsel. De som greier å følge dette høye tempoet med stadig ny teknologi, lykkes i større grad enn andre. Dermed må samfunnet rundt også tilpasse seg etterspørselen og gi elevene den muligheten til å kunne få kompetanse, samt mulighet til å få informasjon om framtiden. Det å både finne en jobb som markedet etterspør og en jobb man kan trives i kan være en lang og krevende vei. God karriereveiledning er derfor viktig for både å kunne forebygge mistilpasning på arbeidsplassen og sykefravær i arbeidslivet. Slik som Røyland skriver så kan karriereveiledere med riktig og bred kompetanse være med på å blant annet bryte ned stereotypiske forestillinger om at ulike kjønn hører til ulike yrkesgrupper, samt sosial bakgrunn og etnisitet. I tillegg vil karriereveiledning gjøre elevene i stand til å gjøre valg som er best for dem, som igjen kan føre til mestring og trivsel, samt lede til redusert frafall både i skolen og i arbeidslivet (Røyland, 2012, s. 10).

Karriere har en bred forståelse og handler om mer enn menneskers relasjon til utdanning og arbeid. Karriere er noe alle har, og er i tillegg til jobb og utdanning, livssekvenser vi gjennomgår (Kompetanse Norge, u.å.a). Det er altså ikke bare å ta karrierevalg angående høyere utdanning på videregående skole karriereveiledning handler om. Det handler om å hjelpe elever til å utvikle sin kompetanse slik at de selv kan ta valg og håndtere sin karriere i et livslangt perspektiv. Individets ansvar skal styrkes ved at de får kompetanse, kunnskap og egenskaper som skal utvikles slik at de kan ta beslutninger de mener er best for seg selv og for sin egen karrierelæring (Kjærgård, 2019, s. 32). Karrierelæring handler om å formidle kunnskaper og ferdigheter om karriere, samt å utvikle menneskers kompetanse for å håndtere overganger i livets faser innen utdanning, arbeid og arbeidstrening (NOU 2016: 7, s. 19).

2.2 Hvem har rett på karriereveiledning?

Opplæringslovens § 22-3 forteller:

Den enkelte eleven har rett til rådgiving om utdanning, yrkestilbud og yrkesval. Utdannings- og yrkesrådgivinga har som formål å bevisstgjere og støtte eleven i val av utdanning og yrke og utvikle kompetansen til den enkelte til å planleggje utdanning og yrke i eit langsiktig læringsperspektiv. (Opplæringslova, 2008, § 22-3)

Dette innebærer blant annet at elevene har rett til oppdatert informasjon om yrkesområder, arbeidsmarked og ulike utdanningsveier både nasjonalt og internasjonalt. Det innebærer også at elevene skal få god nok opplæring til å finne informasjon innen søknadsfrister, jobbsøking, søkeprosesser og finansieringsordninger, samt å bruke nyttige verktøy. Opplæringslovens § 22-3 peker også på at eleven skal bli bevisst over seg selv og få evner til å ta valg som gjelder sin egen utdanning og yrkesvalg. Rådgivningen skal være en prosess fra 8 trinn på ungdomsskole til og med 3. trinn på VGS, og skal lære elevene om konsekvenser av valg og feilvalg. Det pekes også på at utdannings- og yrkesrådgiving skal være et samarbeid mellom ulike instanser og personer på skolen for å best mulig møte elevens krav om informasjon og tilbud (Opplæringslova, 2008, § 22-3).

I tillegg til utdannings- og yrkesrådgiving i skolen finner vi også sosialpedagogisk rådgiving. Denne delen av rådgivningen skal være med på å hjelpe hver enkelt elev til å finne seg til rette i opplæringen, og det sosiale forholdet på skolen. Her står elevens sosiale, emosjonelle og personlige problemer sentralt (Utdanningsdirektoratet, 2021). Opplæringsloven bruker ordet rådgiver fremfor veileder, dette kan være fordi rådgiver sees på som et paraplybegrep for ulike rådgivningsaktiviteter. Felles for begrepene rådgiver og veileder er likevel at de handler om å hjelpe andre mennesker og skape gode relasjoner og kommunikasjon (Kvalsund & Fiske, 2015, s. 10). Jeg selv har valgt å bruke ordet veileder fremfor rådgiver, da jeg har erfart at rådgiver lettere blir koblet opp imot det sosialpedagogiske arbeidet.

2.3 Delt rådgivningsfunksjon

På mange skoler i dag er utdannings- og yrkesrådgiving og sosialpedagogisk rådgiving dekket av samme person. I rapporten NOU 2016:7 Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn viser Kjærgård-utvalget at de har en klar anbefaling for at rådgivningsfunksjonen deles, slik at utdannings- og yrkesrådgiving blir omtalt som karriereveiledning. Utvalget hevder at dette vil gi klare skiller mellom hvem som har ansvaret for sosialpedagogisk rådgiving, og hvem som har ansvaret for utdannings- og yrkesrådgiving. Utvalget trekker videre frem at det er behov for å dekke begge rådgivningsformene til enhver tid, og begrunner derfor at en delt tjeneste ikke vil gå på bekostning av den andre. De legger også frem at det er sterke meninger i skole-Norge om de bør deles. På den ene siden vil en sammenslåing av rådgivningsformene være med på å kunne gi en mer helhetlig rådgiving og at metodene som benyttes skal være de samme. De peker også på at enkelte mener det kan bli vanskelig å etablere et tydelig nok skille mellom de to ulike rådgivningsformene. På den andre siden trekker de fram at de problemene som tas opp er så ulike at det bør holdes avskilt. Dette er igjen for å kunne opprettholde og ivareta begge formene og de ulike ressursene på best mulig måte. De trekker også frem at flere skoler har gjennomført delingen og er fornøyd med resultatet. Hovedmålet med en slik deling er ifølge Kjærgård-utvalget at

karriereveiledningen i grunnopplæringen skal øke sin kvalitet og profesjonalisering (NOU 2016: 7, s. 145-146).

2.4 Hele skolens oppgave

I samme rapport som nevnt ovenfor legger Kjærgård-utvalget frem at det må være hele skolens oppgave at elevene utvikler seg i takt med sitt potensiale. De legger til at det å få vist den faglige relevansen og hvordan den er knyttet til elevenes framtidige liv er en naturlig del av fagene i skolen. Dette mener utvalget tilhører karriereveiledningen i grunnopplæringen, og at karriereveilederen ikke skal stå alene med dette arbeidet. Kjærgård-utvalget presenterer videre at det varierer fra skole til skole om hvor godt karriereveiledningen er en del av undervisningen, og at lærere er en stor ressurs for elevene når det kommer til veiledning. I samme rapport refereres det til en spørreundersøkelse gjort av Utdanningsdirektoratet i 2013 og 2015, hvor fire av ti skoleledere og skoleeiere mener at skoleeiere er i stor eller nokså stor grad en pådriver i arbeidet med rådgivning. Det legges også frem forskningsresultater som viser til at rådgivere føler de blir sett på som tidstyver og at deres arbeid ligger utenfor skolens primæroppgaver. Utvalget mener at utviklingen av karriereveiledning er hele skolens oppgave, og ser at skoleeieres påvirkning har stor betydning (NOU 2016: 7, s. 143).

2.5 Utdanningsdirektoratet: Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen

På ungdomsskolen har elevene et eget fag kalt utdanningsvalg, for å få informasjon om karriere og videregåendeopplæring. I videregående skole er ikke denne informasjonen om videre- eller høyere utdanning lagt i et eget fag. Hele skolen skal likevel bidra og kvalifisere elevene til et godt liv, slik at de kan praktisere på ulike arenaer i samfunnet, samt hjelpe samfunnets utvikling og vekst. Noe som vil sikre at skolen oppfyller samfunnsmandatet som omhandler retten til nødvendig rådgivning (Utdanningsdirektoratet, 2021). Selv om det ikke er et fag med spesifikke mål, kan man likevel se på overordnet del av læreplanen, som skal gjelde for all praksis i skolen. Her kan man trekke flere linjer som peker mot karrierelæring, karriereveiledning, arbeid med å ta valg, og ikke minst å utvikle seg selv.

Den overordnede delen er delt i tre ledd: 1. Opplæringens verdigrunnlag, 2. Prinsipper for læring, utvikling og danning, og 3. Prinsipper for skolens praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1). Jeg vil nedenfor trekke frem ulike underpunkter fra de ulike kategoriene som kan inngå i karriereveiledningsarbeidet. Det er mye man kan trekke inn i veiledning og karrierelæring, men videre vil jeg ta for meg det jeg mener er mest sentralt, samt beskrive i korte trekk hvorfor jeg mener disse punktene kan være en del av karriereveiledning.

2.5.1 Opplæringens verdigrunnlag

Under punktet *menneskeverdet* fokuseres det på at alle mennesker er verd like mye, samt verdi og likestilling. Dette kan være viktig innen karriereveiledernes jobb for å få frem at man kan søke på hva man vil, det trenger ikke å basere seg på kjønn, etnisitet eller liknende. *Identitet og kulturelt mangfold* inneholder utvikling av elevenes identitet og skape tilhørighet til samfunnet. Gjennom veiledning kan ulike typer tester, refleksjoner og øvelser være med på å utvikle elevenes identitet, og ved informasjon om samfunnet og ulike jobbmuligheter kan det også være med på å skape en tilhørighet til samfunnet rundt. Ved å ta valg til hva man skal gjøre i fremtiden kommer også *kritisk*

tenkning og etisk bevissthet inn. Det skal bidra til å styrke elevens dømmekraft, samt vær et reflektert og ansvarlig menneske. Gjennom punktet *skaperglede, engasjement og utforskertrang* kan man trekke tråder til at elevene kan utforske og engasjere seg i ulike yrker ved å søke og snakke med veileder (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4-7).

Jeg har også valgt å ta med *respekt for naturen og miljøbevissthet* med tanke på global oppvarming, som kanskje for noen vil påvirke valget for hvilken retning de ønsker og gå. I tillegg påpekes det under *demokrati og medvirkning* at elevene ved å bli lyttet til, får erfaring med at de kan påvirke det som angår dem og at de dermed kan ta bevisste valg for å kunne bli ansvarlige samfunnsborgere. Dette kan være viktig når man skal ta valg som angår fremtiden, altså når man blir en ansvarlig samfunnsborger blir man også en del av fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8-9).

2.5.2 Prinsippet for læring, utvikling og danning

Generelt sier delen prinsippet for læring, utvikling og danning at skolen både skal ha et utdanningsoppdrag og dannelsesoppdrag. Dette innebærer blant annet at skolen skal gi elevene et godt grunnlag for å ta gode valg i livet, forstå seg selv og andre bedre, samt øke sin selvstendighet. Opplæringen skal gi et godt grunnlag for at elevene skal få delta på alle områder som omhandler utdanning, arbeidsliv og samfunnsliv. Opplæringen skal danne hele mennesket og gi hver elev mulighet til å utvikle sine evner, og det pekes på at danning skjer når elevene får kunnskap om blant annet arbeidsliv og samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9-10). Punktet *sosial læring og utvikling*, handler om at elevenes identitet, selvbilde, holdninger og meninger blir til i samspill med andre. Å kunne sette seg inn i hva andre tenker og føler, ytre egne meninger, men også si ifra på andres vegne, øke bevisstheten rundt egne holdninger, opptre ansvarlig, lytte, og samarbeide. *Kompetanse i fagene* peker på forståelse og kompetanse til kritisk tenkning og refleksjon. Punktet *lære å lære* vil si å reflektere over andres og egen læring og dermed utvikle bevissthet rundt egne læringsprosesser, sin egen rolle i egen læring og utvikling. Under her kommer også at dypere innsikt utvikles når elevene ser sammenhenger mellom ulike kunnskapsområder, samt når de behersker ulike strategier for å tilegne seg, dele og forholde seg kritisk til kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10-13). Alle disse punktene er viktige aspekter ved karriere og fokuseres på innen karriereveiledning. Det er viktig at elevene øker bevisstheten rundt seg selv og sine valg, og dermed kan se sammenhenger og meninger av de ulike valgene de tar. Både det å kunne reflektere over seg selv og andre, kan bidra til en økt forståelse av hvem man er og hva man ønsker, som igjen kan bidra til å finne sin rolle, sine verdier og sine holdninger.

Punktet *tverrfaglige temaer* består av de tre underpunktene *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling*. Her kan tråder trekkes til karriereveiledning ettersom elevene må kunne forstå og påvirke faktorer som har betydning for å mestre eget liv, kunnskap om demokratiske forutsetninger, og det å ruste elevene til å ta ansvarlige og etiske valg (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13-15).

2.5.3 Prinsipper for skolens praksis

Under prinsipper for skolens praksis er det et punkt som skiller seg veldig ut når det kommer til jobben veiledere kan ha med spesielt yrkesfaglige elever. Dette er punktet *opplæring i lærebedrifter og arbeidsliv* og sier at lærlinger, lærekandidater og praksisbrevkandidater skal få den opplæring, praktiske erfaringen og kompetansen de trenger for det som ventes de i arbeidslivet. Det pekes på at de skal få ta del i

lærebedrifter og at et godt samarbeid mellom skole og arbeidsliv kan øke mulighetene for at elevene skal bli rustet til å ta del i sin egen opplæring, samt få en tilhørighet til samfunnsliv og arbeidsliv. Altså forberede elevene på et framtidig yrkesliv (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19).

Punktet *samarbeid mellom hjem og skole* peker på at det skal være et godt samarbeid med foreldre slik at de skal få den informasjonen som er nødvendig for å hjelpe sitt barn i skolehverdagen. Dette kan være viktig for en karriereveileder å sørge for at foreldrene får oppdatert informasjon om veivalg, slik at elevene kan ta et valg som passer dem best, fremfor det foreldre lærte da de gikk på skolen. *Undervisning og tilpasset opplæring* kan kobles opp imot veiledning ved at det fokuserer på at mestring påvirker læring. Skolen skal i tillegg gi elevene tro på egne evner og muligheter, og møte eleven med ambisiøse, men realistiske forventinger (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17-19).

I tillegg peker punktet *profesjonsfellesskap og skoleutvikling* på at skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der alle ansatte reflekterer, vurderer og videreutvikler sin praksis og sine verdier. Her siktes det til at hele skolen har ansvaret ved sin yrkesprofesjon for å sammen tilrettelegge for god utvikling og praksis. Det skal være god utvikling for elevene, og hvordan det utvikles gode løsninger som skal samsvare med lærerplanen. Det vises til at samarbeid mellom kollegaer på ulike skoler vil være med på å fremme en lærings- og delingskultur (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20-21). Dette hører godt med da karriereveiledning er hele skolens ansvar.

2.6 Kvalitetsrammeverket for karriereveiledning

I 2020 ble det utarbeidet et nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning. Kvalitetsrammeverket skal bidra til at befolkningen har tilgang til karriereveiledningstjenester av høy kvalitet, uavhengig av sektor. Målet med et tverrsektorielt nasjonalt kvalitetsrammeverk er først og fremst å kunne gi nyttige verktøy som bidrar til å jobbe med kvalitetsutvikling av karriereveiledningstjenester (Bakke, et al., 2020, s. 6). Kvalitetsrammeverket for karriereveiledning består av fire hovedområder: kompetansestandarder, karrierekompetanse, etikk og kvalitetssikring (Bakke, et al., 2020, s. 8). Dette er viktige hovedområder som karriereveiledere i den videregående skolen blant annet skal følge.

Jeg vil videre ta for meg områdene kompetansestandarder og karrierekompetanse. Etikk og kvalitetssikring er også viktig innen karriereveiledningsfeltet, og utgjør en viktig basis. Likevel legger jeg vekt på de to førstnevnte da de er mest relevante for denne oppgaven.

2.6.1 Kompetansestandarder

Området kompetansestandarder handler om hvilken kompetanse de som jobber med karriereveiledning bør ha, for å fremme kvalitet. Kompetansestandardene består av sju kompetanseområder: 1. Veiledningsprosesser og relasjoner, 2. Etikk, 3. Karrierefaglige teorier og metoder, 4. Karrierelæring, 5. Utdanning og arbeid, 6. Målgrupper og kontekst og 7. Utvikling, nettverk og systemarbeid. Hensikten med kompetansestandardene er at veiledere kan inspireres til å utvikle sin kompetanse, samt kartlegge hvilke ferdigheter en profesjonell karriereveileder har. Man kan blant annet kartlegge dette ved å operere med de to nivåbeskrivelsene kompetent og spesialisert, der utviklingspotensialet blir synliggjort. Innen kompetansestandarder viser de også til at karriereveiledningsfeltet er mangfoldig og det jobbes på flere ulike plattformer og sektorer. Det er også utarbeidet en modell som viser til systemnivå og praksisfeltet, hvor systemnivået er forskere og ledere

som har ansvaret med karriereveiledning, mens praksisfeltet handler om de som jobber ute i feltet (Kompetanse Norge, u.å.b). På denne måten kan man si at kompetansestandarder er til for å sikre at karriereveiledere er klar over sin kompetanse, og finne ut av hva de må utvikle av ferdigheter for å bli mer profesjonell i sin jobb.

2.6.2 Karrierekompetanse

Området karrierekompetanse handler om hvordan karriereveiledere skal bruke sin karrierekompetanse til å ruste veisøkere til å håndtere liv, lærling og arbeid, samt forandring i ulike overganger (Kompetanse Norge, u.å.c). Karrierekompetanse i kvalitetsrammeverket fremhever at karriereveiledning handler om læring og at tjenesten skal ha et læringsutbytte, noe begrepet karrierelæring er sterkt knyttet til (Bakke, et al., 2020, s. 51). Karrierekompetanse kan bli tilegnet gjennom karrierelæring. Dette er en læringsprosess som både er uformell, siden det hele tiden pågår ved at vi mennesker lever og får erfaringer, men den kan også struktureres gjennom individuelle samtaler, gruppesamtaler eller undervisningsopplegg knyttet til karriere (Kompetanse Norge, u.å.a). Innen karrierelæring er det utarbeidet en modell med navnet karriereknappene, som består av ti ord som danner fem ordpar som viser til mulige spenninger og dilemmaer på ulike kompetanseområder. De ulike ordparene skal være til hjelp for å utforske områder der veisøker har behov for kompetanse og kan dermed utforske og åpne opp for refleksjon og læring (Bakke, et al., 2020, s. 68). På denne måten kan man si at karrierekompetanse er til for å gi karriereveiledere tiltak til hvordan de kan tilrettelegge karrierelæring for ulike mennesker slik at de kan utvikle sin karrierekompetanse og dermed nå sine mål.

3 Teori

I denne delen vil ulike teoretiske perspektiv beskrives for å belyse problemstillingen. Teori om selvoppfatning og motivasjonsteorier vil bli presentert for å kunne gå mer i dybden på ulike former for motivasjon, og hvordan selvoppfatning er med på å bygge opp den troen man har om seg selv. Mestringsforventning og agent i eget liv blir deretter trukket frem da det er elevene selv om skal ta hånd om sin egen læring, og derfor kan det være viktig at karriereveiledere gir elevene verktøy til å være agent i eget liv, slik at de kan finne ut hva de ønsker i sin karriere, samt ha tro på egen mestring av den. Oppfatningen av sammenheng og mening blir presentert for å se på hvorfor det er viktig for elever i dagen skole å se en bro mellom det de lærer på skolen og livet utenfor. Til slutt legges det frem tre ulike modeller innen karrierevalg i et teoretisk perspektiv. Det er mange innfallsvinkler til karriereveiledning, og metoden man velger kan ha påvirkning på valget til elevene. De fleste bygger på hverandre og tar utgangspunkt i interesser, men man må kjenne til flere metoder, slik at karriereveiledere kan bruke ulike tilnærminger til hver enkelt elev.

3.1 Selvoppfatning og motivasjonsteorier

Selvoppfatning er en fellesbetegnelse på alt vi føler, tror og vet om oss selv. Motivasjonen vår er en drivkraft som fører til at målrettet aktivitet blir igangsatt og opprettholdt. Vår selvoppfatning og motivasjon er noe vi lærer, og er et resultat av våre erfaringer. Selvoppfatning og motivasjon har dermed mye å si for ny læring (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 29). Motivasjon beskrives ofte som en drivkraft som har betydning for atferd, utholdenhet, retning og intensitet (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 138).

3.1.1 Selvoppfatning

Med selvoppfatning legger Einar M. Skaalvik og Sidsel Skaalvik (2018) til grunn ulike aspekt ved en persons oppfatninger, vurderinger, forventninger og tro om seg selv. Dette kan gi et grunnlag for hvordan personen tenker, føler, handler og motiveres. Når ulike individer skal ta valg, avhenger valget av hvordan de oppfatter seg, hvilke egenskaper de mener de har, samt sine forventninger om hva de kan gjøre. Oppfatningen og forventningen en person har om seg selv henger tett sammen med opplevelser fra tidligere erfaringer og hvordan hen har tolket de. Selv om disse oppfatningene er subjektive, kan en annen person få et helt annet inntrykk enn individet selv har. Selvoppfatning henger tett sammen med hvordan en person verdsetter seg. Det er viktig og utvikle og bevare individets selvverd, da lavt selvverd kan gå utover den mentale helsen (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 94-95). Vår selvoppfatning og troen på at vi kan mestre ulike aktiviteter har stor betydning får vår motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 29).

3.1.2 Motivasjon og læring

Bjarne Wahlgren (2018) ser på voksnes læring, likevel velger jeg å bruke hans syn på hva motivasjon er. De som går på videregående er verken barn eller voksne, men de er i stadiet til å bli voksne, og jeg mener hans syn er like relevant for ungdom som for voksne. Wahlgren ser på motivasjon og behov, og motivasjon og følelser. Under motivasjon og behov ser han på behov som en tilstand som kan føre til motivasjon. Altså at man har behovet for noe, og at man motiveres ved å oppnå dette. Han peker på at behovet gir motivasjon for en handling og dermed læring. Dette behovet gjelder ikke bare å gjennomføre en oppgave, men kan også være ønsker som å lære om en annen kultur eller har et behov for å øke kunnskap og kompetanse. Wahlgren sier også at man kan ha et behov for selvrealisering, slik at man kan bli motivert for læring som kan være med på å utvikle vår personlighet. På den andre siden peker han på at behovet ikke trenger å oppfylle en bevisst motivasjon til en konkret læringsituasjon. På denne måten er det en sammenheng mellom motivasjon og behov, men denne er ikke lineær (Wahlgren, 2018, s. 84).

Når det kommer til motivasjon og følelser sier Wahlgren at motivasjon er tett forbundet med følelser, der lysten driver deg. Innen dette legger han fram lyst, engasjement og vilje til den positive delen av følelsesspekter som driver ønsket om lære. Det motsatte er forbundet med negative følelser knyttet til læring, som lite engasjement, kjedsomhet og ulyst. Han peker på at opplevelsen av trygghet er en viktig del av følelsesspekteret, da mennesker har et behov for å kjenne at de står på sikker grunn og tilhørighet. Wahlgren sier at følelsene styrer læring, og at læringen utvikler følelser. På denne måten er det viktig at positive følelser blir utviklet slik at man får motivasjon til læring (Wahlgren, 2018, s. 85-86).

3.1.3 Indre og ytre motivasjon

Richard M. Ryan og Edward L. Deci (2020) trekker frem indre og ytre motivasjon som to motsetninger, innen et selvbestemmelsesteoriperspektiv. Indre motivasjon peker de på som en naturlig motivasjon som mennesket gjør for sin egen del, og skaper motivert adferd. Dette kan være aktiviteter som vekker nysgjerrigheten, er utforskende og morsomt. Her legger de vekt på at interesser og engasjement spiller en stor rolle, og at den indre motivasjonen har størst betydning for menneskers læring, spesielt skoleprestasjoner. Ytre motivasjon sees på som en instrumentell motivasjon som kan

varierte mye fra person til person. Atferden kan her være preget av belønning og straff, som belønningen av suksess og dermed unngå skyldfølelse og skam. Her er selvtilliten avhengig av utfallet. De peker også på autonome ytre motivasjon som kanskje den mest vanlige, der man ser verdien av å gjennomføre en aktivitet eller en oppgave. Altså at den gjennomføres frivillig, men ikke gir den samme gleden som den ville ha gjort om den var styrt av indre motivasjon. De trekker også frem a-motivasjon som de mener det er mye av i klasserommet. A-motivasjon er manglende bevissthet rundt meningen av å utføre en oppgave. Det kan også skyldes mangel på interesse, verdi eller på mangel rundt kompetansen til å prestere. Ryan og Deci hevder at a-motivasjon er negativt for læring og engasjement (Ryan & Deci, 2020, s. 1-4).

3.1.4 Faktorer som påvirker motivasjonen

Som nevnt er det flere ulike faktorer som er med på å påvirke motivasjonen i et karriereveiledningsperspektiv. Blant disse faktorene ønsker jeg å trekke frem interesser, sosiale medier, samt relasjoner og rollemodeller.

3.1.4.1 Interesser

Interesse har stor oppmerksomhet innen karriereveiledning, da de fleste ønsker seg et yrke som inneholder noe av sine interesser, eller noe de er interesserte i. Karriereveiledere bør ta stilling til at det finnes yrker tenåringene ikke vet hva er eller at de finnes, men som kan være med på å vekke deres interesse, om de får nok informasjon og kunnskap rundt det. Det trenger heller ikke å være noe sammenheng mellom ferdigheter og interesser, på denne måten kan man vise gode ferdigheter i en ting uten at det trenger å være noe særlig stor interesse for et yrke i den retningen. Fritidsaktiviteter, hobbyer og fag på skolen kan være gode indikatorer på hvor interessene til elevene ligger. Gode opplevelser og mestring kan også vekke elevenes motivasjon (Røyland, 2012, s. 19).

Ulike interessetester finnes på markedet. Noen tilgjengelige på nett som vilbli.no, nav.no og utdanning.no, mens andre må kjøpes inn og trenger lisens. De testene som ligger åpent tilgjengelig på nett kan gjøre det lettere for veiledere å ta i bruk og gjennomføre på kort tid med mange elever. Man må likevel være klar på at resultatene av slike tester ikke er en fasit, da de ofte er enkle og lite omfattende. Det bør heller sees på som nyttige innspill, som kan bidra til videre refleksjon og samtaler med veileder. Interessetester kan dermed være en god indikator på relevante tema, som igjen kan gjøre at både veileder og elev får et felles begrepsapparat og en felles forståelse (Røyland, 2012, s. 19-20).

3.1.4.2 Sosiale medier

Som nevnt i avsnittet over så kan man finne interessetester gratis på nett, man kan også finne ulike forumer eller diskusjoner på sosiale medier som bør brukes med varsomhet. Såkalt uformell veiledning på sosiale medier, har ifølge Harald Groven og Mona C. Mathisen (2019) hatt en enorm vekst. De mener at elever går inn på ulike forum og diskusjonssider og leser om andre som har fått råd av mennesker som kan sitte i samme situasjon som dem selv. Dette innebærer da at hvem som helst som er interessert kan gå inn å lese og svare på ulike utsagn, og det kan være søkbart i flere tiår. Dermed kan mye av informasjonen som er postet på sosiale medier være utdaterte, og om det ikke er profesjonelle rådgivere som svarer, kan dette være med på å villedde elevene. Kvalitetsspennet på de ulike sosiale mediene er dermed stor, og kan sjeldent dokumenteres (Groven & Mathisen, 2019, s. 139-140).

3.1.4.3 Relasjoner og rollemodeller kan påvirke valg

Røyland (2012) viser til at foreldre i stor grad er med på å påvirke deres barns karrierevalg, da de ofte trenger annerkjennelse og bekreftelse fra de nærmeste for å få nødvendig trygghet og motivasjon. Han peker på at foreldre kan være gode samtalepartnere, men at de da må legge ifra seg begreper og retninger fra «når de var unge». Ved manglende kunnskap om feltet som stadig er i utvikling kan deres påvirkningskraft føre til at barna deres velger feil, selv om de egentlig ønsker det beste. Røyland mener det kan være nødvendig og fornuftig å ha foreldrekurs, og at karriereveiledere må være flinke til å holde fast på prinsippet om at det alltid er elevens valg. Han peker også på at venner både kan ha positive og negativ innvirkning på elevenes valg. Det positive kan være at de sammen kan reflektere over ulike valg og hjelpe hverandre til å finne gode valgmuligheter. Til tross for dette kan det også være at enkelte elever blir usikre på sitt valg og velger det andre har valgt for å være nære de. I tillegg til familie og venner så har vi også forbilder som kan være noen vi har sett på tv, eller noen i familien man ser opp til. Dette kan være avgjørende for elevens veivalg, men igjen er det her viktig at veileder stiller spørsmål som utfordrer eleven til å ta valget selv og ikke basert på andre (Røyland, 2012, s. 35-36).

3.1.5 Mestringsforventning og agent i eget liv

Innen Albert Banduras sosial-kognitive teori bruker han begrepet «self-efficacy» oversatt til mestringsforventning. Med mestringsforventning peker han på at individer agerer ut ifra at handlingen skal gi en betydning, skape verdi, samt at de må ha tro på, og evnen til, at de kan mestre aktiviteter og ulike situasjoner i livet. Teorien beskriver også hvordan læring skjer i samspill med de sosiale omgivelsene (Bandura, 1997, referert i Jordet, 2020, s. 300). Forventningen av å mestre en situasjon påvirkes mye av om du har greid å mestre en lignende oppgave tidligere. Om man har erfart at man kan mestre ulike situasjoner og oppgaver, vil det være lettere å ha tro og motivasjon til å mestre lignende og nye utfordringer. De som dermed tviler på sine evner, vil som regel trekke seg unna, og unngå ukjente situasjoner (Jordet, 2020, s. 301).

Heidun Oldervik og Ellen Saur ser Banduras begrep «mestringsforventning» i en litt annen vinkel. De viser til problematisering av begrepet, nemlig at det er en fare at begrepet snues til forventning om mestring, altså at det ikke lenger er elevens tro på mestring, men heller skolen og samfunnets forventninger om at de skal klare å mestre. Dette kan føre til stress og press i skolehverdagen, og selv om elevene får læring i det å takle stressede situasjoner, kan dette bli sett på som enda en forventning som elevene skal ha lært seg å mestre, fremfor å bygge opp sin egen tro på mestring (Oldervik & Saur, 2020, s. 181).

Mestringsforventning er en forutsetning for «human agency», oversatt til agent i eget liv (Uthus, 2020, s. 29). Marit Uthus peker på at Bandura i sin teori om å være agent i eget liv vektlegger at vi mennesker er produsenter av sosiale system, og ikke bare produkter av det. Alle mennesker har et potensiale til å bli agent i eget liv, og at vi har en sterk motivasjon til å bli det. Med dette menes at vi er sterkt motivert til å ta styring over egne liv, og leve så gode liv som mulig. Det vektlegges at Bandura mener at vi mennesker vil ta valg som blir best for oss selv og det sosiale miljøet rundt oss om omstendighetene tillater det (Bandura, 1997, referert i Uthus, 2020, s. 28). Ved å ta utgangspunkt i sine tanker, forventninger, følelser og erfaringer man har fått i ulike situasjoner, samt erkjennelse fra sosiale miljøer kan elever utvikle evner til å ta selvstendige valg i forskjellige situasjoner (Bandura, 2001, referert i Jordet, 2020, s. 300-301). Bandura

mener ifølge Skaalvik og Skaalvik at agent i eget liv handler om å handle etter et mål, altså at det ikke er tilfeldig hva man gjør, men at handlingen har en hensikt. Dette vil si at selv om man prøver å handle etter et mål, er det ikke sikkert man verken oppnår målet eller det som var hensikten. For å kunne være agent i eget liv må personen være selvregulert, som vil si at personen fra start setter seg ett mål, underveis vurderer både hva som skal til for å nå målet, vurderer egen kompetanse, hvilke ferdigheter som må læres, lage en strategi for å kunne ha muligheten til å gjennomføre arbeidet, og til slutt vurdere og reflektere over prosessen og resultatet (Bandura, 1997, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 54).

Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 56) hevder at alle mennesker har et mål de ønsker å oppnå, uansett om det er langsiktige eller kortsiktige mål. Hvert individ har ulike forutsetninger for hvor realistisk det er å kunne oppnå sine mål. Dette kan være ut ifra individets forutsetninger, valg av strategi og gjennomførelse av arbeidet for å nå målet. For å kunne bli agent i eget liv må man ha kunnskap om feltet, motivasjon, tro på at det er mulig, evne til selvrefleksjon og mot til både å søke hjelp om nødvendig, prøve og feile. Selv om det er ulike elementer for å kunne være agent i eget liv, er forventning av mestring den mest sentrale. Ifølge Skaalvik og Skaalvik definerte Bandura forventning om mestring som en persons bedømmelse av hvor godt en person er i stand til å planlegge og gjennomføre ulike oppgaver eller handlinger i en gitt situasjon (Bandura, 1981, referert i Skaalvik og Skaalvik, 2018, s.122). Mestringsforventning har påvirkning for motivasjon, atferd, følelser og tanker, og er bestemmende for hvordan vi oppfatter ulike situasjoner. Blant annet hvilken innsats og utholdenhet vi har når vi opplever en situasjon som stritter imot (Skaalvik og Skaalvik, 2018, s. 124).

3.1.6 Opplevelsen av sammenheng og mening

Aaron Antonovsky er kjent for sin teoretiske modell salutogenisk der han ønsket å få frem at alle individer har ressurser som man kan ta nytte av og dermed senke stressende forhold. Dette er ikke ment for å gjøre mennesker feilfrie, men hjelpe de til å takle ulike problemer på en god måte (Antonovsky, 1996, referert i Johannessen et al, 2019 s. 74). Innen denne teorien er begrepet sense of coherence, oversatt til opplevelse av sammenheng og mening, sentral. Dette handler om hvordan mennesker av og til kan oppfatte verden som mer eller mindre håndterbar, meningsfull og forståelig. På denne måten blir det viktig for individet å finne meninger og sammenhenger for å kunne håndtere stressende situasjoner. Dette kan være blant annet om man forstår situasjonen man er i, og hva utfordringen går ut på, om man har troen på at man kan takle utfordringen, og om man har motivasjon og mening i situasjonen slik at man ønsker å mestre den. Forfatterne peker på at begrepene forståelig, håndterbar og meningsfull kan anvendes i pedagogisk rådgivning (Johannessen et al., 2019, s. 75). Ved å styrke individet til å se meningen og sammenhengen, vil man også kunne se hva som er meningsfylt. Det er også sterkt knyttet til å ha troen på seg selv, selvtillit, optimisme og livsvilje. Hva som er meningsfylt for en person trenger ikke å være det for en annen, det er derfor individuelt (Johannessen et al., 2019, s. 75-76).

Oldervik og Saur (2020) ser også på Antonovskys begrep om håndterbarhet, begripelighet, mening og sammenheng. Forfatterne sier at det er viktig for alle mennesker å forstå det som skjer med seg selv og miljøet rundt. Om man over en lengre periode kjenner på lite forutsigbarhet kan man bli sliten og urolig. De trekker fra Antonovskys begrep om begripelighet som en grad av hvordan man opplever stimuli man utsettes for er forståelig fremfor uventet og uforståelig. Håndterbarhet trekkes frem som

at man har nok ressurser til å takle kravene man blir stilt ovenfor. Mening blir trukket frem som det å kunne delta i ulike aktiviteter som gir mening for individet, og som dermed gir mening i det følelsesmessige og ikke bare den kognitive forstand. Jo høyere grad ett menneske har av disse tre begrepene, jo mer opplever man også sammenhengen i hverdagen, hvordan man forstår seg selv og verden på, og kan dermed gi styrke i møte med forskjellige hendelser og opplevelser i livet. Om det motsatte er tilfelle, altså at disse begrepene oppfattes som lave, vil man oppleve mangel på sammenheng (Oldervik & Saur, 2020, s. 155-156).

Oldervik og Saur (2020) viser også til at akademiske begrep legges tidlig frem i dagens skolegang, og at dette kan føre til mer avstand i det som læres om lærerne ikke har tid til å forklare innholdet og gi elevene en mening og en forståelse for hvorfor de lærer det de lærer. For å oppnå dette kreves det at lærerne og lærerplanen gir plass til undring, refleksjon og tid for å kunne oppnå en tilnærming av sammenheng slik at elevene kan fordøye kunnskapen som presenteres (Oldervik & Saur, 2020, s. 159). Det pekes også på at ulike oppvekst gir ulike erfaringer, og at dette gir ulike grunnlag i utdanningssammenheng. Det er dermed viktig at skolen blir en arena hvor forskjellige elever får opplevelse av begripelighet, der de kan kjenne på følelsen av tilhørighet og fellesskap (Oldervik & Saur, 2020, s. 163).

Forfatterne legger også frem at skolen tar av seg elevens læring, der det ofte er frikoblet fra praksis. Ved å dermed koble sammen aktivitetene man lærer i skolen og det praktiske kan dette bidra til opplevelse av sammenheng for elevene, og motivasjonen for læringen kan øke (Oldervik & Saur, 2020, s. 174-175). Dette kan bidra til å øke elevenes forståelse og mening med utdanning, fremfor at de ikke ser broen mellom det de lærer på skolen og samfunnet utenfor. Å bidra til at elevene opplever mening er avgjørende for deres tro på seg selv, framtidsplaner og sin egen helse (Oldervik & Saur, 2020, s. 178). Dette henger også sammen med at det i dagens samfunn settes høye krav til ungdom når det kommer til å ta framtidvalg. Et viktig spørsmål som stilles er hvordan skolen kan hjelpe ungdom i å reflektere over det å skulle planlegge mål de enda ikke vet hva er. Det kreves mye av ungdoms evne til refleksjon, spesielt når fremtiden er full av valgmuligheter. Oldervik og Saur ser også på at det kan være problemer med det å snakke om forventninger til ulike framtidvalg, da de kan være vanskelig å leve opp til, og dermed kan føre til press på ungdoms selvrefleksjon og det at de må tidlig finne ut av hvem de er og hva de vil bli. På denne måten settes modenheten på prøve (Oldervik & Saur, 2020, s. 183-185). Ved at fagenes nytte i dagens skole kan virke fraværende, bli også opplevelsen av meningen fraværende. Dette fører med seg et gap mellom det de lærer på skolen, og deres livsverden og hverdagsliv. Det er først når man opplever en sammenheng av læringen at også meningen av læringen kommer til synet.

3.1.7 Karrierevalg i teoretisk perspektiv

Det er en stor mengde karriereteorier som har vært med på å forme måter å jobbe med karrierelæring og karriereveiledning på. Jeg har valgt ut tre sentrale metoder som jeg mener er viktig for hvordan det jobbes med feltet i dag. De to første er på bakgrunn av likhetstrekk til karrieretester og karriereveiledning som blir utført i skolen. Dette står i likhet med interessetester som tidligere er nevnt av Røyland. Den siste på grunn av at samfunnet er i stadig endring, noe som elevene i dagens skole må være klar over.

3.1.7.1 *RIASEC-modellen*

John Holland videreutviklet teorien til Frank Parsons ved det vi i dag kjenner som RIASEC-modellen. Parsons teori ble kalt matching-tradisjonen og fokuserte på tre punkter: først å kjenne til seg selv, det andre er kunnskap til arbeidslivet, og det siste er å sette de to første i relasjon til hverandre (Andreassen et al., 2008, s. 100). I RIASEC-modellen så la Holland til tre faktorer til som Parsons ikke hadde i sin teori. I denne modellen presenteres seks ulike personlighetstyper som igjen kan utgjøre seks ulike felt på jobbmiljøer. Denne modellen er for å finne rett jobb til rett person, men viser til ulike kjennetegn med de ulike personlighetstypene og hvordan disse kan kartlegges for å finne ulike yrkesgrupper. Denne er ofte brukt i skolen da den er enkel og praktisk å bruke i arbeid, både for å kunne jobbe med seg selv og få ett innblikk i ulike yrker (Andreassen et al., 2008, s. 102-103). RIASEC-modellen står for: Realistic, Investigative, Artistic, Social, Enterprising og Conventional. Gjennom dette viser modellen til Holland hvordan ulike personlighetstyper har ulike personlighetstrekk, som igjen kan vise til ulike eksempler på yrker, altså hvilke personlighetstrekk som samsvarer med ulike yrkesområder. På denne måten mener Holland at veisøkere dermed vil søke yrker som passer deres verdier og holdninger som igjen gir de mulighet til å bruke sine ferdigheter og kunnskaper (Andreassen et al., 2008, s. 103-105). Likevel har også denne teorien, i likhet med Parsons teori (Røyland, 2012, s. 17), fått kritikk for å vektlegge for mye matching av jobbtyper og personlighetstrekk. Dette vil si at det ikke er sagt at selv om personen matcher med ett yrke, så trenger ikke personen å verken trives eller prestere godt i yrket. Modellen legger ikke til rette for årsaksforklaringer, eller utviklingen av yrkespreferanse (Andreassen et al., 2008, s. 106).

3.1.7.2 *Karrierevalg i livsløpsperspektiv*

Donald Super videreutviklet Holland's teori. Donald Super er en betydelig bidragsyter innenfor teorier om karrierevalg. Han gikk bort i fra matching av personlighet og jobb, og så mer på utviklingsprosesser. Teorien hans går ut på å forstå prosessene ved karrierevalg i et livsløpsperspektiv, og flytter fokuset fra yrke til karriere (Andreassen et al., 2008, s. 106-107). Karrierevalget blir på denne måten satt inn i en sosial kontekst og valget man tar blir da relatert til individets behov og verdier, samt hvor i livsløpet man befinner seg og hvilken livssituasjon man er påvirket av. Et nøkkelbegrep i Supers teori er også utvikling av selvet. Super så på karrier som en livslang prosess, og han mente derfor at vår livssituasjon og selvoppfatning er i stadig endring, som igjen vil ha innvirkning på våre valg. Dette kan både endres under utdanning eller i yrkeslivet, da dette fører til nye erfaringer og situasjoner og dermed andre holdninger og verdier. Han mente også at interesser kan være stabile, men hos unge mennesker kan de endre seg kontinuerlig. Ved å dermed fortelle om sin livshistorie mente han at veisøker og veileder kan danne et grunnlag for verdier, interesser og identifisere tema som igjen kan hjelpe med å ha samtaler om fremtiden. For å beskrive livsforløpet lagde Super noe han kaller for livsregnbuen, der man kan se sammenhengen mellom karriereutviklingsoppgaver og livsstadier. De ulike stadiene er vekststadiet, utforskningsstadiet, etableringsstadiet og løsrivelsesstadiet. I denne oppgaven blir utforskningsstadiet det mest relevante da den går fra 14-24 år (Andreassen et al., 2008, s. 107-108).

I utforskningsstadiet møter individer ulike utviklingsoppgaver som igjen kan hjelpe de å ta yrkesvalg. Super peker på at ungdom i denne fasen dagdrømmer om seg selv og hvilke muligheter de kan få via yrkes- og utdanningsvalg. Ved at de utvikler seg og får stadig nye erfaringer kan dette påvirke deres selvoppfatning, som igjen kan bidra til et

mer nøyaktig valg. Super mente også at man må se på karrieremodenhet, da man kan være på ulik plass av modenhet i alderen 14-24 år (Højdal & Poulsen, 2015, s. 50).

3.1.7.3 *Planned happenstance*

Ut ifra Donald Supers livsregnbue ser man at livet er i stadig endring, og det er her John Krumboltz teori kalt «planned happenstance» er en viktig bidragsyter. Her fokuserer han på at mennesker må håndtere og utnytte mulighetene som ligger i de ulike endringene som skjer i et menneskes liv (Svendsrud, 2015, s. 217). Dette vil si å kunne hjelpe veisøkere til å planlegge, men også være mottakelige for tilfeldige muligheter som kommer mot dem. I planlagte tilfeldigheter kan man prøve å tilrettelegge veisøkers handlinger for så å forutse ulike muligheter. Her kan man iverksette tiltak for å finne muligheter, og ikke sitte å vente på at kanskje muligheten en dag banker på døren (Mitchell et al., 1999, s.116-117). Planned happenstance handler om at karriereveiledning skal sette veisøkere i stand til å takle endringer og utfordringer (Svendsrud, u.å.) Krumboltz mente at karriereferdigheter handler om at mennesker må utnytte og håndtere muligheter og endringer som kan komme, da karriere ikke kan forutsees. Han peker på at karriere er en kjede av tilfeldigheter, og at karriereveiledere dermed må lære veisøker å ta sjanser ved eksempelvis å utvide søkers interessefelt, og at man får erfaringer underveis i arbeidet mot karriere (Svendsrud, 2015, s. 217).

4 Metode

I metoddelen skal jeg ta leseren igjennom hvordan jeg har jobbet med denne masteroppgaven. Gjennom å vise forarbeidet, gjennomføringen og etterarbeidet vil jeg gi et godt innblikk i hvordan masteroppgaven har blitt gjennomført fra start til slutt. I tillegg vil jeg presentere hvilken tilnærming som er brukt i oppgaven.

4.1 Vitenskapsteori

Vitenskapsteori er refleksjon over vitenskapelige aktiviteter, der det finnes ulike kunnskapssyn og ulike syn på virkeligheten. Dette kan være med på å besvare vitenskapelige spørsmål om blant annet virkeligheten, naturen, kunnskap og forklaringer. På denne måten kan forskerens kunnskapssyn hjelpe å reflektere over egen praktisk, og dermed gi grunnlag for drøfting av funn og resultater (Ringdal, 2018, s. 37). I mitt masterprosjekt bygger tolkningen og analysen på en hermeneutisk tilnærming. Dette er fordi man aldri kan være hundre prosent objektiv i sin tolkning. Jeg ønsket opprinnelig å gjøre en fenomenologisk studie da jeg er ute etter karriereveilederes erfaringer og opplevelser, men intervjuene er for korte til å kunne gå nok i dybden til en slik tilnærming. Likevel skal informantenes perspektiver fremheves, og det er deres hverdag og opplevelser som står i sentrum.

4.1.1 Hermeneutisk tilnærming

Hermeneutikkens formål er å oppnå en gyldig og allmenn forståelse av hva teksten innebærer. Hva er det egentlig teksten sier og betyr? Mennesker er selvtolkende vesener, og man vil alltid bli preget av sin forforståelse av teksten man fortolker (Kvale og Brinkmann, 2021, s. 73-74). Et hermeneutisk syn vil hjelpe meg til å prøve å være så objektiv som mulig, ved at jeg er klar over at jeg selv kan tolke de transkriberte tekstene mine annerledes enn slik som det opprinnelig er ment. Jeg har under hele prosessen prøvd å være åpen og se på hva informantene har sagt om sine erfaringer og opplevelser, men jeg må også være klar over at man alltid er preget av sin egen forforståelse, som

igjen kan bidra til at jeg ser ting annerledes enn det egentlig er ment. Tove Thagaard (2018, s. 37) peker på at målet med hermeneutikk er å oppnå en gyldig forståelse av meningen i teksten, og det er akkurat dette jeg har prøvd å oppnå. Jeg har gjennom mitt arbeid med å analysere de transkriberte tekstene prøvd å tolke de ut ifra karriereveiledernes perspektiver, og prøvd å sette meg inn i hva de egentlig betyr. På denne måten føler jeg at hermeneutikken har hjulpet meg til å få så gyldig og allmenn forståelse av tekstene som mulig, samtidig som jeg hele tiden har hatt i bakhodet at mitt syn kan være med på å farge tekstene.

4.1.2 Hva er metode?

Ifølge Thor A. Kleven og Finn R. Hjordemaal starter forskning med undring, og ulike forskere vil ut ifra sine interesser og erfaringer lete etter svar på ulike spørsmål (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 15). Ulike spørsmål eller problemstillinger kan tas tak i med ulike metoder (Dalland, 2017, s. 54). Når man velger en metode bør man dermed tenke på hvilken metode som kan belyse forskningsspørsmål på best mulig måte (Dalland, 2017, s. 51).

Man kan hovedsakelig si at det er to forskningsstrategier man kan velge mellom. Dette er valget mellom kvalitativ og kvantitativ forskningsstrategi. Hovedforskjellen mellom disse er kort fortalt at en kvalitativ metode bygger på at den sosiale verdenen konstrueres gjennom individers opplevelser og handlinger. Den er oftest induktiv og har små utvalg. En kvantitativ metode bygger på en objektiv sosial verden. Denne metoden er oftest deduktiv og har store utvalg (Ringdal, 2018, s. 109-110). I min masteroppgave landet valget ganske naturlig på en kvalitativ forskningsmetode.

4.2 Forarbeid

Forarbeidet av forskningen vil ta for seg valg av metode, etiske retninger, rekruttering av informanter og intervjuguiden.

4.2.1 Kvalitativ metode

For å svare på min problemstilling trenger jeg innsikt i karriereveilederes perspektiver, erfaringer og opplevelser. For å kunne oppnå dette vil en kvalitativ forskningsmetode være mest hensiktsmessig, da den baserer seg på sosiale fenomener og kan gi forståelse av hvordan informantene opplever og reflekterer over sin situasjon (Thagaard, 2018, s. 11). Ved å dermed gjøre forskningsintervju vil dette kunne bidra til at jeg kan få en dypere forståelse av hva karriereveiledere gjør i sin hverdag, og hvordan de opplever feltet. Denne kan bidra til å gi meg en dypere forståelse og ulike perspektiver av karriereveiledning, og dermed øke sjansen for å svare på problemstillingen.

Selv om det finnes andre masteroppgaver som har skrevet om feltet, ønsket jeg likevel å intervju og finne egne informanter. Dette er fordi jeg ønsker å stille mine egne spørsmål som kan hjelpe å svare på akkurat min problemstilling, og ikke minst å få nærhet til feltet. Ved å selv kunne gjennomføre intervju vil jeg oppnå den forståelsen jeg mener er korrekt, i forhold til at andre kanskje mener noe annet og er farget av andre syn.

Kvalitativt forskningsintervju er ifølge Kvale og Brinkmann (2021, s. 20) en profesjonell samtale der man prøver å forstå verden ut ifra informantens perspektiv. Her skal man prøve å avdekke intervjupersonenes opplevelser av verden og betydningen av deres erfaringer og handlingsvalg. Jeg valgte som nevnt kvalitativt forskningsintervju på bakgrunn av at man kan få en nærhet og kunne få innsikt i hvordan karriereveilederne

ser og opplever sin verden ut ifra. Dette kan gi meg mulighet til å få informasjon om tanker og følelser, erfaringer og opplevelser, som jeg ellers ikke ville fått. Kvale og Brinkmann (2021, s. 22) påpeker også at forskningsintervju ikke er en samtale mellom likeverdige deltakere på grunn av at det er forskeren som setter tema, stiller spørsmål, kontrollerer hvilken retning samtalen skal gå, samt avslutter den. Selv om det er jeg som forsker som kontrollerer hvilken retning samtalen skal gå og hvilke spørsmål jeg ønsker å stille, føler jeg likevel at informantene hadde mulighet til å snakke veldig fritt. De fikk komme med det de hadde på hjertet, det er tross alt de som er ekspertene på dette feltet. Informantene kan også velge hva de ønsker å dele med meg og hva de vil holde for seg selv.

4.2.2 Etiske retningslinjer

Innenfor kvalitativ metode som innebærer forskningsintervju, kan forsker og intervjupersoner få nær kontakt, og forskeren får data som kan knyttes til personene som er med i prosjektet. Det er derfor viktig å forholde seg til etiske forholdsregler som innebærer behandling av personopplysninger (Thagaard, 2018, s. 21). I tillegg bør forskeren ta etiske spørsmål i betraktning når man utarbeider en etisk protokoll for intervjuundersøkelse. Dette innebærer å på forhånd ha tenkt igjennom etiske dilemmaer som kan oppstå i prosessen med prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 98).

Jeg er veldig opptatt av at studien min skal gjøres på så etisk måte som mulig. Derfor lagde jeg meg tidlig en etisk protokoll innen informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og min rolle som forsker. Det ble sendt inn en søknad til Norsk senter for forskningsdata (NSD) vedrørende denne masteroppgaven. Dette fordi prosjektet måtte godkjennes på grunn av kontaktopplysninger og bruk av lydopptak.

4.2.2.1 Informert samtykke

Informert samtykke handler om at informantene informeres om prosjektets formål, og sikre at forskningsdeltakerne deltar frivillig og retten til å trekke seg underveis (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 104). Jeg sendte alle informantene informasjonsskriv og samtykkeskjema på mail. I dette informasjonsskrivet stod det informasjon om oppgavens formål, at det er frivillig å delta og blant annet hvordan personopplysninger vil bli behandlet (se vedlegg 2). På denne måten fikk informantene innsyn i hva forskningsprosjektet skulle handle om, og at personopplysninger ble ivaretatt og ikke delt til en tredjepart. Alle lydopptak ble for eksempel lagret på NICE-1, noe jeg kommer tilbake til.

4.2.2.2 Konfidensialitet

Konfidensialitet handler om fortrolighet og tillitt mellom informant og forsker. Ofte handler dette om retten til privatliv, og at sensitiv data som identifiserer informantene, ikke blir avslørt eller kommer på avveie (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 106). Dette er noe jeg tenkte på helt fra starten av, at mine informanter skulle være anonyme. Dette er fordi mennesker deler gjerne mer av seg selv og sine meninger når de kan være anonyme, i forhold til om de må gå ut med navn. Det er heller ikke viktig for oppgaven hvilken skole de jobber på, eller hva de heter, da det er karriereveilederes perspektiver jeg ønsker å se på. Dette har også vært en utfordring da flere av informantene snakket om ting de har gjort tidligere, og spesielle oppgaver de gjennomfører på sin skole. Dette er derfor ikke med i oppgaven for å sikre deres personvern. Derfor ble blant annet stedsnavn, deres personlige liv og gjenkjennbare trekk skrevet med «*» i transkriberingen, slik at det ikke kan spores tilbake til deltakerne.

4.2.2.3 *Konsekvenser*

Innen kvalitative undersøkelser må man forholde seg til konsekvensen av det å delta i undersøkelsen, altså om det på noen måte kan skade deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 107). Jeg vil påstå at det er lav risiko for å delta i forskningsprosjektet mitt. Dette handler mye om at innholdet ikke skal kunne spores tilbake til informantene, men også for at jeg mener det ikke skader yrket til karriereveilederne. Jeg tar opp ulike utfordringer av yrket som karriereveilederne har, men dette er utfordringer som informantene selv trakk fram, og som er diskutert og skrevet mye om i media og i regjering. I tillegg hadde informantene flere muligheter til å løse problemene, og på denne måten vil det heller være positivt at dette kommer frem i lyset framfor at det blir sett på som en risiko.

4.2.2.4 *Forskerens rolle*

Forskerens rolle handler om min rolle som forsker. Hvordan jeg skal vise fortrolighet og gjennomsiktighet av prosessen, begrunne valg og vise moralsk forskningsatferd (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 108). Jeg mener det er viktig som forsker å vise til hvordan prosessen er gjennomført, og hvorfor jeg har tatt de valgene jeg har gjort. Ved å beskrive hele prosessen grundig mener jeg dette kan gi leserne ett innblikk i hvordan jeg har jobbet og tolket ulike utsagn, og dermed kan dette være med på å styrke troverdigheten av teksten. Jeg ønsker å være så ærlig som mulig, og derfor er det viktig for meg at leseren blir opplyst om hvordan jeg har arbeidet meg fram til mine resultater. Dette sikter til refleksivitet og dermed mine evner som forsker å undersøke mitt eget arbeid, og hvordan mine personlige interesser og kunnskap kan ha formet resultatet (Tjora, 2021, s. 294). Jeg ønsker å være så objektiv som mulig, men jeg må ha i bakhodet at min forforståelse likevel kan være med på former resultatet på måten jeg tolker for eksempel ulike utsagn. I tillegg kan min optimisme til karriereveiledning være med på å farge drøftingen min ved at jeg ser mer det positive fremfor det negative, selv om jeg som forsker skal se på begge sider av problemstillingen.

4.2.3 *Rekruttering av informanter*

Selve prosessen med masteroppgaven startet tidlig i januar. I slutten av januar fikk jeg sendt inn prosjektet til NSD, og fikk raskt grønt lys (se vedlegg 3). Da så jeg for meg at jeg hadde god tid til å finne informanter til mitt prosjekt. Jeg trengte informanter som jobbet eller hadde jobbet som karriereveileder i videregående skole som kunne fortelle om sin hverdag, opplevelser og arbeidsoppgaver. Denne prosessen tenkte jeg skulle bli mye enklere enn det viste seg å være. Min veileder var veldig hjelpelig og brukte sine kontakter slik at jeg kunne poste innlegg om mitt prosjekt og søke deltakere. Her fikk jeg postet et innlegg til en rådgivningsstudie i februar, og til en høyskole som hadde rådgivning i mars. Dessverre var det ingen som meldte seg til å være med i forskningsprosjektet. I løpet av disse to månedene sendte jeg også mailer til ulike videregående skoler i Trøndelag om mitt prosjekt, uten å få noe tilbakemelding.

Jeg ble veldig stresset over å ikke ha fått noen til å delta i mitt prosjekt når jeg allerede var i midten av mars måned. Ved å uttrykke min frustrasjon til ei venninne, kontaktet hun en lærer hun kjente å spurte for meg hvordan man kunne komme i kontakt med karriereveiledere. Her fikk jeg fortalt at jeg kunne sende mail direkte til karriereveiledere uten å gå veien igjennom hele skolesystemet. Det var her det løsnet opp. Jeg sendte dermed mail til 10 ulike karriereveiledere, og det var flere som viste interesse, og påpekte hvor viktig og spennende dette var. Det var tre karriererådgivere som sa de ønsket å stille til intervju. Jeg trengte fremdeles flere informanter og sendte mail til åtte

andre videregående skoler. Her fikk jeg svar av en karriereveileder som gjerne ville være med på intervju, og en som sa han hadde for lite kompetanse til å kunne delta i prosjektet mitt. Jeg satt veldig pris på å få tilbakemelding på mailen uansett om de kunne delta eller ikke. Dette ga meg et overblikk over hvem som hadde svart, og hvem som eventuelt kunne svare senere.

De fire karriereveilederne viste stort engasjement på mail og satte pris på at jeg belyste feltet. Jeg hadde opprinnelig tenkt å ha 5-7 intervju, da jeg trodde det skulle bli lettere å få tak i informanter enn det viste seg å være. I tillegg tenkte jeg at jeg måtte ha flere intervju enn fire for å kunne få et bredt nok innblikk og en god nok forståelse for å svare på problemstillingen min. De fire karriereveilederne jeg intervjuet svarte godt på spørsmålene jeg hadde, og delte åpent om det de mente og det de hadde på hjerte. På denne måten føler jeg at de gav meg så utrolig mye og den informasjonen jeg trengte for å kunne analysere de ulike utsagnene, og dermed få svar på problemstillingen min likevel.

4.2.4 Intervjuguiden

Intervjuguiden (se vedlegg 1) ble utformet etter inspirasjon fra kapittelet som omhandler «Dybdeintervjuets struktur» i boken «Kvalitative forskningsmetoder i praksis» av Aksel Tjora (2021). Jeg bestemte meg tidlig for å bruke et semistrukturert livsverdenintervju, da temaer fra dagliglivet skal forståes ut ifra informantens livsverden. Det er jo karriereveilederes opplevelse og erfaringer jeg er ute etter, så ved å bruke denne formen for intervju vil det kunne hjelpe meg å innhente informantens perspektiver og deres fortolkninger og meninger av fenomenet (Kvale og Brinkmann, 2021, s. 46). Dybdeintervju gir også mulighet for åpne spørsmål, hvor informantene selv velger hvilke tema de ønsker å gå i dybden på (Tjora, 2021, s. 128).

I starten av intervjuguiden er det ifølge Tjora lurt å starte med oppvarmingsspørsmål. Dette er spørsmål som er konkrete og enkle, som å spørre om arbeidsoppgaver. Dette er for å ufarliggjøre situasjonen, og være med på å plassere informanten i forhold til ulik erfaring og bakgrunn (Tjora, 2021, s. 159-160). Derfor startet jeg intervjuet med å spørre om hvor lenge de hadde jobbet som karriereveileder, hvilke oppgaver de hadde, og om de kunne ta meg igjennom en vanlig arbeidsdag. Dette gav informantene mulighet til å først og fremst slappe litt mer av, og få den forståelsen av at det er akkurat deres jobb og erfaringer jeg er opptatt av. Det er alltid viktig å skape gode relasjoner til de man skal intervjuer, både for å ufarliggjøre situasjonen, og få til en god flyt. Selv om det er jeg som stiller spørsmålene, er det de som er ekspertene på feltet.

Videre er det 3-6 refleksjonsspørsmål som skal danne kjernen i intervjuet. Her skal informanten gå i dybden i ulike deler av forskningsspørsmålet, gjerne ved å fortelle om egne erfaringer (Tjora, 2021, s. 160). Jeg selv brukte fire hovedspørsmål, der jeg ved mitt aller største spørsmål la til fire underspørsmål. Jeg bruker begrepet underspørsmål om det man allerede har planlagt å spørre om, og oppfølgingsspørsmål for det man kommer på av spørsmål underveis. Det største hovedspørsmålet var tilnærmet lik forskningsspørsmålet til selve masteroppgaven, bortsett fra at jeg spurte om deres perspektiv og ikke karriereveiledere generelt. Dette valgte jeg fordi jeg ønsket å sikre meg svar på det forskningen spør etter, og fordi dette gav meg et direkte perspektiv på deres erfaringer og opplevelser ved å jobbe med elevene. De andre hovedspørsmålene var mer vinklet mot karriereveilederens utfordringer og muligheter, samt skolens arbeid rundt prosessen. Underspørsmålene jeg skrev opp handlet om tid, verktøy og metoder, noe som de fleste snakket om uten at jeg trengte å spørre om det. Likevel hendte det at

jeg spurte om de kunne utdype enkelte av svarene sine som omhandlet underspørsmålene, igjen for å sikre gode og utdypende svar.

Det siste Tjora mener man skal ha med er et avrundings spørsmål som gjerne skal lede oppmerksomheten bort fra refleksjonsnivået. Dette skal være for å normalisere situasjonen (Tjora, 2021, s. 160). Jeg hadde kanskje ikke et avrundings spørsmål som gikk langt bort fra refleksjonsnivå, men et mer kreativt spørsmål. Jeg valgte å ha et siste spørsmål som var mer fremtidsrettet, ved å spørre om deres drømmesituasjon. Altså hvis de fritt kunne velge hvordan drømmesituasjonen som karriereveileder hadde vært. De virket som de fleste synes dette var et spennende spørsmål, og en av informantene sa også at spørsmålet var veldig gøy. På denne måten ble det en lettere stemning mot slutten.

Ingen av informantene fikk intervjuguiden på forhånd. Dette var et bevisst valg da mange av spørsmålene som ble stilt omhandlet det som stod i informasjonsskrivet. I tillegg har jeg erfart gjennom tidligere intervju at informantene gjerne snakker mer løst og spontant, slik at det blir mer en samtale der de også kan komme med innspill, fremfor at de nesten har planlagt hva de skal si på forhånd. Likevel var mange av spørsmålene ganske like, så av og til ble det litt gjentakende. På denne måten så kan jeg si at det både var positive og negative utfall ved at jeg ikke sende den ut på forhånd, kanskje hadde jeg fått flere ulike svar. Selv om noe ble gjentakende, ble det likevel alltid lagt til noe ekstra eller sett på fra en annen vinkel, og det var dette jeg ønsket å oppnå.

Det bør nevnes at jeg brukte ordet utdanningsvalg i intervjuguiden fremfor karrierevalg. Grunnen til dette er at jeg aller først brukte utdanningsvalg i problemstillingen min. Dette ble endret til karrierevalg da to av informantene koblet utdanningsvalg til valget man gjør på ungdomsskolen, samt at jeg ble inspirert av at karriere er hele livet, og at dette også inngår i det å jobbe som karriereveileder. Det kan hende jeg hadde fått noen andre svar på enkelte punkter, spesielt da jeg så å si hadde problemstillingen min som ett spørsmål i intervjuguiden. Likevel så virker det som at utdanningsvalg, karrierevalg, og valg generelt i samtalene ble sett på som likestilt da det ble oppklart underveis hva jeg ønsket å få svar på.

4.3 Gjennomføring

Gjennomføring vil ta for seg når og hvordan intervjuene ble gjennomført, hvordan jeg opplevde de, samt ulike problemer som oppstod.

4.3.1 Intervjuene

Jeg fikk et intervju før påske, og resten ønsket å ha det etter påske. Dette er veldig forståelig med tanke på at flere svarte uken før påske, og i tillegg var det nært 15. april som er datoen for å søke til høyere utdanning. Det første intervjuet var fysisk, mens de tre andre var over Teams. Alle intervjuene bestod av en lett og god stemning, og alle ønsket å dele mest mulig. Før alle intervjuene startet gikk jeg raskt igjennom informasjonsskrivet som innbar grunnen til at jeg ønsket å skrive oppgaven, og selvfølgelig hvilke rettigheter de hadde. Alle hadde fått dette tilsendt på mail, det var mest for å sikre at de deltok frivillig og at de var innforstått med at de kunne trekke seg når som helst om de ønsket det. Alle som deltok digital sendte signatur på samtykkeskjema på mail, mens det fysiske intervjuet ble signert rett før selve intervjuet startet. Med godkjennelse av alle informantene ble det brukt lydopptak under alle intervjuene. Lydopptaket ble gjort med diktafon som var utleid fra NTNU. På de

intervjuene som var over Teams satte jeg på full lyd på pc-en slik at jeg skulle få best mulig kvalitet på lydopptaket. Intervjuene varte alt fra 38 minutter til 58 minutter.

På det intervjuet som var fysisk fikk jeg komme på den videregående skolen der hen jobbet, og fikk en liten omvisning av hvor rådgivere satt, samt litt informasjon om skolen. Deretter gikk vi til et grupperom der intervjuet ble gjennomført. Under intervjuene på Teams satt jeg på kontoret hjemme. Her hadde jeg lukket dør for å sørge for at ingen andre skulle høre intervjuet, og for å unngå eventuelle forstyrrelser.

Jeg må ærlig innrømme at intervjuet som var ansikt til ansikt var lettere å forholde seg til. Dette er nok fordi man lettere kan lese kroppsspråk på hva personen egentlig mener, og når personen er ferdig å snakke. Kroppsspråk har mye å si for å kunne tolke ulike signal, og det er også lettere å vise engasjement gjennom sitt eget kroppsspråk. Jeg synes også det ble mer naturlig å stille ulike oppfølgingsspørsmål underveis, da jeg følte det ble mer en samtale fremfor intervju.

Intervjuene som ble gjennomført på Teams var selvfølgelig veldig givende og jeg fikk rikelig med informasjon og innputt. Jeg følte kanskje at jeg ikke fikk til å skape en like god atmosfære som man gjør når man møter noen fysisk, samt at det er vanskelig å vise og tolke kroppsspråk via kamera. Det var en av tre informanter som hadde på kamera på Teams. Dette var av ulike grunner, og selvfølgelig helt greit. Jeg er bare så takknemlig for at de i det hele tatt kunne stille opp. Likevel var det ekstra vanskelig å vite når de som ikke hadde på kameraet var ferdig å snakke, noe som førte til at jeg avbrøt noen ganger når jeg trodde de var ferdig. Dette ble selvfølgelig enklere ut i intervjuet når jeg begynte å skjønne hvordan de ulike informantene snakket. For eksempel innså jeg etter hvert at en informant avsluttet med «ja» når hen var ferdig å snakke. Jeg prøvde å smile, nikke og vise engasjement, men det var ikke like lett som på det fysiske intervjuet. Under ett av intervjuene på Teams oppstod det også ett tekniske problem ved at bildet til vedkommende frøs, og lyden ble borte. Heldigvis kom det tilbake etter ca. 1 minutt, og informanten startet på nytt på spørsmålet som var stilt. Lyden var av og til litt hakkete, men lydopptaket ble likevel overraskende bra. I tillegg var jeg også så heldig at jeg fra den ene karriereveilederen fikk tilgang til karrieretesten *karriereverktøy* som de fleste informantene nevnte at de brukte, pluss at jeg fikk tilsendt en årsplan for karriereveiledning. Dette gav meg et godt innblikk i hvordan denne skolen planla ulike aktiviteter og informasjon om fagvalg og høyere utdanning, samt at jeg fikk sett med egne øyne hvordan verktøyet de bruker fungerer.

Etter jeg hadde stilt de spørsmålene jeg hadde, fikk alle informantene muligheten til å snakke fritt om de hadde noe på hjertet eller om det var noe de ønsket å utdype. Dette medførte at informantene snakket mellom 10-20 minutter etter intervjuguiden var ferdig. Dette var en blanding av at noen ønsket å oppsummere de viktigste temaene de hadde snakket om og dermed legge til noen ekstra opplysninger rundt dette, mens andre sa ulike spørsmål som kunne være relevante til oppgaven og som vi snakket litt ekstra videre rundt. Helt til slutt ble alle takket for at de tok seg tid til å stille opp og dele av sine erfaringer. Informantene sa jeg bare måtte sende mail om det var noe jeg lurte på i etterkant. Det virket som alle var fornøyde med at jeg satte lys på deres hverdag som karriereveiledere.

4.4 Etterarbeid

Etterarbeidet vil vise måten jeg har transkribert lydopptakene på, og hvordan jeg har analysert datamaterialet, og hvordan dette har ført til hovedtemaene jeg belyser i funn og drøftingsdelen. I tillegg vil validitet og reliabilitet bli presentert.

4.4.1 Transkribering

Som nevnt ble det tatt lydopptak av intervjuene. Disse lydopptakene ble ført over fra diktafon og inn i programmet NICE-1, som er NTNUs fillagringsområde for skjerming av data. Jeg måtte ta kontakt med orakeltjenesten for å få lagringsområdet til å fungere, men etter hjelp fra de var det ingen problem å overføre lydfile. Etter dette ble intervjuene slettet fra diktafonen og den ble levert tilbake til NTNU.

Videre startet jobben med transkribering. Transkribering er når det går fra muntlig til skriftlig form, slik at det lettere kan brukes i en analyse (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 206). Jeg brukte mellom 5-7 timer på å transkribere hvert lydopptak, dette varierte ut ifra lengden på intervjuene. Jeg tok de to korteste intervjuene på en dag, mens de to lengste måtte jeg ta på to forskjellige dager. Jeg ville få med meg hvert ett ord som ble sagt, slik at jeg på så korrekt måte som mulig kan bruke de ulike utsagnene slik de er skrevet. Samt at dette gir meg et mer pålitelig materiale å jobbe ut ifra. Jeg prøvde i starten å skrive samtidig som jeg hørte på intervjuene, men jeg innså raskt at jeg heller måtte starte og stoppe opptakene for at jeg skulle få med meg alt. Samtidig var det av og til vanskelig å høre enkelte ord. Da måtte jeg spille av det som ble sagt mange nok ganger til jeg til slutt hørte ordet. Jeg skrev ned alt fra pauser, latter, kremting og tenkepauser. Dette er for å få et best mulig bilde av hvordan informantene mener det de sier, noe som var veldig viktig hos de informantene som ikke hadde på kamera der jeg ikke kunne se om de smilte eller var alvorlige når de fortalte om enkelte opplevelser. Da var det ordlydene jeg måtte gå etter. Som skrevet tidligere ble personopplysninger og kjennetegn byttet ut med «*» for å sikre de etiske retningslinjene.

4.4.2 Analyse

Slik som Thagaard sier så er man allerede i gang med analyseprosessen når man driver med innsamling av data. For eksempel når man har intervju prøver man allerede her å forstå hva intervjupersonene gir uttrykk for. På denne måten mener Thagaard at vi gjennom hele forskningsprosessen analyserer og tolker data kontinuerlig (Thagaard, 2018, s. 151). Dette stemmer godt overens med hva jeg tenkte når jeg intervjuet informantene. Noen informanter hadde veldig sterke meninger om enkelte ting som de ønsket ville komme fram i en slik masteroppgave, dette var ulike temaer som jeg noterte meg under selve intervjuet og tenke var viktig for å få frem intervjupersonenes stemmer. Selv om noen notater allerede var skrevet ned måtte intervjuene analyseres, noe som viste seg å bli en lang prosess.

4.4.2.1 Fra koding til hovedtema

Jeg hadde tidlig bestemt meg for å ta utgangspunkt i stegvis-deduktiv induktiv modell (SDI-modell) av Aksel Tjora. I denne modellen arbeider man seg fra rådata til konsepter eller teorier. Modellen danner et godt utgangspunkt for framdrift og systematikk i et kvalitativt prosjekt (Tjora, 2021, s. 20). For å hjelpe meg til få en struktur og en oversikt over materialet brukte jeg derfor de første delene av SDI-modellen, og så dette som relevant for å starte på analysen. Modellen kan også være med på å se potensial i

empirien (Tjora, 2021, s. 23). Jeg ønsket å bruke denne modellen da den også bevarer informantenes utsagn ved at man jobber så empirinært med materialet.

Det første jeg gjorde var å skrive ut transkripsjonene for å lettere kunne analysere de. Ved å fysisk ha arkene foran meg og skrive for hånd, føler jeg selv at jeg får enda mer nærhet til materialet, framfor å analysere de på pc. Det første steget i SDI-modellen er koding. I SDI-modellen er målet med koding å trekke ut essensen i det empiriske materialet, å redusere mengden av materialet, samt utvikle nye ideer på bakgrunn av detaljer i empirien. Kodingen skal ligge tett innpå empirien ved å gjerne bruke begreper som ligger i datamaterialet (Tjora, 2021, s. 218). Ved å ha dette i bakhodet begynte jeg å kode det første intervjuet. Her tok jeg ett og ett utsagn og skrev ned koder som allerede fantes i datamaterialet. Slik som Tjora skriver er poenget med koding at det skal være tett oppimot utsagnene slik at det ivaretar det helt spesifikke materialet, samt at kodene skal være knagget slik at jeg som forsker husker kodene og det empiriske materialet nesten som en refleks (Tjora, 2021, s. 218-219). Kodene ble for det meste skrevet med flere ord eller setninger slik som informantene hadde fortalt det.

Siden det ble veldig mange koder tett skrevet nedover arket bestemte jeg meg for å bruke ulike markeringstusjer for å gjøre det lettere for meg å se sitatene de ulike kodene var hentet fra. I stedet for å bruke samme fargen tenkte jeg at det var lurt å allerede her prøve å dele opp de ulike kodene til ulike temaer. Derfor representerte de ulike markeringstusene også ulike tema: grønn var utfordringer, rosa handlet om karriereverktøy, oransje omhandlet ulike studieretninger, og gul hvordan de jobbet. Selv om jeg følte meg lur i starten ved å markere de ulike utsagnene, ble dette litt rotete da det for eksempel var utfordring med karriereverktøy. Eller at det var måten de jobbet på koblet opp imot studieretninger. Derfor ble det likevel kodene jeg skrev ved siden av som var det jeg måtte ta utgangspunkt i når jeg kom til kodegruppering. Markeringene ble en fin måte å finne igjen ulike utsagn ved å se på kodene.

Man skal egentlig ta vare på de kodene man har satt seg fra første dokument, og fortsette med de samme kodene i neste (Tjora, 2021, s. 219). Dessverre var jeg helt inne i å analysere og markere ulike utsagn at jeg helt glemte å ta med meg kodene fra de ulike intervjuene. Dette resulterte i at jeg hadde et enormt antall koder per dokument der noen av de burde ha blitt videreført. Likevel sier Tjora at siden kodene kan ligge tett opp til empirien, kan også antallet koder bli mangfoldig (Tjora, 2021, s. 219). Jeg endte dermed opp med et kodesett på 179 koder til sammen.

Tjora skriver at det ved kodingen kan det oppstå en form for analytisk fiksering, som utløser analytiske ideer. Disse ideene mener han er viktige å ta vare på til senere (Tjora, 2021, s. 225-227). Dette skjedde meg flere ganger underveis i kodingen. Et eksempel her er et når jeg innså at flere av karriereveilederne snakket om at de følte seg alene i sitt arbeid. Slike bemerkninger ble skrevet på et eget ark, og de fleste ble med i selve funn og drøftingsdelen.

Neste trinnet i SDI-modellen er kodegruppering. Her skal man samle koder som har samme tematikk i grupper, og se hvilke koder som er relevante, og hvilke som er irrelevante. Disse kodegrupperingene vil også være med på å strukturere undersøkelsens resultatdel (Tjora, 2021, s. 229-230). Jeg så ut ifra kodesettet mitt at mange av kodene omhandlet karriereveilederens arbeid. Ved å lese koden så jeg også for meg hele utsagnet i hodet, og koblet dette mot de to første spørsmålene jeg stilte i min intervjuguide. Dermed satte jeg først alle kodene som gikk under de to spørsmålene, opp på et eget A4-ark, og kalte denne kodegruppen for *karriereveilederens arbeidsoppgaver*. Dette

gjorde jeg fordi jeg hadde så mange koder at det var vanskelig å skulle sortere mengden materialet. På denne måten fikk jeg minsket materialet slik at jeg kunne fokusere på å finne andre kodegrupper.

Selv om jeg prøvde å finne nye kodegrupper kun ut ifra kodesettet var jeg så godt kjent med materialet at jeg både kunne se for meg utsagnet, men også hvilket spørsmål de var gitt ut ifra, og dette preget nok også hvordan jeg sorterte kodene i kodegruppene. Alle kodene som jeg visste, var stilt under spørsmålet som omhandlet utfordringer havnet derfor på ett nytt A4 ark med navnet kodegruppe *utfordringer* til overskrift. I tillegg ble selvfølgelig utfordringer som dukket opp underveis i intervjuene også satt under her. Så på denne måten gikk jeg både ut ifra spørsmålene fra intervjuguiden, men så også hvor andre lignende koder passet inn. Etter kodene fra arbeidsoppgaver og utfordringer var plassert, var kodesettet mer enn halvert. Jeg jobbet meg da igjennom de gjenstående kodene og laget kodegruppene *etter videregående, karriereverktøy, drømmesituasjon, rammeverk og motivasjon og selvinnsikt*, og til slutt en egen kodegruppering som jeg kalte for *ekstra*. Kodegrupperingen *ekstra* var med noen få koder som ikke passet i noen av de jeg allerede hadde satt, men som kan være lur å ta vare på til senere om det skulle få innpass. Disse ble skrevet opp på ett tredje A4 ark. Deretter gikk jeg løs på de to største kodegruppene jeg først hadde satt som var *karriereveilederens arbeid*, og *utfordringer*. Jeg innså at jeg også måtte dele disse inn i nye kodegrupperinger da det var ekstreme mengder med koder. Under *utfordringer* ble kodene her delt i kodegrupperingene: *tid, hele skolens ansvar, ikke ren stilling, og yrkesfag og næringslivet*. Under *karriereveilederens arbeid* delte jeg det inn i *arbeidsoppgaver, det beste med jobben og elevenes valg*.

Dermed så jeg på problemstillingen min. Hvilke av disse kodegrupperingene vil være med på å besvare den, og hvilke faller utenfor. Siden problemstillingen min er hvordan karriereveiledere i den videregående skole opplever arbeidet med å hjelpe ulike elever til å ta karrierevalg, og hvilke muligheter og utfordringer de møter på i sin hverdag, kan man si at spørsmålet er todelt. Derfor så jeg først på hvilke kodegrupper som kunne være med å svare på første del av spørsmålet. Her så jeg at kodegruppene *arbeidsoppgaver, elevenes valg, karriereverktøy, rammeverk og motivasjon og selvinnsikt* passet under. Når der kommer til muligheter og utfordringer ble kodegrupperingene *tid, hele skolens ansvar, ikke ren stilling, yrkesfag og næringslivet* og *drømmesituasjon* satt under. På denne måten delte jeg datamaterialet mitt i to hoveddeler. I tillegg så jeg kodegruppen *etter videregående* som et egentlig viktig hovedtema for problemstillingen.

Jeg begynte videre å se om noen av kodegrupperingene kunne trekkes sammen, da det fremdeles var mange. Jeg så at kodegrupperingene *rammeverk* og *karriereverktøy* kunne settes sammen til en ny kodegruppering og kalte denne for *en god verktøykasse*. Kodegrupperingen *det beste med jobben* ble satt under kodegrupperingen *ekstra*, for å heller avvente å se om det fikk en naturlig innpass senere i oppgaven.

Ved å jobbe på denne måten ga kodegrupperingene meg tre hovedtemaer som vil være viktige for å kunne besvare problemstillingen. For å gi en helhet over de ulike kodegrupperingene som ble satt under hovedtemaene ga jeg de et mer beskrivende navn:

- Karriereveileder i den videregående skole
- Utfordringer gir muligheter
- Andre karrierevalg enn høyere utdanning

Disse tre hovedtemaene ble da grunnlaget for funn og drøftingsdelen min. For å vise mer overskikkelig hvilke kodegrupper som går inn under de ulike hovedtemaene har jeg laget en tabell:

Tabell 1: Hovedtema og deres kodegrupper

Karriereveileder i den videregående skole	Utfordringer gir muligheter	Andre karrierevalg enn høyere utdanning
Arbeidsoppgaver	Tid	Etter videregående
En god verktøykasse	Hele skolens ansvar	
Elevens valg	Ikke ren stillingsprosent	
Motivasjon og selvinnsikt	Yrkesfag og næringslivet	
	Drømmesituasjon	

4.5 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet blir sett på som forskningens pålitelighet, og validitet som forskningens gyldighet. Dette er indikatorer på kvaliteten i oppgaven (Tjora, 2021, s. 259). Ved å grundig beskrive hvordan prosessens: utvelgelse av informanter, hvordan jeg har jobbet meg igjennom intervjuene, problemer som har oppstått, samt hvordan jeg har transkribert og analysert dataene, vil jeg si at jeg har invitert leseren inn til å ta kritisk stilling til forskningens relevans og presisjon. Jeg har prøvd så godt jeg kan å være transparent gjennom hele oppgaven, da dette er spesielt viktig innenfor kvalitativ forskning (Tjora, 2021, s. 262-264). Jeg ønsker at leserne skal få en forståelse av hvordan jeg har kommet frem til mine resultater, og det har derfor vært viktig for meg som forsker å beskrive metodedelen så nøye som mulig slik jeg har opplevd den.

En kvalitativ studie med forskningsintervju kan sjeldent generaliseres, men det kan tenkes at man går mer i dybden for å løse et spesifikt problem. Tjora peker på konseptuell generalisering der man utvikler konsepter som vil ha relevans for andre tilfeller enn det som er studert, og moderat generalisering hvor det er opp til forskeren å beskrive hvor gyldig resultatet er (Tjora, 2021, s. 267-268). Jeg mener selv at jeg har ett for lite antall informanter til å kalle studien for generaliserbar, samt at det er mine deltakers tanker og følelser som står i sentrum. I tillegg så er det jeg som forsker som tolker det de har sagt. Likevel så kan det tenkes at mange karriereveiledere og rådgivere kjenner seg igjen i studien og opplever akkurat det samme på sin skole. Kanskje er det lærere som også kjenner seg igjen. På denne måten kan man si at studien kan moderat generaliseres til gruppen veiledere og hvordan de jobber, men også konseptuell generalisering ved at flere av konseptene går utover hele skolen, fylkeskommunen og regjeringen for at de skal få noe endring.

5 Funn og drøfting

I denne delen skal jeg finne svar på problemstillingen min som er «Hvordan opplever karriereveiledere i den videregående skole arbeidet med å hjelpe ulike elever til å ta karrierevalg, og hvilke muligheter og utfordringer møter de på i hverdagen?». Som vist i analysedelen delte jeg datamaterialet mitt i 3 ulike hoveddeler, noen med flere

underkategorier. I funn og drøftingsdelen vil jeg ta for meg hver og en underkategori hvor funn blir presentert, min tolkning av utsagn og drøftet opp imot teori og problemstillingen. Funn kan bli lagt frem på flere måter i underkategoriene, enten ved ett og ett utsagn, eller flere etter hverandre før tolkning og drøfting. Oppbygningen av hvordan funn, tolkning og drøfting blir presentert, blir kort beskrevet i hver hovedkategori. Hver underkategoriene vil inneholde en oppsummering på slutten. Etter alle hoveddelene er presentert vil jeg ta en oppsummerende drøfting av mine funn og se dette opp imot problemstillingen.

Informantene er skilt fra hverandre med nummerering. Informantene har både like og ulike rådgivningsoppgaver, noen er rene karriereveiledere, noen har sosialpedagogisk rådgivning i tillegg, og noen underviser i tillegg. De fleste har erfaringer med alle områdene, så når de forteller om ulike rådgivningsoppgaver trenger det ikke nødvendigvis å kobles opp imot hvilken stillingsprosent de har som karriereveileder akkurat nå.

5.1 Karriereveileder i den videregående skolen

I denne hovedkategorien skal jeg ta for meg karriereveilederes arbeidsoppgaver, bruk av ulike karriereverktøy, elevens valg, motivasjon og selvinnsikt. I underkategorien «Arbeidsoppgaver» vil ikke funn bli presentert ved sitat, men kun min tolkning av informantens utsagn. Dette er valg for å trekke frem det jeg mener er mest relevant, og for å unngå lange sitater etter hverandre. I underkategoriene «En god verktøykasse», «Elevens valg og muligheter» og «Motivasjon og selvinnsikt» vil ett og ett utsagn bli presentert hvor jeg under hvert sitat forteller min tolkning og drøfter informantens utsagn. Dette er valg for å kunne vise forskjellige perspektiver på de ulike utsagnene, og for å vise at flere av sitatene kan trekkes til ulike deler av teorien. Unntaket er de to siste utsagnene i «En god verktøykasse», da det vil bli presentert to sitater rett etter hverandre før tolkning og drøfting.

5.1.1 Arbeidsoppgaver

Hvilke arbeidsoppgaver har egentlig en karriereveileder, og hva gjør de i løpet av en helt vanlig arbeidsdag? Deres jobb er som nevnt innledningsvis å hjelpe elever til å ta valg, så hva ligger det egentlig i å jobbe som karriereveileder?

Informantene fortalte både om like og ulike oppgaver når det kommer til hva de gjør i sin arbeidshverdag og hva en karriereveileder gjør. Likhetstrekkene var at alle informantene sa at deres arbeidsoppgaver varierte ut ifra årstid, da spesielt vår og høstpartiet ble lagt frem som de travleste tidene. Et annet element som var likt var at alle nevnte individuelle-, gruppe- og sporadiske veiledninger, det å gi informasjon til de ulike klassene, samt å skulle lage en plan som passet for de ulike utdanningsprogrammene de hadde ansvaret for. Utdanningsinstitusjoner, utdanningsmessen, universitetsturneen og høyskoleturneen var det som gikk igjen hos informantene når de snakket om hvem skolen fikk besøk av, eller hvem de besøkte for å fremme ulike karrieremuligheter.

I tillegg til dette nevnte informant 4 blant annet at jobben også handlet mye om samarbeid med ulike funksjoner, som samarbeid med ulike lærere på ulike avdelinger, elevtjenesten, ungdomsskolen og næringslivet. Det legges også til arrangementer rundt skolestart, og at ulike rollemodeller og representanter fra ulike yrkesgrupper kom og snakket med elevene. Under en vanlig arbeidsdag kunne hen fortelle at ingen dag var lik, og at de i tiden fremover skulle se på de ulike prioriteringene som elevene har satt seg

(Informant 4). Informant 3 fortalte om de forskjellige ansvarsområdene man har som karriereveileder, blant annet ansvaret for utdanningsprogram, åpen skole, fagvalg, ulike karriereaktiviteter og koordinere besøk for tiendeklassinger. Hen la også til at man som karriereveileder er kontaktperson for andre som vil besøke deres skole. På en vanlig dag bruker hen mye Teams og chat på Teams, og har gjerne 3-4 samtaler (Informant 3).

Informant 2 kunne fortelle at det er viktig å se hele prosessen ved karriereveiledning, forebygge problemer som feilvalg, organisere ulike aktiviteter og bruke karriereverktøy. Hen peker på at man må finne ut av hva som trengs mest, og legger vekt på at det burde ha vært et bedre samarbeid med ungdomsskolen. En vanlig arbeidshverdag er en god del kontorjobb som blant annet mail, Teams, oppfølgingslogg og planlegging (Informant 2). Informant 1 fortalte at det handler mye om motivasjon og mål, følge opp og jobbe med elevene som skal ta programfag, samt at de får et gyldig vitnemål i VG3. I tillegg legger hen til at man må tenke på hva næringslivet etterspør da verden stadig forandrer seg. En vanlig arbeidsdag går mye på sosialpedagogisk arbeid, og mye tekstmeldinger fra elever (Informant 1).

Det jeg tolker ut ifra oppsummeringen av de forskjellige utsagnene er at karriereveilederens jobb er bred og består av mange ulike arbeidsoppgaver. Som vist er det mye mer enn det man egentlig tror om man ikke har kunnskap på feltet. Jeg selv som har litt kunnskap på feltet ble sjokkert over hvor mye det innebærer å være karriereveileder. Ikke har de bare individuelle- og gruppesamtaler med elevene. De skal også arrangere mange ulike karriereaktiviteter, være kontaktperson for andre som ønsker å besøke skolen, ha ansvaret for de ulike arrangement og fagvalg, samt lage planer som skal omfatte de ulike utdanningsprogrammene. De må samarbeide med ulike funksjoner både i og utenfor skolen, og tenke på hva som er det beste for elevene og følge de opp. Altså det er et hav av ulike arbeidsoppgaver. Det at de sitter med så mange arbeidsoppgaver kan føre til forventninger og press fra flere hold. Både de ulike aktørene i og utenfor skolen, elevene, foreldrene, skoleeiere og samfunnet forventer at de gjennomfører jobben på en god nok måte slik at de kan hjelpe elevene til å ta karrierevalg som blir det beste for både dem og samfunnet. Dette kan ses i sammenheng med Oldervik og Saur (2020) som peker på at dagens samfunn setter høye krav til ungdom når det gjelder å ta framtidvalg. Karriereveiledere skal legge til rette for hvordan elevene kan ta framtidvalg, og det vil derfor være deres jobb å hjelpe elevene til å lære å reflektere over hvordan de kan planlegge ett mål de enda ikke vet hva er. Karriereveiledere skal tilby ulike ressurser slik at de kan finne dette målet, noe som kan være vanskelig nok i seg selv. På denne måten kan karriereveiledning bli sett på som enda et mål elevene må mestre i skolen. Man bør dermed passe på at karriereveiledning ikke blir snudd til en forventning om mestring fra skolen og samfunnet, men at elevene selv skal ha troen på at de klarer å mestre (Oldervik & Saur, 2020).

Utsagnene viser også at oppgavene kan variere fra skole til skole. Ut ifra det mine informanter sa la de størst vekt på det samme, men de fremhevet ulike arbeidsoppgaver. For eksempel snakket informant 4 mest om samarbeid, 3 mest om ansvar for ulike oppgaver, 2 mest om å forebygge problemer og 1 mest om oppfølging av elevene. Vi mennesker er alle forskjellige, og på denne måten vil også karriereveiledningen variere fra skole til skole ut ifra hva hver og en legger mest vekt og fokus på. Det er ikke noen tvil om at informanter satte det å skulle hjelpe elevene til å finne rett valg i sentrum, men likevel kan man undre seg om elevene får ulik kvalitet og ulike forutsetninger for å ta karrierevalg. Elevene får nok ulike tilbud ut ifra hvilken skole de går på. Selv om det er forskjellige tilbud viser informantene til at elevene er viktigst, og det å ruste de til å ta

valg som er rette for de, samt vise de ytterligere måter de kan komme frem til et valg som føles riktig. Ved å fokusere på, og gjøre elevene i stand til å ta det valget som er best for dem kan dette ifølge Røyland (2012) være med på å øke mestring og trivsel, som igjen kan føre til redusert frafall i skolen, men også senere i arbeidslivet. I tillegg vil en karriereveileder med bred kompetanse også være med på å bryte ned stereotypiske forestillinger.

5.1.1.1 Arbeidsoppgaver sett i sammenheng

Etter utsagnene fra informantene synes jeg det virker som et hav av arbeidsoppgaver de må forholde seg til som karriereveiledere. Det er så mye mer som ligger bak denne jobben en det en utenforstående kan tenke seg. De skal gjøre alt fra veiledningssamtaler, samarbeide med ulike funksjoner, ha ansvaret for karriereaktiviteter, lage planer som fanger alle elevene på ulike utdanningsprogram til også å ivareta hver enkelt elev. Det som settes i sentrum er å hjelpe ulike elever til å ta karrierevalg og hva som passer best for dem. Vi er alle forskjellige, og derfor vil også ulike elever kreve ulike former for karriereveiledning, og det er nok derfor deres arbeidsoppgaver inneholder så mye forskjellig. Noen elever lærer nok best med individuelle veiledninger eller gruppeveiledninger, noen lærer kanskje best av å bruke karriereverktøy eller få informasjon fra karriereveileder i klasserom. Andre må kanskje dra på flere karriereaktiviteter eller få input fra ulike messer. Det at elevene får tilbud med bred variasjon kan være med på å sikre at de aller fleste elevene drar nytte av, og får hjelp på ulike nivå til å ta karrierevalg som blir best for dem. Gjennom disse mulighetene kan en karriereveileder hjelpe elevene til å bli agent i eget liv og finne ut hva som passer best for hver enkelt. Dermed må kanskje en karriereveileder ha så mange arbeidsoppgaver og variasjoner for å kunne bidra slik at alle elevene med ulike forutsetninger får denne muligheten.

5.1.2 En god verktøykasse

Det er viktig å ha en god verktøykasse når man skal jobbe med mange elever og gi de en oversikt over ulike karrierevalg. Karriereverktøy er noe som blir nevnt av alle informantene når det er snakk om ulike tester elevene kan gjennomføre på ulike nettsider som for eksempel utdanning.no og vilbli.no. Likevel virker det som de fleste setter det digitale verktøyet, *karriereverktøy* høyest. Hva er *karriereverktøy* og hvilke andre metoder og verktøy brukes for å vise elevene hvem de er og hva som finnes av muligheter der ute?

Karriereverktøy er et verktøy som er tilgjengelig for alle rådgivere i Trøndelags fylkeskommune, men de rekker ikke å gjøre det for at de har fokus på andre ting. Hvis man jobber med system, du får flere til å ta ansvar for karriereveiledning, kontaktlærere for eksempel, du setter folk inn i karriereverktøy så kan alle være med ... jeg kan ikke sitte med alle, men jeg kan gi alle en innføring i hvordan det gjøres. (Informant 2)

Informant 2 sitt utsagn tolker jeg som at hen er veldig opptatt av det å skulle bruke *karriereverktøy* i skolen, men at hen føler at det blir nedprioritert ved at rådgivere har flere oppgaver enn å bare skulle konsentrere seg om veiledningen. I dette legger hen for eksempel fram at sosialpedagogisk rådgivning spesielt kan ta tid fra karriereveiledningen. Her kan man trekke tråder til NOU:2016 7, som mener at rådgivningstjenesten bør være delt, nettopp på grunn av at den sosialpedagogiske tjenesten går utover karriereveiledningen (NOU:2016 7). Likevel legger informanten fram at det går an å

skape løsninger om man får flere til å ta hånd om karriereveiledningen, da blant annet kontaktlærer slik at de også kan få en god innføring og være med på dette arbeidet. Slik som den overordnede delen sier, skal det være hele skolens ansvar (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Det digitale verktøyet *karriereverktøy*, er blant annet bygget på RIASEC-modellen av John Holland (Andreassen et al., 2008). Her har elevene mulighet til å se om de har mest av praktiske, teoretiske, kreative, sosiale, foretaksomme eller systematiske interesser. Med dette kan de se ulike kjennetegn med de ulike personlighetstypene, og hvordan dette kan være med på å kartlegge ulike yrkesgrupper. I likhet med modellen til Holland får man også mulighet til å legge inn ulike vurderingskriterier på hva som er viktige verdier og holdninger elevene mener er essensielle innen et yrke. Helt til slutt skal de sammenligne valgalternativene og gi poeng fra 1-5, der 1 er dårlig match og 5 gir best match. Det er nok denne matchingen som har fått kritikk innen både RIASEC-modellen og Parsons teori om matching-tradisjonen, ved at den ikke tar for seg årsaksforklaringer (Andreassen et al., 2008). Likevel kan verktøyet være et nyttig redskap som kan gi elevene innsikt i hva som er viktige for dem, og hvilke yrker som finnes.

«Karriereverktøyet som jeg bruker er jo ikke noe fasit, det er litt veiledende, for det skal være lett å luke bort noen ting. Så, men du kan ikke ta enten eller, du må ha med både og» (Informant 1).

Det informant 1 legger frem her tolker jeg som at ulike karriereverktøy kan gi ulike svar, og man må derfor bruke flere enn bare en. Informanten pekte på at selv om eleven får ulike resultater fra testene, så er ikke dette fasiten på hva de skal bli, men heller en åpning til refleksjon og diskusjon under veiledningstimer. Dette stemmer godt overens med Røylands (2012) erfaringer. Han mener testene ofte er lite omfattende, og at man dermed må passe på at eleven ikke ser på dette som en fasit, men heller som nyttige innspill. På denne måten kan elevene få et større perspektiv på hva som finnes der ute ved å ta flere tester, og kanskje de får en indikasjon på hvilken retning de ønsker å gå om de skårer likt på flere av testene. Informanten peker også på at karriereverktøy kan være til hjelp for elevene ved at de kan luke bort enkelte valg, spesielt om noen ting havner nederst på listen deres hver gang. Dette kan være med på å berolige ungdom, slik at de kan ta vekk enkelte valg og dermed få færre alternativer de trenger å velge imellom. Som skrevet innledningsvis så har elevene mange valg, de har 1332 studier ved høyskoler og universitet og 467 studier ved fagskoler (Samordna opptak, u.å.). På denne måten kan eliminering bli en viktig del av prosessen mot elevens karrierevalg.

Jeg er veldig opptatt av karriereverktøy, og ta karriereverktøy alene, for det er dine valg, og du må tenke selv. Så kan du godt reflektere med mor eller far, eller venner, eller med meg, eller hvem som helst! Men tenk på at det er ditt valg, for det er du som skal stå i dette, og ikke bare tenk på liksom sånn det de andre sier er viktig, tenk på hva som er viktig for deg. (Informant 2)

I tillegg never informanten at hen bare er et verktøy i likhet med de andre ressursene, altså et verktøy for elevene og deres valgprosess og refleksjon.

Informantens utsagn tolker jeg som at hen mener det er viktig at man som elev skal ta karriereverktøy alene slik at de selv tar valg som de står for, uten å bli påvirket utenifra. Informant 2 peker her på at elevene må ta karriereverktøy alene og at veilederen ikke skal fungere som noe fasit, men et verktøy i likhet med andre ressurser. Når man er ung,

kan man lett bli påvirket av andre. I likhet med Røyland (2012), ser også informant 2 på viktigheten av at elevene må tenke på sine valg og ikke hva andre vil. Røyland (2012) påpeker at foreldre i stor grad kan være med på å påvirke sitt barns karrierevalg, slik både venner og andre rollemodeller kan ha stor påvirkningskraft. Som informant 2 sier, må elevene påminnes og gjøres klar over at det er deres eget valg, ingen andres. Det er de som skal stå i valgene sine fremover. Om de velger det samme som for eksempel venninnen gjorde fordi de ønsker trygghet (Røyland, 2012) kan dette føre til konsekvensen av å velge et studieprogram som gir lite motivasjon, som igjen kan føre til dårlige karakterer og videre lavere selvoppfatning. Det er derfor det er så viktig at elevene skjønner at de må ta dette valget alene, for det handler om de og deres liv. Bandura trekker frem at vi mennesker blir påvirket av miljøet, og at vi påvirker det. Både de tankene og forventningen man har om seg, erfaringer og erkjennelse preger opplevelsen man har av seg selv og dermed også hvordan en bør ta valg (Bandura, 2001, referert i Jordet, 2020). På denne måten kan man trekke inn informant 2 sitt utsagn ved at vi blir påvirket av det andre sier og at vi også påvirker dem. Ved å bli agent i eget liv vil elevene kunne være produsenter av det sosiale systemet og få motivasjon til å ta styring over eget liv, og ta valg som er både det beste for seg selv og det sosiale miljøet rundt (Uthus, 2020). Dermed kan elevene både ta et karrierevalg som er det beste for dem ved å gjennomføre karriereverktøy alene, men også tenke og reflektere med miljøet de har rundt seg.

«Utdanning.no er jo den siden jeg sier: ikke google, google i utdanning.no, bruk det som din google, det er din google når du er på høyere utdanning» (Informant 2).

Det informant 2 legger frem her, ser jeg i likhet med Groven og Mathisen (2019) som mener at ungdom er på nett, og de søker gjerne på alle mulige sider de kommer over. Forfatterne pekte også på at forskjellen i kvaliteten på ulike sosiale medier er stor, og det kan derfor være at flere av sidene på nett er misvisende, og dermed ender opp med å forvirre elevene mer enn de er nyttig (Groven & Mathisen, 2019). Det er derfor viktig å vise elevene tidlig hvilke sider som man kan stole på og være tydelig på at ikke alt som står der ute stemmer. Vi lever i et kunnskapssamfunn hvor teknologien går framover, så det er viktig å vise elevene hvilke sider som har oppdatert informasjon. Dermed blir utdanning.no lagt frem som en solid kilde for elevene om hvor de kan finne informasjon de kan stole på.

Informant 3 snakker også om at hen bruker utdanning.no for det meste, men trekker også frem et annet program:

Det heter egentlig WIE, som står for Work Interest Explorer og det er et fantastisk verktøy som kan brukes for at elevene skal utvikle først og fremst sine interesseområder og bli bedre kjent med seg selv da, og hva de vil passe til. (Informant 3)

Hen legger også til at WIE, i kombinasjon med utdanning.no og *karriereverktøy* er fine verktøy å ha for å kunne jobbe profesjonalt og kvalitet innen karriereveiledning. Da sammen med kvalitetsrammeverket (Informant 3).

Informant 3 sitt utsagn tolker jeg som at det er et bredt spekter av ulike karriereverktøy, og at de ser mest på elevenes interesser. Både *karriereverktøy*, utdanning.no og WIE sikter til interesseområder når det kommer til det å finne et yrke som passer seg selv. Røyland (2012) påpeker at de fleste ønsker et yrke som inneholder noe de er interesserte i. Kanskje kan elevene finne flere interessefelt gjennom ulike tester, søking og lesing,

som igjen kan vekke nysgjerrigheten på flere områder. Informant 3 legger til at det er fine verktøy for å jobbe med profesjonalitet og kvalitet, sammen med kvalitetsrammeverket. Målet med kvalitetsrammeverket er blant annet å gi nyttige verktøy for å kunne jobbe med kvalitetsutvikling, og under kompetansesstandarder kan vi se at det handler om å fremme kvalitet. Samt få en oversikt over hvilken kompetanse en profesjonell karriereveileder bør ha (Kompetanse Norge, u.å.b). På denne måten kan uttalelsen til informant 3 tolkes som at kvalitetsrammeverket er en viktig del av metoden man jobber på for å kunne fremme god kvalitet og profesjonalitet i arbeidet.

Både informant 3 og 4 fortalte en del om kvalitetsrammeverket og la vekt på karriereknappene. Blant annet utalte informant 3:

Kvalitetsrammeverket sammen med karriereveiledning. Og der er de kompetansesstandardene beskrevet som såkalte karriereknapper, hvor det er ordpar som gjør at man kan jobbe med for eksempel muligheter og begrensninger ... det er liksom det hotteste og det nyeste som vi karriereveileder må, ja, vi må prøve å få til på egen skole da og drive utviklingsarbeid ... (Informant 3)

Informant 4 utalte:

Det er jo veldig fine områder der det er synonymer der du kan få to sider av en sak når du sitter og har samtaler og refleksjoner rundt. Så bruker jeg mapping ganske mye i forhold til å lage seg tankekart rundt prioriterte områder eller nye områder eller utviklingsområder. Så det handler om å ha en god verktøykasse slik at du kan tilpasse det hvert enkelt individ der de er, og det de trenger. (Informant 4)

Under kvalitetsrammeverket finner vi karriereknappene som en del av karrierekompetanser. Karriereknappene er en modell for karrierelæring, og slik som informant 3 og 4 forteller så er karriereknappene ordpar som skal være til hjelp for elevene og utforske områder der en har behov for mer kompetanse, og kan være utforskende og åpne opp for refleksjon og læring (Bakke et al., 2020). Ved å bruke karriereknappene kan elevene få muligheten til å jobbe med ulike synspunkter og kan hjelpe de å reflektere rundt sine valg. Informant 3 sitt utsagn om at dette er det hotteste og nyest karriereveiledere må prøve å få til på egen skole, kan tolkes som at karriererammeverket ikke er implementert i karriereveiledernes hverdag enda, men at det er noe som kommer til å ta større plass etter hvert. Hen har blant annet et ønske om å bruke karrierelæring i klasserommet. Det kan tolkes som informant 4 allerede har begynt å ta i bruk karriereknappene som en del av sin veiledning. Som hen påpeker må man ha en god verktøykasse som må tilpasses alle der de er. Det er viktig å hjelpe elevene der de er, slik som Oldervik og Saur (2020) sier så har elevene forskjellig oppvekst, og dermed også ulike grunnlag i utdanningssammenheng. Karriereknappene kan dermed bidra i karrierelæringen som et av verktøyene som brukes for å hjelpe ulike elever til å ta karrierevalg, og få de til å reflektere over ulike muligheter og begrensninger.

5.1.2.1 *En god verktøykasse sett i sammenheng*

Etter informantenes utsagn kan man se at ressurser som *karriereverktøy*, *utdanning.no*, *WIE*, karriereknappene og veileder selv er verktøy som skal bidra til å hjelpe elevene til å ta karrierevalg. De bør ta flere tester for å kunne se flere perspektiver og kanskje mest for å kunne eliminere og spisse mulighetene de har. Ved å ta ulike karrieretester kan

elevene få en pekepinn på hvem de er, hva de ønsker og hvilke yrker som finnes der ute. Likevel må man være forsiktige med slike tester slik at elevene ikke mister andre muligheter eller tror at testene viser en fasit. Det må poengteres for elevene at det er deres egne valg, og at det verken er foreldre eller venner som styrer prosessen, det er tross alt elevene som skal stå i valget de tar. I tillegg kan det se ut som kvalitetsrammeverket ikke er helt implementert i alle skolene enda, men at det er noe som karriereveiledere jobber mer med og ser mulighetene rundt. Da spesielt karrierelæring med karriereknappene, og det å jobbe mer med kvalitet og profesjonalisering. Ved å ha en god nok verktøykasse som har en eller flere verktøy som passer for hvert enkelt individ kan disse ressursene være med på å bidra til at ulike elever tar karrierevalg de mener er riktige for seg selv.

5.1.3 Elevenes valg og muligheter

Informantene la vekt på at det er elevenes valg, og at ikke alle valg handler om å finne ut hvilken utdanning de skal velge. Hvilke andre valg handler da karriereveiledning om?

Jeg mener at karriereveiledning handler ikke om hvilken utdanningsvei du skal velge i fremtiden, det handler om hele livet. Det handler om oppturer og nedturer, og svingene. Det er ingen sånn rett vei fram, karriere er hele livet ditt, hvem vil du være, hvordan tenker du deg at du skal bo i fremtiden, skal du ha familie? Alle de valgene er den del av karrieren.
(Informant 1)

Det informant 1 trekker fram her tolker jeg som at karriereveiledning ikke bare handler om hva man skal velge som utdanning. Det handler om hele deg. På denne måten vil karriereveiledning bli en del av hele deg som menneske, både på valg du skal gjøre nå, men også hva du egentlig tenker om din fremtid. Dette stemmer godt overens med Donald Supers teori om karrierevalg i et livsløpsperspektiv der man flytter fokuset fra yrke til karriere (Andreassen et al., 2008). Karrierevalg blir relatert til individets behov og verdier og situasjonen man er i, og valget må derfor sees i forhold til hvor i livsløpet man befinner seg. Super mente at vår livssituasjon og selvoppfatning stadig er i endring og vil ha påvirkning på våre valg. Som han sier, kan dette være ustabil for ungdom (Andreassen et al., 2008). I likhet med informant 1 sitt utsagn vil det valget de tar nå ta utgangspunkt i hvor de er i livsregnbuen. Det kan være vanskelig for en ungdom å se for seg hvor de er om 5 eller 10 år, og det kan være krevende å skulle tenke på hvilke valg som kan legge en forutsetning på hva som skjer om noen år. Ut ifra der de er nå vil de ifølge Super ta det valget som passer best for dem. Slik som Oldervik og Saur (2020) legger frem vil det være vanskelig for en elev å ta valg om et mål de enda ikke vet hva er. Det er derfor viktig for karriereveiledere å påpeke at det ikke bare er valget om utdanningsvei elevene må tenke over, det handler også om å finne ut av hvem de er og hva de ønsker. Kanskje bør de prøve å se for seg livsregnbuen lenger fram i tid enn akkurat der de er nå. Karrierervalget kan få konsekvenser som omvalg, feilvalg og det kan hende de må prøve flere ulike studium før de finner det som passer. Det trenger heller ikke å være feil å gå et studium som man føler man angret på, det kan gi mye kunnskap og kompetanse som man kan ta med seg i senere tid, men likevel kan en karriereveileder som hjelper elevene til å være mer fremtidsrettet være med på å forebygge omvalg og feilvalg.

Informant 3 nevner også at det ikke bare er valg av høyere utdanning de jobber med, men også omvalg i videregåendeopplæring. En viktig del av jobben er å hjelpe elevene til å ta rett fagvalg: «valg av programfag sier mye om elevene får mulighet til å få spesiell

studiekompetanse eller bare generell hvis du ikke velger realfag, så jeg tenker det er viktig den jobben vi gjør der» (Informant 3).

Slik som informant 3 viser til har det mye å si for elevene om de velger generell eller spesiell studiekompetanse. Flere av studiene etter videregående krever spesiell studiekompetanse, så valgene de allerede tar på VG1 kan ha stor innvirkning på hva de er kvalifiserte til etter endt videregående. Allerede her vil elevene se konsekvenser av sine valg, og at de allerede på første videregående må begynne å tenke på hvem de er og hva de skal bli. Elevene har ungdomsrett og rett på omvalg, og det er kanskje også derfor informant 3 peker på at det er noe de jobber med. Ved at elevene får ulike input fra sin karriereveileder og får utviklet sin kompetanse slik at de kan ta valg og håndtere sin karriere i et livslangt perspektiv, vil de ifølge Kjærgård (2019) få den kompetansen, kunnskapen og egenskapene som skal hjelpe de å ta beslutninger som de mener er best for seg selv. På denne måten blir det som informant 3 sier viktig å gi elevene god nok kompetanse og kunnskap om hvilke konsekvenser de ulike fagvalgene kan ha for deres valg senere, og selvfølgelig hjelpe de å ta omvalg om de har fått ny innsikt i hva de ønsker videre i sin karriere.

«Det handler ikke nødvendigvis om du skal gå fysioterapi eller sykepleien, det handler om hva trenger du for å trives? Får du det på jobb eller får du det privat?» (Informant 2).

Det Informant 2 trekker frem her omhandler at man må tenke på hva man kan trives med når man velger et yrke. Et eksempel informant 2 trakk fram var om man skåret høyt på kreativitet, så trenger ikke dette å bety det samme for alle. For noen kan det være å stå på en scene, mens for andre kan det være å ha varierte arbeidsoppgaver. På denne måten tolker jeg at informant 2 mener at man også bør tenke over om man kan få noe av interessefeltene sine på fritiden, altså i privatlivet, for da kan man jobbe med mye annet om man får det riktige påfyllet.

Hvis det aller viktigste for deg er å bruke mye kreativitet, så kan det være at du innser at du ikke trenger det gjennom jobb. Jeg er med i en teatergruppe, da får jeg det, og da kan jeg trives med mye annet. Så det er liksom å skille hva som er jobb, og hva er privat? Hva er viktigst?
(Informant 2)

Det informant 2 trekker frem her tror jeg ikke mange elever tenker på. Det å kunne bli forklart som ung at valget du gjør ikke trenger å kun være basert på dine hobbyer. Du kan få det på andre måter. En karriereveileder kan dermed hjelpe deg å se hva som er viktigst for deg, og gi deg et bredere syn på dine muligheter. Slik som informant 2 legger fram så trenger du kanskje ikke å bare gå ut ifra dine største interesser for å kunne få en jobb du trives i. Kanskje vil den teatergruppen du er en del av på fritiden være med på å gi deg energien du trenger, og dermed er det kanskje andre kriterier du heller ønsker å se på når du skal gå videre i ett yrke. Kanskje er det viktigst for deg at du hjelper mennesker, får best mulig lønn eller føler du gjør noe godt for samfunnet. Så det å kunne se perspektiver utover det yrket du skal velge er nok en veldig viktig del av karriereveiledernes arbeid.

Her kan man både trekke tråder til Wahlgrens tanker om motivasjon og behov, og Deci og Ryans meninger om indre og ytre motivasjon. Wahlgren (2018) pekte på at behov er en tilstand som kan føre til motivasjon, at behovet gir motivasjon for en handling og dermed læring. Ser man som elev at man har et behov for å ha kreativitet inn i sin arbeidshverdag kan dette føre med seg at motivasjonen blir større for å nå målet med å

oppnå en viss type kunnskap eller kompetanse, som trengs for å oppnå akkurat det ønskede yrket. På denne måten vil ditt behov bli en del av din motivasjon. Dette samme gjelder hvis du ønsker deg et yrke med høyes mulig lønn, kan man se behovet for å gå et studium som gir jobber med høy lønn, og dermed gi motivasjon til å gjennomføre.

Indre og ytre motivasjon (Ryan & Deci, 2020) henger også sammen. Hvis karriere er hele livet så vil dette være med på å styre både din indre og ytre motivasjon. Slik som informant 1 trakk frem så kan det være hvor du ser deg selv om ti år. Hva hvis du ønsker å ha en stor familie og bo i en dyr enebolig? Da kan den indre motivasjonen være med på å styrke engasjementet for å nå dette målet. På den andre siden kan det hende du ønsker å oppnå dette, men du har ikke lyst til å jobbe like mye som tilsvarer at dette ønske er realistisk. Kanskje ser du bare på det yrke som gir deg høyest lønn, som en ytre motivasjon for å nå målene. Da kan informant 2 sitt utsagn om hva som er viktigst for elevene spille en rolle. Kanskje vil en jobb med høyest mulig lønn, ikke gi deg like mye glede i jobben, men du får det andre ønske ditt oppfylt, som igjen kan være med på at du trives i din hverdag. Både indre og ytre motivasjon er med på å styre hva som er viktig for deg, og hva som betyr mest. Likevel så kan man igjen se på det fra Røylands (2012) side ved at de fleste ønsker seg et yrke som inneholder noe man interesserer seg for. Det å skulle gå til en jobb som man egentlig ikke trives i, som bare er lønnsmotivert kan gjøre at man gruer seg til å gå på jobb. Selv om man har en teatergruppe som gir glede i hverdagen, kan også det å finne et yrke man trives i være avgjørende for gleden og energien man har i livet.

5.1.3.1 *Elevens valg og muligheter sett i sammenheng*

Elevene har mange muligheter når de skal ta karrierevalg. Det er derfor viktig for en karriereveileder å påpeke at det er elevenes valg og ingen andres. Det er de som skal stå i valget de gjør senere. De må gjerne reflektere med andre, men likevel er det til slutt deres valg, uavhengig om det er styrt av indre eller ytre motivasjon. De skal først velge fagvalg som gir de generell eller spesiell studiekompetanse som er med på å åpne eller lukke muligheter etter videregående. Fagvalget de gjør kan være med å påvirke karrierevalget. Det er derfor viktig at veileder viser først og fremst til hva de ulike fagvalgene deres er konsekvensen av, for å så åpne opp for de andre mulighetene som finnes eller omvalg. Ved å stå i dette valget alene, kan karriereveiledningen hjelpe de å løfte blikket fra det å ta et valg som bare handler om utdanning, mot at det handler om hele livet. Karriere er hele livet og handler både om hvem du er, hva du ønsker deg og hvilke livssekvenser du gjennomgår (Kompetanse Norge, u.å.a). Ved å åpne opp for å se hele livsregnbuen og få elevene til å tenke lengre enn rett etter videregående kan dette være med på å forebygge feilvalg og omvalg.

5.1.4 *Motivasjon og selvinnsikt*

Innen karriereveiledning legges det også vekt på å motivere elevene og øke selvinnsikt, men hvordan bidrar dette inn mot å få elevene til å ta karrierevalg?

I forhold til valgprosesser på videregående skole så handler det veldig mye om den biten å bli kjent med seg selv først og fremst, den selvinnsikten og oversikten over kunnskap man har og interesser, men i tillegg hva man trenger å tilegne seg da, for å være kvalifisert på en måte til det man ønsker seg. (Informant 4)

Det er ikke bare interesser og kunnskap som skal ligge til rette for at elevene skal ta ett valg. De bør ifølge informant 4 få en forståelse over hva de må gjøre, altså hvordan de

kan bli kvalifisert for det de ønsker å oppnå. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2018) har alle mennesker et mål man ønsker å oppnå. Et valg av studie og gjennomføringen av det kan man se på som et langsiktig mål. Siden vi alle mennesker er forskjellige vil også hvert individ ha ulike forutsetninger for å nå målet sitt. Kanskje har man utfordringer som gjør at målet ikke blir like realistisk å gjennomføre som først antatt, eller kanskje man tror et studium blir for krevende og dermed at man ikke greier å gjennomføre det. Har de ikke troen på at de greier å mestre ett studie, vil de ifølge Jordet (2020), heller ikke søke på det. Informant 4 legger frem at elevene må jobbe med selvinnsikt, få en oversikt over kunnskap de trenger, samt finne ut hva som gjør at de kan bli kvalifisert til et studium. Ved å dermed ha kunnskap om feltet, motivasjon, tro på at det er mulig å gjennomføre, evne til selvrefleksjon, mot til å søke hjelp hos veileder og prøve og feile (Skaalvik & Skaalvik, 2018), kan en elev bli i stand til å være agent i eget liv og videre få en forståelse over hva som må til for å bli kvalifisert. I tillegg må elevene også ha en forventning av at det er noe de greier å mestre. Ved å bli agent i eget liv vil elevene selv kunne planlegge hva som må til for at de kan bli kvalifiserte, og dermed bli i bedre stand til å gjennomføre de gitte kravene. Denne mestringsforventningen ville spille en stor rolle i hvilken innsats elevene legger i det å nå målet sitt, og hvilken utholdenhet de har om de opplever at situasjonen stritter imot (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Ønsker jo at flere skal kjenne på den indre motivasjonen da, så det handler litt om å legge til rette for at de skal finne den. Mange gjennomfører skolen godt, men mange gjør det for å gjøre det. Noen trenger å bli mer bevisst kanskje da. (Informant 4)

Informantens utsagn tolker jeg som at det er mulig å legge til rette for å finne elevenes indre motivasjon, og at mange elever fullfører skolen uten den indre motivasjonen. Det informant 4 sier her stemmer godt overens med det Deci og Ryan (2020) beskriver som indre motivasjon, framfor at elevene tar i bruk ytre- og a-motivasjon. Man ønsker nok som karriereveileder at elevene skal finne den indre motivasjonen, som vekker nysgjerrigheten og den naturlige motivasjonen som har størst betydning for elevenes læring. Det å finne den retningen som passer best for en selv består av hardt arbeid, og det at elevene finner sin indre motivasjon vil være en stor pådriver for at de faktisk tar et godt karrierevalg. Slik som Deci og Ryan (2020) peker på vil en ytre motivasjon variere fra person til person, og det kan hende de velger noe bare for å unngå skyldfølelse eller skam. Den autonome ytre motivasjon er når elevene ser nytte av en å gjennomføre en oppgave, men ikke får den samme gleden av den som om den skulle være indre motivert (Ryan & Deci, 2020). På denne måten kan elevene altså gjennomføre ulike karrieretester, selv om de synes det er kjempekjedelig, men at de ser nytten av å gjøre den. Kanskje vet de innerst inne at det er viktig og gjennomfører testene uten noe særlig glede av den. Får ikke elevene nok informasjon eller bevissthet rundt meningen med å skulle søke på en utdanning, kan a-motivasjon prege de. På denne måten ser de ikke vitsen eller meningen med å skulle gjennomføre oppgaven som igjen kan føre til lite eller negativt engasjement rundt det å søke. Likevel tror jeg mange elever vil være nysgjerrige på å utforske valgene sine, og slik som informant 4 sier så gjelder det å legge til rette for at de skal finne sin indre motivasjon.

Under ett oppfølgingsspørsmål, knyttet til om informant 2 hadde samtaler med alle elevene sine svarte hen:

Nei, det er en misforståelse at det er et behov, for alle elevene vil ikke være motiverte til det ... noen lærere henviser til karriereveileder, så er

ikke eleven motivert i det hele tatt, karriereveiledningen blir jo på en måte valgfritt. (Informant 2)

Informanten trekker videre frem at det er bedre for elevene at det hele tiden er workshops, foredrag, seminarer og aktiviteter som er knyttet til karriereveiledning gjennom året, slik at det blir en del av dem og deres skolehverdag, fremfor at de trenger mange individuelle samtaler i ettertid (Informant 2).

Det jeg tolker ut ifra informant 2 sitt utsagn er at det er viktigere at elevene får ulike input gjennom hele skoleåret i stedet for å basere dette på samtaler. I tillegg tolker jeg det som at elevene blir sendt til karriereveileder selv om de er lite motiverte til å ta karrierevalg. Ifølge Oldervik og Saur (2020) trenger elevene tid til undring, refleksjon og utforskning om de skal oppnå en sammenheng mellom det de lærer på skolen og livet utenfor. Dette grunnet i at elevene får mye innputt og hører ulike begreper som de ikke ser sammenhengene med, og ikke rekker å fordøye før de blir presset på nye begrep. Ved å koble aktivitetene man lærer i skolen og det praktiske, kan dette bidra til opplevelse av sammenheng og motivasjonen for læring kan øke. Dette er koblet opp imot Anotnovskys begrep om opplevelse av sammenheng og mening. Ved at individet ser meningen og sammenhengen med verden utenfor kan også begrepene og oppgavene man lærer på skolen virke meningsfylt (Johannessen, 2019). Ved å dermed gi elevene mye påfyll i hverdagen av ulike aktiviteter, kan det være med på at de ser broen mellom karriereveiledning i skolen og hvorfor det kan være viktig å ta karrierevalg. I tillegg kan det å ta karrierevalg være en stressende situasjon for ungdom, så det å kunne oppleve sammenheng og mening kan også gjøre at de håndterer situasjonen bedre. Det som er meningsfylt for en person trenger ikke å være det for en annen (Johannessen et al., 2019), så det at elevene får mulighet til å være med på forskjellige aktiviteter kan fange opp flere, slik at færre faller utenfor.

I tillegg kan dette kobles opp mot motivasjon og følelser som Wahlgren legger fram. Wahlgren (2018) mener at motivasjon er tett forbundet av følelser og at lysten driver deg. Motsetningen her vil være lite engasjement og ulyst. Ved å se på informant 2 sitt utsagn vil det å sende en umotivert elev til karriereveiledning ha lite for seg i og med at eleven rett og slett ikke har lyst til å snakke med en karriereveileder. Det kan være utfordrende for en karriereveileder å snu lysten til en elev som er umotivert, men kan være likeså viktig. Sitter det en lite engasjert elev som ikke har lyst til å gjøre valg, gjelder det kanskje her å gi eleven en opplevelse av sammenheng og mening gjennom andre aktiviteter enn en samtale. Kanskje vil dette skape mer motivasjon hos en umotivert elev, framfor å presse på med samtale rundt elevens valg.

Jeg spurte også informant 4 om hvordan de jobber med selvinnsikt. Svaret jeg fikk her var:

Det kan jo være at man jobber litt med, for eksempel at de skriver ned litt på en lapp, hva de synes, hva de ser på som sine sterke sider, og hva de tror andre vil beskrive dem, litt sånne ting. Få de til å tenke rundt hvorfor de har gjort det valget de har gjort, og hva de tenker videre med det for eksempel ... Det kan være litt større ting også, sant. Hvis man setter seg selv i en større sammenheng da, ikke bare rundt utdanning, men hvordan man har lyst til å bidra i samfunnet. (Informant 4)

Utsaget tolker jeg som at det er flere ulike tilnærminger å jobbe med selvinnsikt, men det å kunne skrive ned tanker og følelser om både det å kunne se seg selv innenfra og

utenfra kan være hensiktsmessig. I utsagnet til informant 4 er det mye som stemmer overens med den overordnede delen av lærerplanen. Blant annet kan elevene gjennom *identitet og kulturelt mangfold* være med på å utvikle elevenes identitet og gi de informasjon om samfunnet, samt hjelpe de å skape en tilhørighet til samfunnet som også er utenfor skolen. Siden de også kan få refleksjonsoppgaver hvor de tenker på samfunnet rundt kan også *respekt for naturen og miljøbevissthet* trekkes inn her om elevene gjennom slike oppgaver innser at de brenner for miljø, og *demokrati og medborgerskap* kan være med på å bevisstgjøre elevene om at de kan ta bevisste valg for å bli en ansvarlig samfunnsborger. Punktet *sosial læring og utvikling* handler mye om det informant 4 legger fram, at de skal utvikle sitt selv bilde, holdninger og meninger i samspill med andre, der man både ser seg selv og andre i samspill med hverandre (Kunnskapsdepartementet, 2017). På denne måten kan man se at det å jobbe med selvinnsikt kan handle mye om det elevene har krav på å tilegne seg av kunnskap under den overordnede delen av læreplanen.

Informant 1 nevnte helt i starten av intervjuet at karriereveiledning handlet om mål og motivasjon. Hen legger litt senere til at det er viktig for en ungdomshjerne å bli sett ut ifra hvem de er, og trenger mye trygghet på at de er gode nok som de er (Informant 1). Med dette blir karriereveilederens oppgave å trygge elevene på at de er gode nok som de er, og styrke selvpoppfatningen de har, som igjen kan være med på å styrke troen de har på seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2018). På denne måten vil en styrket selvpoppfatning være med på å avgjøre deres valg, da individer ifølge Skaalvik og Skaalvik (2018) tar valg på bakgrunn av hvilken oppfatning, egenskaper og forventninger de har. Selvpoppfatning og motivasjon har mye å si for ny læring, og derfor kan det være viktig at elevene får styrket troen på at de er gode nok som de er, og at karrierevalget de gjør vil være bra nok. Informant 1 legger også til at elevene selv må gjøre jobben med å finne ut hva de skal velge. Så det å dermed styrke motivasjonen og selvpoppfatningen vil være viktig for at elevene skal utforske området og tilegne seg ny kunnskap og ny læring.

5.1.4.1 *Motivasjon og selvinnsikt sett i sammenheng*

Motivasjon og selvinnsikt er en viktig pådriver hos ulike elever. Det kan virke som det er en viktig oppgave å finne den rette måten å motivere elevene på slik at de selv kan ta det karrierevalget som passer best. Dette for å finne den indre motivasjonen til elevene, slik at de kan få en glede av å drive med karrierelæring og jobbe mot å finne det studieprogrammet, yrket, eller andre valg de ønsker. Gjennom dette arbeidet kan det være flere utfordringer som dukker opp og flere spørsmål eleven må stille seg. Kanskje synes de et studium virker for krevende, eller kanskje innser de at de ikke er kvalifiserte. På denne måten gjelder det å styrke elevenes selvpoppfatning og motivasjon for å kunne se sine muligheter, eller kanskje veilede de til å ta andre valg som kan bli likeså bra for dem. For å fange opp alle elevene og få de til å se en sammenheng og mening med de ulike karriereaktivitetene vil det være gunstig å gi elevene ulike aktiviteter slik at de kan bygge en bro mellom det de lærer på skolen og det som er i miljøet utenfor. Dette kan hjelpe elever som er umotiverte for en veiledningsamtale ved at de får flere input. Ved også å kunne jobbe med elevens selvpoppfatning vil dette være med på å bygge deres tro på seg selv, og hvordan deres karrierevalg kan bli best for dem, og ikke minst at de får tro på sin egen mestring. Ved at karriereveiledningen også består av motivasjon og selvpoppfatning kan de få motivasjon til ny læring da de selv skal gjøre jobben med å finne ut hva de vil bli, som igjen kan gi de det de trenger for å ha tro på seg selv og motivasjon til å utforske ulike karrierevalg.

5.2 Utfordringer gir muligheter

Jeg spurte informantene om hva de syntes er det mest utfordrende med å være karriereveileder. Det var flere utfordringer som ble nevnt under dette spørsmålet, noe mer enn andre. Utfordringene som det ble lagt mest vekt på er tid, at det skal være hele skolens ansvar, utfordringer med at rådgivning ikke er ren stilling, og yrkesfag og næringslivet. Jeg vil derfor drøfte de ulike utfordringene hver for seg, og se på hvilke muligheter som ligger bak. For med utfordringer kommer også muligheter. I tillegg vil jeg til slutt i denne kategorien også trekke frem informantenes drømmesituasjon. Flere av drømmesituasjonene går tilbake til å endre utfordringene, informantene ser altså mulighetene her. Med denne hovedkategorien ønsker jeg å se på andre del av forskningsspørsmålet mitt om hvilke muligheter og utfordringer de møter på i hverdagen sin.

I underkategoriene «Tid» og «Hele skolens ansvar» vil alle informantenes sitater som handler om de samme utfordringene bli presentert i starten, før jeg viser til min tolkning av utsagnene, for deretter å drøfte de opp mot teorien. Sitater som faller under disse underkategoriene, men ikke omhandler de utfordringene som blir nevnt i starten vil bli trukket frem underveis. I underkategoriene «Karriereveileder som ren stilling» og «Yrkesfag og næringslivet» vil ett og ett sitat trukket frem og min tolkning av dem, der jeg helt til slutt vil drøfte de. «Drømmesituasjon» vil bli presentert ved ett og ett utsagn, og deretter min tolkning og drøfting under hvert sitat. Det er lagt frem på forskjellige måter da noen utfordringer er lettere å se opp mot hverandre, mens andre er mest hensiktsmessig å drøfte hver for seg.

5.2.1 Tid

Tid er en viktig ressurs for å kunne få til en god karriereveiledning til elevene. Likevel peker flere av informantene på at tid er en ressurs de ikke får nok av. Av utfordringer trekker de frem:

«... kanskje det å være til stede og gi en god karriereveiledning for de elevene du møter på så kort tid, som du egentlig ikke rekker å bli så godt kjent med» (Informant 3).

«... utfordringen er kanskje å kunne strekke til da, å ha nok tid til alle» (Informant 4).

«Tid er alltid en utfordring» (Informant 1).

Utsagnene til informant 3 og 4 tolker jeg veldig likt. Nemlig at de føler at de får alt for kort tid med elevene til å gi de den karriereveiledningen de både har krav på og trenger. For hvordan skal du gi en god nok veiledning om du ikke rekker å bli kjent med elevene du møter?

Utsagnet fra informant 1 ble sagt etter jeg spurte om noe var timeplanlagt av samtaler knyttet til karriereveiledning. Jeg tolker dette som at det kan være en utfordring for karriereveiledere å kunne få innpass på timeplanen hos ledelsen og lærere. Lærer har sine fag og mål de må igjennom for å kunne holde sin del av kompetansemålene, og det kan derfor være utfordrende for veiledere å få kommet på banen med sine mål om karriereveiledningen.

Det kan virkes som tid er en stor utfordring ved å skulle bli godt nok kjent med elevene, og strekke til for å gi de den karriereveiledningen de trenger. Med alle oppgavene en karriereveileder har er det kanskje ikke rart at informantene peker på at tiden kan bli for knapp. I tillegg kan man jo se dette opp imot utdraget av rapporten til Direktoratet for

høyere utdanning og kompetanse (2022) som mente at karriereveiledere har 2,2 minutt per elev per uke. Jeg spurte en av informantene om dette kunne stemme og svaret jeg fikk var «Ja, hvis du regner på det» (Informant 1). Det må da tas med her at informanten snakket om at hen hadde i gjennomsnitt en halvtime veiledning per elev når de skulle ta samtale om fagvalg eller valg om høyere utdanning. Veiledningssamtalene lå også på en halvtime i gjennomsnitt hos de andre informantene. Så hvis man da har en halvtime med veiledning per elev to-tre ganger i året så blir det rundt 2,2 minutt per elev per uke. Likevel må dette tas med en klype salt da dette bare er basert på individuelle samtaler. Som vist er karriereveiledning så mye mer enn en samtale, så denne påstanden kan virke tynn. Karriereveiledning skjer både på systemnivå og individnivå. På denne måten vil utdraget av rapportens påstand falle litt bort da det skjer så mye mer på systemnivå enn samtalene på individnivå.

I tillegg til å få mer tid til å bli kjent med elevene, ønsket informant 3 å få mer tid til å jobbe med karrierelæring:

... det er jo et mål og en ambisjon for meg å kunne få mer tid til å jobbe med karrierelæring da. Å lage undervisningsopplegg, gjerne sammen med faglærere for eksempel, hvor det er fag som jeg ser kan fint kobles på karrierekompetanser. (Informant 3)

Det informant 3 peker på her tolker jeg som at det ikke bare er samtaler som man ønsker å få mer tid til, men også det å kunne drive med karrierelæring. Karrierelæring er som nevnt det å lære bort kunnskap og ferdigheter knyttet til karriere, samt det å utvikle karrierekompetanse (NOU 2016: 7). Innen kvalitetsrammeverket blir også karriereveiledning sterkt knyttet til karrierelæring, og at karrierekompetanse blir tilegnet nettopp gjennom karrierelæring (Kompetanse Norge, u.å.a). Det å skulle få mer tid til å jobbe med karrierelæring kan være med på å styrke elevenes kompetanse til å ta karrierevalg. På denne måten blir tid ikke bare en viktig ressurs for å bli bedre kjent med elevene, men tid trengs også for å kunne drive med karrierelæring.

5.2.1.1 *Perspektiver på tid i karriereveiledning*

Det vises til at tid er en ressurs karriereveiledere får for lite av. Lite tid kan ifølge informantene føre til at de ikke får knyttet den relasjonen til elevene de ønsker og føler dermed at de ikke alltid strekker til. Karriereveilederne setter som nevnt elevene i sentrum, og det å ikke da få god nok tid med de kan svekke muligheten de får til å gi den veiledning de ønsker. Både det å ha god nok tid med elevene og jobbe med karrierelæring i klasserom blir en utfordring når karriereveilederne har mye de ønsker å oppnå. Det kan også vises til at det er vanskelig å skulle få innpass på timeplanen ved at alle aktører er opptatte av å gjennomføre sine egne kompetansemål. Mulighetene kan ligge i at karriereveiledere får mer innpass på timeplanen og at lærere får en opplæring innen hvordan de kan drive med karrierelæring knyttet til sine fag. Kanskje vil det være gunstig for karriereveiledere å generelt være mer ut i klasserom for å få en mulighet til å bygge tettere relasjoner til elevene og samtidig drive med karrierelæring. Et tettere samarbeid med alle på hele skolen vil kunne være med på å sette karriereveiledningen mer på timeplanen.

5.2.2 *Hele skolens ansvar*

For å kunne få til en god karriereveiledning og karrierelæring i skolen er det ifølge NOU:2016 7 hele skolens oppgave å fremme karriereveiledning. Likevel kan informantenes utsagn tyde på at de sitter mye med ansvaret alene:

At det ble mye mer helhetlig plan, og at lærerne blir mer involvert i arbeidet, at jeg ikke blir stående alene ... men at det var mer hele skolens ansvar da, sånn som det står i opplæringsloven. Paragraf 22, at karriereveiledning skal være hele skolens ansvar. (Informant 3)

Jeg synes det er mest utfordrende å få det her til å bli skolens kjernevirksomhet. For det synes jeg det skal være. At ledelsen også mener dette her er en virksomhet som fatter alle på skolen. Og at vi som er karriereveiledere ikke er en sånn satellitt ved siden av som faktisk skal drive hele karriereveiledningsarbeidet alene, for det kan vi ikke. (Informant 1)

«... selv om målet alltid i alle fylkeskommuner er at karriereveiledning skal være hele skolens ansvar så har jeg sittet mye med det alene da» (Informant 2).

Informant 3 nevner faktisk selve paragrafen i sitt utsagn. Dette kan tolkes som informantene har god kunnskap om at det skal være hele skolens ansvar, og kanskje har tenkt på det i flere omganger. Informant 1 sitt utsagn tolker jeg som at hen føler seg litt utenfor resten av skolesystemet, på den måten at karriereveiledning er sett på som en egen ting. Altså at karriereveiledning blir satt utenfor og skal bare styres av karriereveilederne. Informant 2 sitt utsagn tolker jeg ved at hen, i likhet med de andre, har drevet mye av karriereveiledningsarbeidet alene. I tillegg kan også utsagnet til informant 2 gi inntrykk av at man blir satt alene til arbeidet selv om fylkeskommunen sier at man som karriereveileder ikke skal ha dette ansvaret alene på sine skuldre.

En stor utfordring som informantene snakker om, er at karriereveiledning skal være hele skolens ansvar. Ifølge opplæringslovens § 22-3 skal hver og en elev ha rett på oppdatert informasjon om yrkesområder, utdanningsveier, opplæring til å finne informasjon, bli bevisste over seg selv og sine evner, og blant annet få opplæring av ulike verktøy og søkeprosesser. Det sies også at det skal være et samarbeid mellom ulike instanser og personer på skolen for å kunne imøtekomme elevens krav (Opplæringslova, 2008, § 22-3). I tillegg sier den overordnede delen av lærerplanen at det er hele skolens ansvar å tilrettelegge for god utvikling og praksis, og at det er hele skolens ansvar å bidra og kvalifisere elevene til et godt liv. Samt kvalifisere de til å kunne delta på ulike arenaer i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Det informantene legger vekt på er at de føler seg alene i sitt arbeid, og at dette ikke kommer til å gå i lengden. Dette gjelder både karriereveiledning og karrierelæring som går litt hånd i hanske. De sier rett ut at det er alt for mye arbeid om de er de eneste som skal stå for karriereveiledningen, de må ha hele skolen i ryggen om både opplæringsloven og den overordnede delen av planen skal ut i live. Det høres veldig fint ut når man leser om det på papiret, men når man faktisk hører opplevelsene fra karriereveilederne så blir det satt i ett litt annet lys. Kanskje må det høyere opp i systemet enn fylkeskommunen, og det må også bli tatt seriøst på hver og en skole. Eller kanskje må fylkeskommunen få en større makt for å kunne få mer fokus på at det er hele skolens ansvar. Karriereveilederne kan faktisk ikke sitte med hele ansvaret alene. Karriereveiledning som vist tidligere er så mye mer omfattende enn det man kanskje tror. De kan ikke være den satellitten på siden som informant 1 snakker om, de må jobbe sammen, slik at det skal bli best mulig for elevene. For det er jo elevene det går ut over.

På den andre siden skal det nevnes at flere av karriereveilederne viste til at skolen bidro til å få presentasjoner fra ulike yrkesgrupper, tilrettelagt for karrieremesser og andre

karriereaktiviteter. Under opprømsingen av hva skolen gjør kan det virke som informant 1 begynte å se det fra en litt annen vinkel ved at hen sa «... så egentlig så foregår det mye her om jeg bare tenker meg litt om ... det jeg sier at kjernevirksomheten vår er kanskje at karriereveiledningen er det, at vi bare ikke er helt bevisste» (Informant 1). På denne måten kan det tolkes som at hen innser at hele skolen er med på kjernevirksomheten, men at det mangler en bevissthet rundt karriereveiledningen. Ved å kunne vise til akkurat hva som er karriereveiledning hos aktørene i skolen kan det kanskje bli satt mer fokus på, slik at dette blir mer tydeliggjort ovenfor elevene. Det at elevene får en innsikt i hva som er karriereveiledning kan gjøre at de ser en mening og sammenheng med ulike aktiviteter de gjør, og at det ikke bare blir gjennomført for å gjennomføre.

Ved å se på NOU:2016 7 sin rapport, peker Kjærgård-utvalget på at det skal være hele skolens oppgave å drive med karriereveiledning. De legger vekt på at skoleeiere har stor betydning for hvordan karriereveiledningen blir lagt opp, og at lærere er en betydelig ressurs for veiledning ved at de gjennom fagene får vist hvilken relevans det kan ha med deres fremtidige liv. I tillegg refererer utvalget til forskningsresultater, som i likhet med informantene, at rådgivere føler at de sitter med ansvaret alene, som om dette er deres oppgave og ikke skolens primæroppgave. På den andre siden refererer de også til spørreundersøkelsen gjort av Utdanningsdirektoratet, at ledere og skoleeiere mente de var involverte i arbeidet med karriereveiledning (NOU 2016: 7). Informantene pekte på at de sitter mye med ansvaret alene i likhet med forskningsresultatene i rapporten, men man kan også se det igjennom skoleeiere sitt perspektiv ved at de mener de deltar i rådgivningen. Her trekker jeg fram Informant 1 sitt utsagn ved at hen innser at skolen gjør mye. Det legges likevel vekt på at skolen ikke bruker de samme begrepene eller synet på karriereveiledning, så på denne måten kan enkelte skoleeiere mene de bidrar mye, selv om de kanskje ser på oppgaven på en helt annen måte enn det karriereveiledere gjør. For at det skal være hele skolens ansvar må også alle på skolen ha de samme ambisjonene, samme begrepene og det samme synet på hva karriereveiledning egentlig innebærer og betyr. Det kan hende skoleeiere føler de bidrar godt innen rådgivningen, men dette blir på en helt annen måte når karriereveiledere har et annet syn på denne kjernevirksomheten.

5.2.2.1 Perspektiver på hele skolens ansvar

Selv om karriereveiledning er en av skolens primæroppgaver, kan det virke som informantene sitter mye alene med arbeidet. Selv om skolen bidrar på flere punkter trenger skolen å samarbeide tettere slik at både skoleeiere, ledelsen og lærere har den samme visjonen og de samme begrepene rundt karriereveiledning. Det er hele skolens ansvar og det er til samfunnets beste at elevene får den karriereveiledningen de har krav på. Dette kan eksempelvis sees fra et økonomisk perspektiv ved at det koster samfunnet penger om elevene må ta omvalg eller velger feil (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2022), samt at det kan skape flere muligheter og trivsel om hele skolen står sammen. Mange av skolens fagpersoner er tett på elevene og kan derfor være nyttige støttespillere når det kommer til karriereveiledning. For at det skulle bli realiteten kan det virke som det trengs mer kunnskap på feltet for enkelte av aktørene i skolen, noe karriereveiledere kan gi, for at de skal nå de samme målene.

5.2.3 Karriereveiledning som ren stilling

En annen utfordring som kommer frem, er at karriereveiledning ikke er en ren stilling. Rapporten NOU 2016:7 Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn

påpekte at det hadde vært hensiktsmessig å dele rådgiverstillingen, slik at den ikke dekkes av samme person. Informantene legger frem ulike utfordringer knyttet til det å ha flere funksjoner samtidig:

Men som sagt så er det nok det sosialpedagogiske som tar mest tid ... Det er jo både minus og pluss, men minuset synes jeg at den er delt, for du blir styrt av det, det som skjer her og nå, det er litt sånn det handler ofte veldig mye helse, og faglige utfordringer, så det er litt sånne saker som tar lengere tid ... Og det går oftest på bekostning av karriereveiledningen, det gjør det. Så jeg sier ikke at den ene er viktigere enn den andre, men sånn er det. (Informant 1)

Det informant 1 sier her tolker jeg som at når en persons stillingsprosent er delt, altså når du har flere typer rådgivningsoppgaver samlet, vil det ene gå mer utover det andre. Da spesielt at det sosialpedagogiske vil gå utover karriereveiledningen.

Jeg har alltid syntes det har vært artig å undervise da, så det har jeg likt, men sånn som vi jobber med karrierelæring nå så er det ganske mye undervisning i klassene det også, så sånn sett som jeg har lyst til å jobbe fremover nå, så kunne jeg ha tenkt meg full stilling som karriereveileder, og fokusere på den karrierelæringa, det er drømmen min. (Informant 4)

Informant 4 sitt utsagn tolker jeg som at hen liker å både undervise og drive med karriereveiledning, og derfor synes det er greit å ha flere oppgaver. Selv om informantene synes at det er greit å undervise på siden, kan det virke som hen mener at for at det skal bli fullt utbytte av karriereveiledningen ville det være mest hensiktsmessig med en ren stilling som karriereveileder.

Informant 2 sier rett ut at «Karriereveiledningsprosenten bør være egen prosent» (Informant 2). Hen argumenterer godt for hvorfor dette bør være egen stillingsprosent. Blant annet legger hen til grunn at karriereveilederen skal ha helhetsbildet når det kommer til karriereveiledning på skolen. Veilederen skal samarbeide med alle funksjoner på skolen, håndtere både studiespesialisering og yrkesfag sin prosess, ha ansvaret for koordinering av aktiviteter og ikke minst det å sitte på kompetansen som karriereveileder for å kunne gi god veiledning til eleven. Informant 2 sier blant annet også:

... få rene karriereveiledere som kan ha det fokuset med støtte av resten av elevtjenesten, man jobber system og samarbeide om de ulike tingene. For karrieremennesket er et helt menneske, så vil du da på en måte mye lettere kunne forebygge de problemene som blir tatt opp senere. (Informant 2)

Informant 2 sitt utsagn tolker jeg som at karriereveileder bør være en egen stillingsprosent slik at de kan ha fullt og helt ansvar for det arbeidet som ligger i det å være karriereveileder, og dermed heller få støtte av andre funksjoner i skolen. På denne måten kan de drive med karriereveiledningsarbeidet slik de ønsker og få større muligheter til å planlegge aktiviteter som når alle.

Informant 3 fortalte om hvordan hen forbereder seg før samtaler med enkelte elever:

... jeg forbereder meg på at jeg snakker med rådgiveren kanskje om hun har snakket med eleven tidligere, om eleven er i risikozonen for å ikke gjennomføre eller bestå, og da er det viktig å være oppmerksom på at

enkelte skoler så er det karriereveileder som har en kombinasjonsrolle ...
Jeg er ren karriereveileder, jeg har ikke rådgiver eller sosialpedagogisk ansvar, så jeg trenger jo kanskje å samarbeide litt med dem. (Informant 3)

Det informant 3 trekker frem her tolker jeg som at hen må samarbeide tett med andre rådgiverne, spesielt om elevene har noen vansker som må tas hensyn til. Likevel må det legges til at informanten etter dette utsagnet trekker frem at hen har tilgang til ulike plattformer om elevene som kan vise til om de har ulike begrensninger, lærevansker, diagnoser og tilpasninger, samt rektortilgang hvor man får oversikt over elevenes karakterer, fravær og informasjon fra eventuelle andre skoler (Informant 3).

Gjennom det informantene legger frem kan det virke som de får for liten tid til å jobbe med karriereveiledning og karrierelæring når stillingsprosenten er delt. Karriereveiledning inneholder mye mer enn å bare skulle ha samtaler, dette er beskrevet under blant annet avsnittet «Arbeidsoppgaver». Informant 1 trekker frem at den sosialpedagogiske rådgivningen spiser av tiden til karriereveiledningen fordi det sosialpedagogiske består av lengere saker som krever tid. Det er nok derfor Kjærgård-utvalget i rapporten NOU 2016: 7 la frem at sosialpedagogisk rådgivning og utdannings- og yrkesrådgivning ikke burde dekkes av samme person, da begge rådgivningsformene trengs til enhver tid. Dette stemmer også overens med utsagnet til informant 2 som mener at en større innsats innen karriereveiledningen vil være med på å forebygge problemer som kommer i senere tid. Får ikke elevene den veiledningen de trenger, kan det hende de enten må oppsøke instanser som karrieresentere, eller kanskje begynne å føle på et stress og press som igjen kan føre til at de heller oppsøker sosialpedagogisk rådgivning. Kanskje vil en rådgiver som besitter begge formene kunne hjelpe elever som er stresset over veisøking hjelpe med både veiledning og psyken. Likevel kan denne situasjonen unngås om karriereveileder fra staren av har nok tid med alle elevene og fullt fokus på veiledningen.

Informant 4 som peker på at hen liker å undervise, har også et ønske om at karriereveiledning skal være en full stillingsprosent. Ved å kunne jobbe og konsentrere seg fullt og helt om målene som ligger bak karriereveiledningen, kan dette være med på å fange opp flere elever som ellers hadde falt utenfor. Samtidig kan et økende fokus på karrierelæring i klasserom bidra til en tettere relasjon med elevene, og dermed utvikle elevenes karrierekompetanse på en helhetlig måte.

Informant 3 som har ren stillingsprosent fortalte at hen må snakke med andre rådgivere før hen har en samtale med enkelte elever. Det virket som hen var fornøyd med at rådgivningsformen var delt, og trakk frem positive sider fremfor negative. Siden hen hadde tilgang til flere plattformer så kan det virke som samtalen med andre rådgivere mest gjaldt for elever som har større problemer eller vansker som må tilrettelegges for. Det er kanskje denne problemstillingen de som var for en sammenslåing av rådgivningstjenesten i rapporten til NOU 2016:7 pekte på, at det kan bli mer helhetlig om veileder sitter på alt av informasjon om alle elevene. Likevel peker Kjærgård-utvalget på at problemene som tas opp til sosialepedagogisk rådgivning og yrkes- og utdanningsrådgiver er så forskjellige at tjenesten bør være delt for å ivareta ressursene best mulig (NOU 2016:7).

I tillegg mener Kjærgård-utvalget at hovedmålet for en slik deling er å ivareta kvalitet og profesjonalisering i grunnopplæring (NOU 2016:7). Her kan man se tilbake på kvalitetsrammeverket for karriereveiledning. Om veiledere skal kunne forholde seg til kvalitetsrammeverket kan det være hensiktsmessig at yrkes- og utdanningsrådgivning blir en ren stilling. Innen kompetansesstandarder i rammeverket handler det blant annet

om hvilke kompetanser de som jobber med karriereveiledning bør ha, nettopp for å fremme kvalitet. Kompetanseområdene gir også en oversikt over hvilken kompetanse en profesjonell karriereveileder bør ha der man kan oppnå ulike nivå for å finne sitt utviklingspotensial, og se på hva som skal til for å jobbe mer profesjonelt (Kompetanse Norge, u.å.b). Ved å dermed gi karriereveiledere en ren stillingsprosent kan dette bidra til økt grad av kvalitet og profesjonalisering i deres arbeid.

5.2.3.1 Perspektiver på karriereveiledning som ren stilling

Ifølge informantene kan det tyde på at i en rådgivningstjeneste som er dekket av samme person, vil den sosialpedagogiske rådgivningen gå utover yrkes- og utdannings rådgivningen. Selv informantene som er rene karriereveiledere med erfaringer fra tidligere ønsker at tjenesten skal være delt på grunn av at de får mer tid til å fokusere på den ene rådgivningsformen. I tillegg kan det virke som om hvis de får muligheten til å være ren karriereveileder kan dette være med å forebygge at elever oppsøker andre tjenester som sosialpedagogisk rådgivning og tjenester som karrieresenter. Ved at rådgivningstjenesten blir delt, og at karriereveiledning blir en egen stillingsprosent, har karriereveiledere mulighet til å fokusere helt på de mange oppgavene de allerede har, samt å kunne utvikle sin kunnskap og profesjonalitet. Dette kan være til hjelp for elevene ved at de kan få den veiledningen de trenger, om det enten er gjennom karrierelæring i klasserom, samtaler eller ulike karriereaktiviteter som foregår på skolen. Det at rådgivningstjenesten deles kan gi mer tid til elever, som for eksempel å gi karriereveiledere mer tid til samtaler ved at de ikke trenger å sitte med andre rådgivningsoppgaver, og ikke minst mer tid til planlegging og gjennomføring av ulike aktiviteter.

5.2.4 Yrkesfag og kontakt med næringslivet

Tre av fire informanter fulgte ikke, eller hadde mindre kontakt med yrkesfaglige elever, fremfor studiespesialisering, i tillegg virket det som det var en utfordring å få kontakt med næringslivet for enkelte.

Informant 1 snakker her om hvordan yrkesfag er i forhold til studiespesialisering:

Hvis jeg skal si det veldig veldig kort så er det lettere oppgave enn å jobbe med studiespesialisering, fordi de har det som et eget fag, altså yrkesfagligfordypning. Så det gjør jobben min lettere fordi det ligger så naturlig i fagene på yrkesfag. Også er det i neste omgang så har vi egne folk på yrkesfag da som jobber med de som skal ut i lære, altså de som jobber med kontakten mellom bedriftene og de som skal ut i lære. Så den delen tar jeg ikke nei. (Informant 1)

Informanten legger også til at hen ikke har lykket med å få næringslivsforening inn til sin skole enda, og trekker frem at dette er en utfordring med at en ikke får vist i stor nok grad hva som finnes der ute.

Med informant 1 sitt utsagn tolker jeg som at jobben med yrkesfaglige elever er en eklere veiledning i og med at de har et fag som heter yrkesfagligfordypning som gjør at de får den innputten de trenger for å kunne ta karrierevalg.

For eksempel på påbygg kan det være mange som ikke ender opp på høyere utdanning, hvert fall ikke med en gang, og da blir det en annerledes måte å bygge opp for dem enn for eksempel

studiespesialisering som er høyt motivert til høyer utdanning. På yrkesfag så handler det kanskje mer om å inne at en del av de skal ikke fullføre, de skal få tilbud om hvordan de skriver god cv og søknader til lærlingeplasser i stedet. (Informant 2)

Med informant 2 sitt utsagn tolker jeg at elevene på yrkesfag bør ha en annen type veiledning ved at de ikke har samme motivasjonen for å fullføre som de på studiespesialisering.

... altså på yrkesfag så holder faglærerne mye for seg selv har jeg ett inntrykk av, i avdelingene, så jeg har hatt mer arbeid på studiespesialiserende. Men det jeg har vært opptatt av på yrkesfag er at det er mere synlig denne muligheten for fagskole etter endt yrkeskompetanse og også at elever på VG2 yrkesfag har mulighet til å gå rett til forkurs for ingeniørutdanninger. Mange vet ikke om det. (Informant 3)

Hen nevner senere i intervjuet at hen har en ambisjon om å få til at også studiespesialisering kunne hatt noen fag hvor de hadde vært ute og besøkt bedrifter.

Det informant 3 forteller meg her tolker jeg som at faglærerne ikke ønsker å ha et tett samarbeid med karriereveileder, selv om veilederen selv har flere perspektiver å vise til yrkesfaglige elever.

Det kan virke som flere av informantene ønsker å jobbe mer med elever som går på yrkesfag, men at dette er vanskelig på grunn av at faglærerne holder til for seg selv, fremfor å åpne opp for veilederne. Det er som nevnt hele skolens ansvar at karriereveiledning skal foregå på flere plan. Så et mindre samarbeid med faglærere på yrkesfag kan føre til at disse elevene går glipp av å se flere sider av sine muligheter, slik informant 3 peker på. Kanskje vil et tettere samarbeid føre til at flere tar påbygg eller ser andre valg som er viktigere for dem. I tillegg kan et tettere samarbeid kanskje føre til at flere elever får motivasjon til å fullføre, da informant 2 legger fram at ikke alle på yrkesfag skal fullføre. Siden det å jobbe med motivasjon og finne den motivasjonen som passer eleven er en del av karriereveiledningen, vil det kanskje være en viktig bidragsyter for å få flere til å fullføre yrkesfag.

Det kan være en oppfatning av at faglærerne og faget yrkesfordypning kan være med på å støtte opp under punktet *opplæring i lærebedrifter og arbeidsliv* under den overordnede delen. Altså at elevene skal få den opplæringen, praktiske erfaringen og kompetansen de trenger for det som venter de i arbeidslivet. Likevel pekes det her på at et godt samarbeid mellom skole og arbeidsliv kan øke muligheten for at elevene skal bli rustet til å ta del i sin egen opplæring og få en tilhørighet til samfunnsliv (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette kan tolkes på to måter ut ifra informantenes utsagn. På den ene siden kan det hende at de får dette gjennom yrkesfagligfordypning og at de får den inputten de trenger her. På den andre siden kan det tolkes som at elevene får manglende kompetanse på sine valg, og kanskje trenger andre fokus når det kommer til å øke sine muligheter for å bli rustet til å ta del i egen opplæring. Dette stemmer også godt overens med Røyland (2012) som sier at flere elever mangler kunnskap om yrker som finnes der ute. Ved å gi yrkeselever mer kompetanse rundt andre karrierevalg enn det de lærer i faget yrkesfordypning, og gi studiespesialisering mulighet til å se nærmere på bedrifter og næringslivet vil de kunne få ytterligere input på ulike muligheter som finnes der ute.

Informant 1 nevnte at hen ikke hadde fått næringslivsforumet inn til sin skole enda, og informant 3 sier at det ikke bare er yrkesfaglige elever som bør ha kontakt med bedrifter og næringslivet, men at dette også gjelder for studiespesialisering. For å kunne vise i stor nok grad hva som finnes der ute i en verden som stadig er i endring kan det være hensiktsmessig at også de som går på studiespesialisering får se andre muligheter ved å besøke ulike bedrifter. Dette for å kunne vise det brede spekteret av arbeidsmuligheter som finnes. Likevel viser informant 4 til at hen har lykket med å få kontakt med næringslivet og peker på at det er krevende på mange vis, men at det handler om å stå i det, være tålmodig, men samtidig tørre å prøve ut litt, ved å starte en plass og bygge ut derfra (Informant 4). Med dette kan det virke som at man må tørre å gutse litt for å få den kontakten med næringslivet som man ønsker.

5.2.4.1 Perspektiver på yrkesfag og næringslivet

Ifølge tre av informantene viser de til utfordringer ved å skulle jobbe med karriereveiledning med yrkesfaglige elever, både fordi faglærere holder mye til for seg selv, og at de har faget yrkesfagligfordypning som er med på å vis deres muligheter. I tillegg til dette vises det til vanskeligheter med å få vist i stor nok grad hva som finnes der ute av yrker, da det kan være utfordrende å få god nok kontakt med bedrifter og næringslivet. Det kan virke som informantene skulle ønske de fikk større muligheter til å jobbe med karriereveiledning og karrierelæring med yrkesfaglige elever for å vise de flere perspektiver av deres muligheter, fremfor det faglærer kan vise til. På denne måten kan det være hensiktsmessig med et tettere samarbeid mellom faglærer på yrkesfag og karriereveiledere, også fordi mange av faglærerne på yrkesfag sitter på kontakter til bedrifter og næringslivet. Kanskje vil et tettere samarbeid også gi elever ved studiespesialisering muligheten til å få kontakt med bedrifter. I tillegg vil ett tettere samarbeid mellom ulike skoler kanskje være en god ide ved at informant 4 viser til god kontakt med næringslivet. Kanskje vil et nettverk mellom skoler være med på å gi bedre tilbud og mulighet for alle elevene. Ved at faglærer på yrkesfag og veiledere får en større åpenhet kan de lære av hverandres perspektiver og metoder, som for eksempel bedriftsbesøk og kan gi motivasjon til umotiverte elever som igjen kan være med på å styrke elevenes muligheter til å få kjennskap til ulike karrieremuligheter, og dermed ta valg som blir best for dem.

5.2.5 Drømmesituasjon

Det siste spørsmålet jeg stilte informantene handlet om deres drømmesituasjon. Altså hvilken situasjon hadde gjort det best mulig for dem for å kunne gjøre jobben sin med å være karriereveileder og dermed å kunne hjelpe elever videre i sin valgprosess mot å ta karrierevalg? Noen tok selvfølgelig tak i de utfordringene de hadde nevnt tidligere, mens andre la til nye sider de ønsket skulle frem:

Ja, det er jo dette med kjernen da. Haha, drømmen ja. For ifølge elevundersøkelsene så får de jo ikke nok karriereveiledning, og det vil de aldri få, også mener jeg ikke å nedsnakke det, men det er nå sånn, litt utømmelig krukke ... for du kan pøse på hele tiden, det er fullt mulig. Jeg kunne tenkt meg at vi har fått bedrifter og næringslivet mer på banen, ja, det hadde vært en litt sånn drømmesituasjon. (Informant 1)

I tillegg hadde også drømmesituasjonen til informant 1 vært om de kunne bruke personalet og lærere mer aktivt slik at de kunne vist og snakket om hva lærernes ulike utdanninger førte til, altså å bruke kompetansen som finnes blant ansatte som jobber i

den videregående skolen. Samt å få foreldre til å undre seg sammen med sin ungdom, framfor å stille lukkede spørsmål.

Det jeg tolker med informant 1 sitt utsagn, er først og fremst utfordringene med å ikke få nok tid med elevene, at det er hele skolens ansvar og det å få inne bedrifter og næringslivet mer på banen, samt å bruke lærere mer inn i karriereveiledningen. Dette er utfordringer som allerede er drøftet, men viser likevel til hva som kan bidra til å løfte karriereveiledningen. I tillegg legger hen til å få foreldre til å undre seg sammen med sin ungdom. Dette kan trekkes til punktet *samarbeid mellom hjem og skole* under den overordnede delen for grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ved å gi foreldre, informasjon om hvilke spørsmål man kan stille, og gi de kunnskap om veivalg har også foreldre en mulighet til å være med på elevenes reise fremfor at eleven blir mer lukket. Dette henger godt sammen med Røylands (2012) meninger om at foreldre kan være gode samtalepartnere, men at de må legge ifra seg begreper og retninger fra «når de var unge». Han sier også at ved at foreldre mangler kunnskap på feltet kan deres påvirkningskraft være med på å styre deres ungdom i feil retning. I likhet med informant 1 vil det å gi foreldre oppdatert informasjon eller kurs, være med på å hjelpe foreldre å få bedre kontakt med sin ungdom, samt å få en forståelse over hvordan de kan bidra inn i elevenes verden når det gjelder karrierevalg.

Artig spørsmål! Nei, da tror jeg det måtte være at alt vi på en måte planla og hadde lyst til å få til gjennom ett skoleår gikk som vi hadde tenkt, at det gikk an å gjennomføre alt. Det er jo av og til at ting ikke blir helt som man har tenkt i skolen, men å den helhetlige tenkningen rundt livsmestring og karrierelæring, og karriereveiledning. At vi alle på skolen hadde samme visjon for det da, samme synet på det. (Informant 4)

Informant 4 legger også til grunn at det er hele skolens ansvar og at hele skolen bør ha samme synet på karriereveiledning og karrierelæring. Hen peker på at det kan være vanskelig å gjennomføre det man ønsker, noe som igjen kan ha noe med tid og planlegging å gjøre. I tillegg legger hen vekt på livsmestring og karrierelæring. *Folkehelse og livsmestring* er et punkt under overordnet plan og kan være med på at elevene kan forstå og påvirke faktorer som har betydning for å mestre eget liv (Kunnskapsdepartementet, 2017). På denne måten kan det tolkes at informant 4 ønsker mer fokus rundt livsmestring som igjen kan være med på å øke elevens mulighet til å bli agent i eget liv og ta gode valg.

Informant 3 snakker om at drømmesituasjonen hadde vært å være med synlig, være mere med på ledermøter, fått samarbeidstid med avdelingsledere for å få læreren til å bli en ressurs i arbeid med karrierelæring, samt å få jobbet med opplæring av lærerne i forhold til hvordan de kan drive med karriereveiledning opp imot fagene sine. Informanten legger til:

... men altså for meg så er jeg interessert i å få til å jobbe mer med karriereveiledning i et læringsperspektiv. Og det klarer ikke jeg alene ... Læringen er lettere at det skal foregå inn i timene, og da blir karrierekompetansen som jeg hadde tenkt på da som kunne kobles mot fagkompetanser det var jo det å se muligheter, ha selvinnsikt, takle overganger og ta valg. (Informant 3)

Informant 3 never synlighet, det å være med på ledermøter og få samarbeidstid med lærere. Dette tolker jeg som at informanten ønsker å bli mer synliggjort i sitt arbeid, og

at det bør være hele skolens ansvar. Igjen settes det fokus på at karriereveiledning må være hele skolens ansvar, og at karrierelæring bør komme kobles mer opp mot timene. Det informantene nevner med å takle overganger og ta valg kan kobles opp imot Krumboltz teori om planlagte tilfeldigheter, da den handler om å sette veisøkere i stand til å takle endringer og utfordringer (Svensrud, u.å.). Det handler også om å hjelpe veisøker til å planlegge og være mottakelig for tilfeldige muligheter som kommer mot dem, og tilrettelegge for disse mulighetene slik at de kan være forberedt og forutse dem, fremfor å vente på at mulighetene kanskje dukker opp (Mitchell et al., 1999, s.116-117). På denne måten kan det å koble karrierekompetanser opp imot fagkompetanser være med på å øke elevenes muligheter, takle overganger og bidra til å hjelpe de med å ta gode valg. Det er likeså viktig at elevene blir forberedt og kan forutse sine muligheter, fremfor å bare få påfyll på hva valg innebærer. Ved å få karriereveiledning inn i et læringsperspektiv vil dette kunne bidra til at elevene får flere muligheter for påfyll, som kan bidra til å se karriere i et bredere perspektiv. Dette kan også være med på å gi en opplevelse av sammenheng og mening.

Informant 2 hadde mye å komme med når det gjelder ulike endringer som bør gjøres for at drømmesituasjonen blir reel. Min tolkning er at hen legger vekt på ungdomsskolen, nettverk, åpenhet, at fylkeskommunen bør komme med føring, og at karriereveileder bør være egen prosent. Innen ungdomsskolen peker hen på et ønske om å snakke om hva valgene de gjør på ungdomsskolen fører til på videregående, hen har opplevelser med at elevene får så å si beskjed om hva de skal velge. Hen trekker også frem at karriereveiledning burde være en «universell ting» hvor de kunne laget en smørbrødtype over informasjon som er viktig, slik at alle fikk lik informasjon. I tillegg legger hen til at der er umulig å kunne lage en slik smørbrødtype og et felleskap på grunn av at det ikke finnes noe nettverk:

Så bør man ha et forum for å høste erfaringer ... så mer åpenhet ville jeg sagt. Jeg skjønner ikke at man skal sitte slik på hver sin tue, det er greit at du vil ha elevene til den og den skolen selv ... men come on, det er jo fylkeskommunens sitt beste at vi alle på en måte fremstår best mulig.
(Informant 2)

Med dette legger hen vekt på at det hadde vært fint å kunne dra rundt på andre skoler og sett hvordan de gjør det, altså å lære av hverandre.

Det kan virke som informant 2 har tenkt mye på dette med nettverk og hvordan dette kan bli muliggjort. Hen forteller videre at koordinatoren i fylket har null i budsjett, og derfor ingen mulighet for å komme med ulike føringer, til for eksempel det å kunne gi karriereveileder mulighet til å delta på seminar. Karriereveiledere har så mange andre oppgaver at det kan være vanskelig å finne tid, og for dyrt til å frikjøpe de fra sin jobb. Informant 2 legger også her til at det finnes en ganske enkel løsning på problemet, nemlig en bedre timeplanfordeling. Her hevder hen at alle karriereveiledere kan unngå å legge planer etter lunsj en dag i uken, altså samme dag for alle, slik at de kan delta på seminar. Hen mener også at koordinatoren i fylkeskommunen har for lite makt.

Ut ifra utsagnene til informant 2, tolker jeg at det er rom for flere forbedringer innen karriereveiledning i den videregående skolen. Blant annet et tettere samarbeid med ungdomsskolen slik at de får en mulighet til å ta det utdanningsprogrammet som passer de best på videregående. På denne måten kan dette være med på å gi likte forutsetninger for elevene, samt minke veilederes arbeid med feilvalg om omvalg. For at dette skal bli en realitet vil det informant 2 sier om at det må skapes et forum, nettverk

og åpenhet være viktige ressurser. Med at alle sitter på «hver sin tue» tolker jeg som at karriereveiledere holder seg til sin skole, uten å ha forbindelser til andre skoler. Dette er helt motsatt fra det punktet *profesjonsfelleskap og skoleutvikling* i den overordnede delen viser til. Den hevder at et samarbeid mellom kollegaer på ulike skoler vil være med på å fremme en lærings og delingskultur (Kunnskapsdepartementet, 2017), og det er nok akkurat dette informant 2 savner. Ved å ha en lærings- og delingskultur vil karriereveiledere ha mulighet til å høste erfaringer fra hverandre, samt å dele av sine opplevelser og metoder. På denne måten kan karriereveiledning bli mer mangfoldig, og utvikling av kompetanser kan forekomme, slik som også kvalitetsrammeverket viser til.

Som vist tidligere føler informantene seg litt alene i arbeidet med karriereveiledningen. Ved å dermed gi karriereveiledere mulighet til å dra på seminar, kan dette vært en gyldig mulighet for å kunne skape en plass der karriereveiledere fra ulike skoler kunne ha hatt høstet erfaringer, snakket med andre rådgivere og delt kunnskapen de har. Kanskje hadde de følt seg mindre alene ved at de får en plattform hvor de kan utvikle seg selv og få nye innspill og kompetanse. Siden koordinatoren ifølge informant 2 har null i budsjett kan en timeplanfordeling være en gunstig måte å løse dette på. I likhet til å skape nettverk kan dette være en gylden mulighet for eksempel å kunne lært av informant 4 om hvordan man skal bygge et godt samarbeid med næringslivet.

5.2.5.1 Perspektiver på drømmesituasjon

Det er nok ikke rart at flere av drømmesituasjonene handler om ulike utfordringer de opplever i sin hverdag. Man ønsker jo å snu det som er utfordrende til en mulighet i stedet. Informantenes drømmesituasjon kan være et bilde på hva som bør endres i deres hverdag for at de skal få en bedre arbeidshverdag og hvordan de kan øke kvaliteten og profesjonaliseringen i sitt arbeid. Dette er blant annet at det skal være hele skolens ansvar og at de bør ha samme visjon rundt karriereveiledning, samt mer samarbeid mellom aktørene i skolen som lærere, mer fokus på karrierelæring, tettere samarbeid med foreldre, at karriereveileder bli mer synliggjort og får være med på flere av møtene. I tillegg til dette ønskes det mer samarbeid rundt ungdomsskolen og åpenhet og nettverk mellom skolene og karriereveiledere. Et større nettverk og en møteplass hvor karriereveiledere kan dele av sine erfaringer kan være med på å løse flere av utfordringene de ulike informantene sitter med. På denne måten kan en timeplanfordeling som er med på å gi rom for at karriereveiledere får ledig tid være en god løsning, da det kan virke som koordinatoren i fylkeskommunen ikke har råd til å verken frikjøpe eller gi veileder denne muligheten på andre vis.

5.3 Andre karrierevalg enn høyere utdanning

I den siste hovedkategorien vil jeg ta for meg informantenes perspektiver på andre valgmuligheter enn høyere utdanning. Her vil ett og ett utsagn bli presentert hver for seg, der min tolkning og drøfting vil bli trukket frem etter hvert sitat.

5.3.1 Etter videregående

Er høyere utdanning den rette veien for alle, eller er det andre valg som er bedre? Som nevnt innledningsvis så viser SSB at flere tar to år opphold før de tar tak i studiene (Statistisk Sentralbyrå, 2018). Er dette fordi de ikke mottar nok karriereveiledning, kan det ha en sammenheng i elevenes motivasjon, eller er det andre faktorer som spiller inn?

Det kan sies at veldig mange på studiespesialisering, VG3, ... over 50% skal ikke studere dirkete etter videregående, de skal ha et friår eller være i

forsvaret, først og fremst de to tingene. Ja, så derfor er det mange som avventer med utdanningsvalget sitt, og kanskje lener seg litt tilbake, og kanskje ikke har det behovet når de går i videregående skole. Så hvis alle skulle velge utdanning rett etter videregående så hadde jeg nok hatt en my større pågang. (Informant 3)

Det informant 3 viser til her er tolker jeg som at over halvparten av de som går studiespesialisering ikke skal studere videre etter videregående, og heller velger friår eller forsvaret. Når hen sier at elevene kanskje ikke har det behovet når de går ut av videregående tolker jeg dette som at elevene kanskje ikke ser helt meningen med å gå rett ut i studie etter skolen, eller at de føler de trenger en pause før de fortsetter. Dette stemmer godt overens med Wahlgrens (2018) syn på motivasjon og behov. Behov er ifølge han en tilstand som kan føre til motivasjon. Så om elevene ikke ser behovet for å fortsette studiene etter videregående, vil heller ikke motivasjonen for å ta dette valget være til stedet. Det samme gjelder også for motivasjon og følelser. Hvis man ikke har lyst til å studere videre, og ser på videre studier med lite engasjement, ulyst og kjedsomhet, vil heller ikke motivasjonen som er knyttet til de positive følelsene være til stedet (Wahlgren, 2018).

På de klassene på studieforbereende så er det jo ganske bredt ja, mange tar forsvaret, mange tar folkehøyskole, noen jobber ett år, har lyst til å legge seg opp litt penger, eller få litt arbeidserfaring, og jeg tenker at alt er bra. De har det ikke så veldig travelt, og det er lurt noen ganger å puste litt, og tenke litt å, men de fleste legger inn en søknad på samordna opptak da, hvis de går studieforbereende, ... hvordan man gjør det, og bli litt kjent med hvordan opptaket foregår, så de fleste søker studier da. Så jeg tror ikke det er 50/50. (Informant 4)

Utsagnet til informant 4 tolker jeg som at hen mener det er like bra å se på andre muligheter etter videregående enn å bare se på ulike studievalg. Likevel oppfordrer hen til at de legger inn en søknad slik at de kan få ett innblikk i hvordan det er å søke, slik at de vet hvordan det gjøres til senere tid. Det at elevene selv velger å ikke studere videre, og heller velger å puste og tenke litt på hva de har egentlig ønsker kan knyttes til Bandura og agent i eget liv. Ved å ta valg som passer best for en selv vil, vil man være motivert til å ta styring over eget liv. Om det beste valget for en elev er å ta et friår, få arbeidserfaring, eller ta forsvaret har eleven selv bestemt valget som er best for en og det sosiale miljøet rundt, og dermed blitt agent i sitt eget liv (Uthus, 2020, s. 28).

Det kan også virke som det varierer fra skole til skole når det kommer til hvor mange om søker studie etter videregående. Med dette legger jeg til grunn informant 3 som mener at over halvparten av deres elever som går studieforbereende ikke skal ta høyere utdanning rett etter videregående, mens informant 4 peker på at det ikke er 50/50. Grunnen til dette kan være mange. Kanskje kan det være fordi elevene får ulike grader av karriereveiledning.

Jeg spurte informant 4 om hen trodde at det var lav motivasjon som førte til at elevene ikke tok høyere utdanning. Svaret jeg fikk her var:

Jeg tror heller kanskje at det er flere som er mere bevisste på at man kan få med seg flere ting og få flere erfaringer underveis, og det å ha ett år i forsvaret eller på folkehøyskole gir jo masse erfaring. Pluss at det gir poeng, og det ser bra ut på en cv. Og jeg tror for mange er det bra å gå

skole året etter videregående og rett inn i studier, men for de fleste så er det veldig utviklende å få med seg arbeidserfaring og andre ting da tror jeg, og det tror jeg de kjenner litt på selv også. (Informant 4)

Ut ifra dette utsagnet tolker jeg at det ikke trenger å være lav motivasjon som gjør at elevene ikke velger høyere utdanning, men at de heller ser at de kan få muligheten til andre utfordringer før de eventuelt søker. Ved å få med seg andre erfaringer enn å velge høyere utdanning, vil også disse erfaringene være med på å skape læring, som kan være likeså viktig for elevene enn å velge et studieprogram. Karriereveiledning handler som sagt ikke bare om å ta karrierevalg som høyere utdanning, det handler også om å utvikle elevenes kompetanse slik at de kan ta valg og håndtere sin karriere i et livslangt perspektiv (Kjærgård, 2019). På denne måten kan karriereveiledere vise til andre muligheter etter videregående, som kan styrke elevene til å finne den veien som er riktige for de i den fasen av livet de er. Elevene har ifølge Donald Super ulike grader av modenhet i alderen 14-24 år (Andreassen et al., 2008), og det kan dermed være hensiktsmessig at elevene får andre perspektiver på sin karriere.

Informant 1 forteller om at de aller fleste elevene har laget seg en plan for hva de vil gjøre etter videregående. Dette er alt ifra friår, forsvaret, folkehøgskole, arbeide eller ta opp fag på Sonans (Informant 1). Jeg stilte informanten ett oppfølgings spørsmål om de som ikke søkte høyere utdanning var skoleleie eller ikke visste hva de skulle gjøre. Svaret jeg fikk her var:

... det er nok en kombinasjon. Det er nok spesielt de som kjenner på at de ikke orker, og orker heller ikke å sette seg inne i hva det vil si å gjøre ett valg ... De som er usikre kan man ha en samtale med og si at de kan søke, så kan de takke nei. (Informant 1)

Informantens utsagn kan tolkes som selv om elever ikke orker å sette seg inn i hva det vil si å gjøre et valg, uansett bør oppfordres til å søke. Dette kan være en fin måte å få elevene inn i søkeprosessen når de senere skal søke på høyere utdanning, slik at de har kunnskap om hvordan det skal gjøres. I tillegg kan det være at slitene elever etter en sommerferie har fått ny giv og motivasjon og likevel ønsker å gå en utdanning. Da kan det være viktig at de heller får muligheten til å takke ja eller nei, fremfor at de ikke har søkt i det hele tatt. Likevel kan man se tilbake til informant 2, som nevnt tidligere i funn og drøftingsdelen, fortalte at det ikke er behov for å ha samtale med alle elevene på grunn av at ikke alle elevene vil være motiverte. Man må kanskje skille mellom hvilke elever som er umotiverte og hvilke elever som kan virke umotiverte fordi de er usikre. Her vil karriereveilederes jobb være viktig for å kunne fange opp alle elevene og se deres behov. Det kan også tenkes at elevene som velger enn annen retning enn høyere utdanning er mettet på skolens press om å hele tiden lære nye ting. Med dette legger jeg Oldervik og Saur (2020) sin påstand om at det legges mye vekt på ungdoms selvrefleksjon, og at de dermed kan oppleve skolen som stressende, og ha problemer med å snakke om forventninger til framtidvalg. Ved dermed å trekke seg litt tilbake fra det å måtte velge høyere utdanning med en gang, kan dette være en bedre løsning for de elevene som sliter med stress og press i sin skolehverdag.

... veien er jo ikke alltid så rett fram for oss som har levd en stund, vi vet at den kan være svingete, det uforutsatte eller det som ikke er planlagt kan jo være like bra som det som er planlagt, ofte. Og det med å tørre å hoppe i utfordringer underveis som man får da det kan jo berike ganske

mye på mange områder da. Så både personlig og karrieremessig tenker jeg. (Informant 4)

Det informant 4 trekker frem her er at man må tørre å hoppe i ulike utfordringer underveis, og at det som ikke er planlagt kan være likeså bra som det som er planlagt. Dette stemmer godt overens med Krumboltz som mente at karriere ikke kan forutsees, og at mennesker derfor må ha karriereferdigheter, slik at de kan utnytte og håndtere ulike endringer og muligheter man møter på (Svendsrud, 2015). Med dette vil elevenes karriereferdigheter være med på å prege hvordan de møter ulike utfordringer på den svingete veien, og om de kan håndtere og utnytte det uforutsatte. Kanskje finner elevene nye karriereveier om de griper muligheten, som kan være med på å berike de på flere områder.

Informant 3 kunne også fortelle at hen kunne tenke seg en forsikring om elevene hadde fått den veiledningen de trengte:

... å ha en sånn når de går ut, sånn har du fått den veiledningen som du hadde forventninger om, har den blitt slik du trodde? Å forsikre seg litt om det når de går ut, om man på en måte har fått den hjelpen de har hatt behov for. (Informant 3)

Informant 3 sitt utsagn tolker jeg som at hen ønsker å høre fra elevene om de har fått den hjelpen de trengte fra veileder. Ved å få en oversikt over hvorvidt elevene har fått dekket sitt behov når det kommer til karriereveiledning, og om den stod til forventningene kan hjelpe en veileder til å bli mer bevisst på hva som eventuelt mangler og hva som fungerer godt. Kanskje må man være tydeligere på hva karriereveiledningen inneholder, slik at elevene ikke ser på ulike karriereaktiviteter som noe annet enn karriereveiledning. Jeg tror at mange elever ser på karriereveiledning som kun den samtalen de har, og ikke resten rundt. På denne måten kan det bli viktig at de blir bevisste over at alt som gjøres er en del av karriereveiledningen. Da kan også flere se sammenheng og mening mellom ulike aktiviteter på skolen og det som er utenfor, som igjen kan være med på å vise hva som er meningsfylt (Oldervik & Saur, 2020).

5.3.1.1 Perspektiver på karrierevalg etter videregående

Det kan virke som det er mange elever på studiespesialiser som ikke velger høyere utdanning etter videregående. I stedet ser de muligheter som folkehøyskole, forsvaret, få arbeidserfaring, ta opp fag eller ta seg ett friår. Ifølge informantene kan det se ut som dette er like gunstig for elevene fremfor å søke rett på høyere utdanning, fordi de får muligheter til nye erfaringer som kan være likeså viktig. Selv om elevene ikke ønsker å gå direkte til høyere utdanning, blir de oppfordret til å legge inne en søknad slik at de er klar over hvordan en søkeprosess foregår. Det at elevene ikke søker på høyere utdanning trenger ikke å være grunnet lav motivasjon, men kan heller være at de ønsker å få andre erfaringer før de eventuelt skal søke. Ved å gi elevene denne muligheten kan flere se nye sider ved sin karriere, og se at veien ikke trenger å være rett fram. Karriere er hele livet, og ved å hoppe i utfordringer kan dette styrke elevenes karriereferdigheter og fremme nye muligheter. Det kan være gunstig at elevene på slutten av endt videregående svarer på en undersøkelse som kan være til hjelp for en karriereveileder til å se hvor det eventuelt er mangler, og hva som fungerer godt.

5.4 Oppsummerende drøfting

Gjennom funn og drøftingsdelen har jeg prøvd å svare på: Hvordan opplever karriereveiledere i den videregående skole arbeidet med å hjelpe ulike elever til å ta karrierevalg, og hvilke muligheter og utfordringer møter de på i hverdagen? Ut ifra informantenes utsagn, teori og drøfting har jeg kommet frem til at karrierevalg er mangfoldig. Karriere er så mye mer enn å ta valg om yrke eller høyere utdanning, det inneholder også å se karriere i et livsløpsperspektiv som inneholder hvem man er, hva man ønsker og hvordan man ser for seg at fremtiden er.

Karriereveiledning inneholder så mye mer enn det en utenforstående kan tenke seg. Karriereveiledere har mye arbeid på både systemnivå og praksisnivå. På systemnivå kan vi se at de har mye planlegging for hvordan karriereveiledning, karrierelæring og karriereaktiviteter skal gjennomføres, og hva som blir best på deres skole. De har ansvaret for fagvalg, åpen skole, koordinering være kontaktperson for næringslivet og ulike andre aktører som ønsker å besøke skolen. På individnivå skal karriereveiledere ha ulike former for samtaler med elevene, hjelpe de i søkeprosessen, karrierelæring, hjelpe de med å finne rett motivasjon og bygge opp deres selvoppfatning. I tillegg skal de ruste elevene til å bli agenter i eget liv, og hjelpe de til å finne ut hva de ønsker, hvem de er og gi de ulike verktøy som kan hjelpe de å utforske sine muligheter. Det er elevene som skal ta valg om sin fremtid, og det er dermed så viktig at elevene får reflektert og lære om seg selv, slik at de kan ta det valget som passer aller best for dem. Med dette kan man se at karriereveiledning er en stor, krevende og viktig jobb.

Samfunnet er i stadig endring og elevene trenger dermed å få et bredt syn og utforske de mulighetene som ligger der ute. Ved at karriereveiledere har god kompetanse, kvalitet og profesjonalitet i sitt yrke, vil de være med på å gi eleven den veiledningen de trenger og har krav på. Får å kunne vise elevene ulike muligheter er det viktig at karriereveiledere har en god verktøykasse for å kunne fange opp alle elevene. Verktøy som utdanning.no og *karriereverktøy* er det som oftest blir brukt, men det kan virke som ulike ressurser som er beskrevet i kvalitetsrammeverket også blir dratt mer og mer inn i arbeidet. I tillegg til digitale verktøy er det også viktig at elevene får muligheter til å dra på ulike workshops, foredrag, messer og arrangementer for å få input fra flere vinkler. Alle elevene er forskjellige og vil også ta til seg læring på forskjellig vis. Ved å vise elevene ulike perspektiver på karriereveiledning kan dette skape mening og sammenheng slik at alle elevene vil føle de får utbytte av den, og at færre faller utenfor.

Karriereveiledere har et hav av oppgaver, men likevel er det ikke alle som har en ren karriereveiledningsstilling. Om rådgivningsrollene sosialpedagogisk, - og utdannings- og yrkesfagsrådgivningen er lagt til samme person, kommer det frem at det sosialpedagogiske arbeidet spiser opp tiden til karriereveiledningen. I tillegg kan en ren karriereveiledningsstilling gi rom for mer karrierelæring i klasserom, samt å få laget ulike aktiviteter som er med på å fange alle elevene. Ved å fokusere fullt og helt på karriereveiledning kan dette bidra til å hjelpe alle elever slik at de ikke faller utenfor, samt at de ikke trenger å søke andre rådgivningstjenester, men heller gi den veiledningen de trenger på skolen. Selv om karriereveiledning er hele skolen ansvar, kan det virke som veiledere sitter alene med arbeidet. De føler at de er satt utenfor skolens primæroppgave, og at de blir et ekstra element som skal inn i skolen. Ved å gi karriereveiledere mer tid med andre aktører på skolen slik at de får en lik forståelse rundt begrepet kan dette være med på å styrke skolens karriereveiledning og ikke minst styrke elevene til å se deres muligheter og potensialet. Et tettere samarbeid innad i

skolen er derfor viktig for å fremme samme visjon rundt karriereveiledning, for å kunne få satt karriereveiledning mer på timeplanen, og styrke de ressursene som ligger i skolen. Ved et tettere samarbeid kan karriereveiledere vise hvordan lærere også skal drive med karrierelæring, og koble dette oppimot fag, samt å få en tettere relasjon med kollegaer og ikke minst med elevene. Et tettere samarbeid mellom faglærere på yrkesfag og karriereveiledere sees også på som en gylden mulighet for at de kan lære av hverandre, og sammen styrke elevenes valgmuligheter, både på yrkesfag og på studiespesialisering.

For at det skal bli best mulig for karriereveiledere å gjennomføre sin jobb kan det være hensiktsmessig at karriereveiledning blir skolens kjernevirksomhet, at de får være med på flere møter og bli mer synliggjort, at de får mer tid med elevene, og at det blir laget et nettverk mellom skolene. Ved å lage ett nettverk eller et forum, har karriereveiledere mulighet til å høste erfaringer, få et innblikk i hvordan de kan utvikle sin rolle, samt å lære av andre og hvordan de har løst ulike utfordringer. En timeplanfordeling som gjør at alle karriereveiledere har tid til å delta på seminar kan derfor være hensiktsmessig. I tillegg vil tettere samarbeid med ungdomsskolen også kunne bidra til at elevene der får fortalt hva de ulike programfagene innebærer, som kan føre til mindre omvalg og feilvalg. Foreldrekurs kan også være hensiktsmessig ved å hjelpe foreldre til å forstå hvordan de kan reflektere og undre seg sammen med sin ungdom.

På denne måten viser studien at det ligger mye bak arbeidet for å hjelpe ulike elever til å ta karrierevalg. Elevene er alle forskjellige og har ulike forutsetninger, og trenger også derfor mange ulike måter å tilnærme seg de ulike valgene på. Ved at de først i VG1 skal velge generell eller spesiell studiekompetanse, vil ulike dører åpne og lukke seg. Derfor er det også viktig at karriereveiledere viser til hva disse valgene også kan føre med seg. På yrkesfag kan det virke som flere av elevene trenger tettere oppfølging av karriereveileder for å kunne se flere muligheter enn det faget yrkesfagligforydypning kan vise til. Det kan også være at noen av disse elevene trenger mer fokus på å lære å skrive gode søknader og cv, om de ikke skal fullføre. Likevel kan en karriereveileder gi de rom for å utforske muligheter, og se hva som trengs mest.

Karriereveiledning er en viktig oppgave i samfunnet da den skal hjelpe å ruste elevene ut i livet etter videregående. Ved å dermed gi elevene den kunnskapen og kompetansen de trenger for å ta karrierevalg, vil de kunne bli samfunnsborgere som er i stand til å ta hånd om sitt eget liv og sine valg. Karrierevalg trenger ikke å bare være valg om høyere utdanning, men kan også være valget om å gå folkehøyskole, forsvaret eller å arbeide. All erfaring vil bidra til at de får ny læring, og er med på å hjelpe de med sin karriere i et livslangt perspektiv.

6 Avslutning

Arbeide med oppgaven har vært veldig lærerikt og har gitt meg mye kunnskap om feltet. Jeg har fått et innblikk i hvordan karriereveiledere arbeider mot å hjelpe ulike elever til å ta karrierevalg, og hvilke muligheter og utfordringer de møter på i sin hverdag. Det var mye mer som lå bak det å hjelpe elevene enn det jeg hadde forutsett. Det er så mye mer enn å ha samtaler og arrangere karrieredager. Det å være karriereveileder på en videregående skole virker som en krevende, men også givende jobb. Det å ha muligheten til å hjelpe elevene på den måten en karriereveileder gjør er så viktig, de skal jo ruste elevene ut i livet etter grunnopplæringen. Jeg har ikke fått mindre lyst til å bli

karriereveileder etter denne forskningen, men jeg ser helt tydelig at det er flere utfordringer som bør tas tak i.

6.1 Studiens kunnskapsbidrag

Hensikten med denne masteroppgaven har vært å svare på problemstillingen:

Hvordan opplever karriereveiledere i den videregående skole arbeidet med å hjelpe ulike elever til å ta karrierevalg, og hvilke muligheter og utfordringer møter de på i hverdagen?

Med dette har hensikten vært å belyse karriereveilederens arbeid, og se hva som bør endres for at de skal få en bedre arbeidshverdag, slik at de kan hjelpe elever til å ta valg som er best for dem. Dette er både for å kunne få mer kunnskap på feltet selv, men også for å kunne sette mer lys på karriereveiledernes arbeid i det offentlige. Ved at flere forsker på feltet og viser til ulike problemstillinger, kan man få frem karriereveilederens stemme og hva som bør endres. Det er de som sitter i arbeidet, det er de som vet hva som fungerer godt, og der er de som kjenner på utfordringene og hva som bør endres. Ved å dermed få fram deres erfaringer og opplevelser kan dette være med på å bidra til at politikere og skoleeiere får en ny forståelse på hvor utfordringene ligger, og forhåpentligvis være med på å snu dette til en positiv endring for karriereveiledere i sitt arbeid.

Utfordringene til karriereveiledere som har blitt trukket frem i denne oppgaven ligger i at de føler seg alene i sitt arbeid, at de føler de må bære lasset med karriereveiledning alene, at tiden de har til rådighet er knapp for å bli godt nok kjent med elevene. At det er vanskelig å skulle ha fullt fokus på karriereveiledning når de har andre oppgaver i tillegg, samt å skulle få mer tilpass. Dette gjelder både tilpass på timeplanen, i møter, i arbeidet med yrkesfaglige elever, i arbeidet med ungdomsskolen, med andre lærere og ledere, i arbeidet med foreldre og tilpass til å danne nettverk. Ved utfordringer kommer også muligheter, og det er mulighetene man må se på, og finne en løsning som fungerer i skole-Norge. Det er nok sikkert lettere sagt enn gjort, men likevel så ser man hvert fall ikke mulighetene om ikke utfordringene blir belyst.

Karriereveilederes arbeidsoppgaver mot å hjelpe elever til å ta karrierevalg som har blitt trukket frem i denne oppgaven er at de må ta høyde for at hver og en elev trenger forskjellige tilnærminger til å ta del i sin egen karriere. Dette innebærer blant annet samtaler, refleksjonsoppgaver, svare på elevenes spørsmål, ulike karriereverktøy, gi de informasjonen og kunnskapen rundt forskjellige muligheter, arrangere karriereaktiviteter som foredrag, workshops, seminarer og ikke minst styrke de i troen på seg selv og deres motivasjon. De må dermed lage en plan som fanger alle elevene på ulike nivå for at alle skal bli nådd. Hver enkel elev er unik, og uansett om de går på studiespesialisering, yrkesfag eller har utfordringer så trenger de å få karrierekompetanse slik at de kan ta hånd om egen læring og finne ut hva som blir best for seg. Ved å belyse karriereveilederes arbeidsoppgaver og deres opplevelser av den, håper jeg at flere vil kunne se hvor mye som ligger bak en slik profesjonalisering, slik at det vil komme enda mer frem i søkelyset, dermed bli satt mer pris på, og tatt mer seriøst i samfunnet og tiden fremover.

6.2 Veien videre

Jeg håper virkelig det blir satt større fokus på karriereveiledning i den videregående skolen, og at både politikere, fylkeskommunen, skolen og aktører i skolen ser hvor viktig den jobben karriereveiledere gjør er. Selv om felte har blitt mer trukket frem i lyset de

siste årene, er det flere punkt som bør på plass for at det skal være like fint som det står på papiret. Ved at koordinatoren i fylkeskommunen får flere ressurser, kan dette være med på å bidra til at rådgivere får muligheten til å skape et tettere samarbeid seg imellom, slik at de kan få muligheten til å utvikle sin kompetanse. I tillegg må det ett tettere samarbeid til på skolen. Selv om både lærere og skoleeiere føler de er med på mye av karriereveiledningen i skolen, kan et tettere samarbeid føre til at de får den samme visjonen rundt det. Samt å sette karriereveiledning mer inn på timeplanen, og koble det mer opp mot fag. For det skal være for elevens beste, det er de som står i sentrum. Nå skal jeg ikke påstå at det som er kommet frem i denne oppgaven er den ene og riktige sannheten, men jeg ønsker at denne masteroppgaven kan være en bidragsyter til at de utfordringene som er trukket frem, kan bli forsket mer på og satt i et større perspektiv.

Innledningsvis så skrev jeg et sitat av informant 1 at elevene må være tålmodige i det utålmodige, i tillegg sa også denne informanten «jeg har ikke noe tryllestav», et sitat som jeg mener er en fin avslutning på denne oppgaven. Karriereveiledere har ikke noe tryllestav, de kan ikke trylle elevene til å finne ut av det de ønsker å bli, men de kan gi de verktøy og vise vei for hvordan de selv kan finne ut av hva som er viktigst for sin karriere.

7 Referanseliste

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

Bakke, G. E., Engh, L. W., Gaarder, I. E., Gravås, T. F., Haug, E. H., Holm-Nordhagen, A., Schulstok, T. & Thomsen, R. (2020). *Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning. Presentasjon av områdene kompetansestandarder, karrierekompetanse og etikk*. (ISBN 978-82-7724-375-7). Kompetanse Norge. Hentet fra https://www.kompetansenorge.no/globalassets/kvalitet-i-karriere/rapport_-_nasjonalt_kvalitetsrammeverk_for_karriereveiledning.pdf

Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal Akademisk.

Direktorater for høyere utdanning og kompetanse. (2022, 16. mai). *Karriereveileder i skolen – en krevende oppgave*. Hentet fra <https://hkdir.no/aktuelt/karriereveileder-i-skolen-en-krevende-oppgave>

Forskrift til opplæringslova. (2008). Utdannings- og yrkesrådgivning. (2008, 19. desember, nr. 1526). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724/§22-3>

Groven, H. & Mathisen, M. C. (2019). Digital karriereveiledning i Norge: Brukerne på nett, veilederne på kontor. I Kjærgård, R. & Plant, P. (Red.) *Karriereveiledning for individ og samfunn* (136-162). Gyldendal.

Højdal, L. & Poulsen, L. (2015). *Karrierevalg: Teorier om valg og valgprosesser*. Schultz.

Johannessen, E., Kokkersvold, E. & Vedeler, L. (2019). *Rådgivning: Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis* (3. utg.). Gyldendal.

Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk.

Kjærgård, R. (2019). Karriereveiledning i spenningsfeltet mellom samfunnsmessige og individuelle behov. I Kjærgård, R. & Plant, P. (Red.) *Karriereveiledning for individ og samfunn* (18-37). Gyldendal.

Kleven, T.A. & Hjørdemaal, F.R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3. utg.). Unipub.

Kompetanse Norge. (u.å.a). *Karrierekompetanse og karrierelæring*. Hentet 10. mai 2023 fra: <https://www.kompetansenorge.no/kvalitet-i-karriere/karrierekompetanse/om-karrierekompetanse/>

Kompetanse Norge. (u.å.b). *Kompetansestandarder*. Hentet 10. mai 2023 fra: <https://www.kompetansenorge.no/kvalitet-i-karriere/kompetansestandarder/>

Kompetanse Norge. (u.å.c). *Karrierekompetanse*. Hentet 10. mai 2023 fra: <https://www.kompetansenorge.no/kvalitet-i-karriere/karrierekompetanse/>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>

Kvale, K. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.

- Kvalsund, R. & Fiske, C. (2015). *Rådgivningsvitenskap: Helhetlige rådgivningsprosesser; Relasjonsdynamikk, vekst, utvikling og mangfold*. Fagbokforlaget.
- Mitchell, K. E., Levin, A. S. & Krumboltz, J. D. (1999). *Planned Happenstance: Constructing Unexpected Career Opportunities*. (Journal of counseling & development, Nummer 2, Volume 77). American Counseling Association.
- NOU 2016: 7. (2016). *Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn*. Kunnskapsdepartementet.
- Oldervik, H. & Saur, E. (2020). *Ungdom i oppvekst og utdanning: Mening og håndterbarhet før og nå*. Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Ryan, R.M. & Deci, E. L. (2020). *Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, practices, and future directions*. (Volume 61, April 2020, 101860). Contemporary Educational Psychology.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Røyland, R. R. (2012). *Valg for livet: Om karriereveiledning i skolen*. PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.
- Samordna opptak. (u.å.). *Søk opptak til utdanning i Norge*. Hentet 27. januar 2023 fra: <https://www.samordnaopptak.no/info/>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Statistisk sentralbyrå. (2018, 14. mars). *Norske studenter blant de eldste i Europa*. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/norske-studenter-blant-de-eldste-i-europa>
- Svendsrud, A. (2015). *Karriereveiledning i et karrierelæringsperspektiv*. Universitetsforlaget.
- Svendsrud, A. (u.å.). *Teoriene bak karriereverktøy*. Hentet 4. mars 2023 fra: <https://karriereverktoy.no/teoriene/>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 24. november). *Rådgivning*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/radgivning/>
- Uthus, M. (2020). *Elevens psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv*. Gyldendal.
- Vilbli.no. (u.å.). *Utdanningsprogram og programområder*. Hentet 15. februar 2023 fra: <https://www.vilbli.no/nb/nb/no/utdanningsprogram-og-programomrader/a/034536>
- Wahlgren, B. (2018). *Voksnes læreprosesser: Kompetenceudvikling i utdanning og arbeid*. Akademisk forlag.

8 Vedlegg

Vedlegg 1. Intervjuguide

Vedlegg 2. Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 3. NSD godkjenning

Vedlegg 1.

Intervjuguide

Introduksjonsspørsmål:

Hvor lenge har du jobbet som karriererådgiver?

Kan du fortelle hvilke arbeidsoppgaver du har som karriererådgiver?

Kan du fortelle meg om en helt vanlig arbeidsdag?

Refleksjonsspørsmål:

Kan du fortelle hvordan du går fram når du skal hjelpe elevene med å ta utdanningsvalg?

Hvilke metoder eller verktøy bruker du?

Får du mye tid til å jobbe med elevene, enten individuelt eller i gruppe?

Kan du fortelle om du bruker ulike strategier når om du har elevene i klasserommet kontra gruppeveiledning og individuell veiledning?

Hvor mye tid får du ca. per elev per uke?

Hva synes du er det mest utfordrende med å være karriererådgiver?

Hva synes du er det beste med å være karriererådgiver?

Hva gjør skolen for å opplyse elevene om de ulike valgene de har?

Hva synes du fungerer best på deres skole når der kommer til utdanningsvalg?

Avslutningsspørsmål:

Er det noe du synes bør endres for at flere elever kan oppleve prosessen med utdanningsvalg som enklere, eller mer overkommelig? I så fall hva? Hvordan hadde din drømmesituasjon vært hvis du fritt kunne velge?

Vil du delta i forskningsprosjektet

Karriererådgivning i videregående skole

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan karriererådgivere i videregående skole jobber med å finne rett utdanning til ulike elever. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Denne masteroppgaven skal ta for seg forskningsspørsmålet: Hvordan jobber karriererådgivere på videregående skole med å hjelpe ulike elever til å ta utdanningsvalg? Med forskningsspørsmålet ønsker jeg å oppnå en forståelse av hva karriereveiledere på videregående skole gjør for å hjelpe elevene i prosessen med å finne den utdanningen som passer best for den enkelte. Her ønsker jeg å se på muligheter og utfordringer med denne prosessen, hvilke metoder og verktøy de bruker, samt tidsbruk og kompetanse. I tillegg vil jeg se om karriererådgivere har tanker om hva som bør endres for at denne prosessen kan gjennomføres på best mulig måte for elevene.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Professor Ellen Saur, Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Karriererådgivere som har erfaring fra rådgivning på videregående skole, blir spurt om å delta til dette prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du deltar i prosjektet, innebærer dette et intervju på 30 minutter til en time. Her blir det stilt spørsmål om hvordan det er å jobbe som karriererådgiver, metoder, tidsbruk, hva som fungerer og om noe bør forbedres. Jeg ønsker å høre fra akkurat deg hva det innebærer å være en karriererådgiver. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Ønsker du å trekke samtykket kan du henvende deg til Ellen Saur eller Ricke Bakken (se kontaktinformasjon på slutten av skrevet).

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Alle deltakere og arbeidsplass i dette prosjektet vil bli holdt anonyme. Hvis opplysninger som

kan knyttes til deg blir oppgitt i intervjuet vil ikke dette bli brukt i selve oppgaven. Etter transkribering av lydopptaket blir opptaket slettet. Lagring av transkriberte intervju vil foregå på NICE-1 som er NTNUs fillagringsområde for skjerming av data. Navn vil også i denne fillagringen bli erstattet med fiktive navn.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir godkjent, rundt mai/november. Alle lydopptak slettes etter transkribering.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Sikt – Kunnskapssektorens har vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Dersom du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Ricke Bakken, Master i utdanning og oppvekst, NTNU.
Epostadresse: rickeb@stud.ntnu.no
Telefonnummer: 40471001
- Professor Ellen Saur, Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU.
Epostadresse: ellen.saur@ntnu.no
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen.
Epostadresse: thomas.helgesen@ntnu.no

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Ricke Bakken

Prosjektansvarlig

Ellen Saur

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Karriererådgivning i videregående skole, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju med lydopptak

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3.



[Meldeskjema](#) / [Karriererådgivning i videregående skole](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

248206

Vurderingstype

Automatisk ⓘ

Dato

31.01.2023

Prosjekttittel

Karriererådgivning i videregående skole

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

Prosjektansvarlig

Ellen Saur

Student

Ricke Bakken

Prosjektperiode

09.01.2023 - 15.11.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.11.2023.

[Meldeskjema](#) ↗

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)

- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

