

Ida Endal

Karriererådgivning i videregående opplæring

Hvordan opplever karriererådgivere i videregående opplæring sin hjelperolle?

Bacheloroppgave i Rådgivning og voksnes læring

Veileder: Vera Rolfine Fryd Lyngmo

Mai 2024

Ida Endal

Karriererådgivning i videregående opplæring

Hvordan opplever karriererådgivere i videregående opplæring sin hjelperrolle?

Bacheloroppgave i Rådgivning og voksnes læring
Veileder: Vera Rolfine Fryd Lyngmo
Mai 2024

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



Kunnskap for en bedre verden



NTNU

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

Bacheloroppgave i rådgivning og voksnes læring

Emnekode: VLR2900

Semester: Vår 2024

Kandidatnummer: 10009

Tittel: Karriererådgivning i videregående opplæring

Problemstilling: Hvordan opplever karriererådgivere i videregående opplæring sin hjelperrolle?

Metode: Intervjustudie

Veileder: Vera Rolfine Fryd Lyngmo

Innholdsfortegnelse

1.0 INNLEDNING	3
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	3
1.2 PROBLEMSTILLING	3
1.3 BEGREPSAVKLARING	3
1.4 OPPGAVENS OPPBYGNING	4
2.0 METODE	4
2.1 KVALITATIVT INTERVJU	4
2.2 FORBEREDELSE OG GJENNOMFØRING	5
2.3 UTVALGSKRITERIER	6
2.4 ETISKE BETRAKTNINGER	7
2.5 FORSKERROLLEN	7
2.6 ANALYSEMETODE	8
3.0 TEORI	8
3.1 HJELP OG HJELPERROLLEN	9
3.2 FORMÅL OG KJENNETEGN VED KARRIEREVEILEDNING	10
3.3 PERSONSENTRETT TERAPI OG SALUTOGENETISK PERSPEKTIV	11
3.4 TILLIT OG RELASJONSBYGGING	11
4.0 EMPIRI	12
4.1 DET HENGER SÅ IHOP	12
4.2 FLERE MULIGE VEIER	14
4.3 UMENNESKELIG Å VÆRE EKSPERT PÅ ALT	15
5.0 DISKUSJON	16
5.1 HJELPERROLLEN FORMER HJELPEN SOM GIS	16
5.2 TILLITENS BETYDNING FOR KARRIERERÅDGIVNINGEN	19
5.3 Å SKYNDTE SEG SAKTE	21
6.0 AVSLUTNING	22
REFERANSER	24
VEDLEGG	26
VEDLEGG A	26
VEDLEGG B	28
VEDLEGG C	29

1.0 Innledning

«Hva skal du studere?» og «hva skal du bli når du blir stor?» er spørsmål yngre stadig får høre, men som kan være vanskelig å svare på, med mange valgmuligheter og mye som skjer gjennom ungdomslivet. Det kan derfor være vanskelig å ta et valg når det gjelder egen karriere, og det kan være godt å ha noen å snakke med om temaet. Ifølge Kjærgård (2010, s. 16) har skolen blitt et viktig ledd i ungdommers livsorientering og søkeprosesser, og jf. opplæringslova 1998 § 9-2 har elever i både grunnskole og videregående opplæring fått en lovfestet rett til karriereveiledning. Karriererådgiverne i videregående skal bidra til at elevene i videregående opplæring er best mulig forberedt til å ta gode bevisste valg, gjennom å sørge for refleksjon og bevisstgjøring rundt interesser, talenter, verdier og egenskaper (NOU 2016: 7, s. 135).

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Valget av tema for bacheloroppgaven ble i all hovedsak valgt ut ifra egne interesser, da jeg i løpet av studieprogrammet har sett på karriereveiledning som veldig spennende og interessant. Jeg har i likhet med mange andre opplevd karriereveiledningstimer på videregående, og har også forstått ut ifra det jeg har hørt fra andre at disse situasjonene kan være veldig varierende og ulike med tanke på både hva man trenger hjelp til og i hvilken grad man har opplevd å faktisk få hjelp. Gjennom studieløpet har jeg også syntes hjelperrollen har vært veldig interessant. Med dette i bakhodet falt valget på å se på karriereveiledningen i videregående opplæring, med fokus på hjelperrollen. Gjennom en kvalitativ intervjustudie ønsker jeg å få en dypere innsikt i fenomenet.

1.2 Problemstilling

Etter valg av tema, endte jeg opp med følgende problemstilling:

Hvordan opplever karriererådgivere i videregående opplæring sin hjelperrolle?

1.3 Begrepsavklaring

I denne delen skal jeg avklare noen sentrale begreper for å kunne besvare problemstillingen; *karriereveiledning* og *karriererådgiver*. Jeg har valgt å avklare disse begrepene i innledningen, ettersom de er viktige begreper for å forstå konteksten til oppgaven, uten at de videre skal drøftes noe særlig. OECD (2004, s. 10) definerer *karriereveiledning* som tilbud og aktiviteter gjennom livsløpet som kan hjelpe individer med å ta valg i forbindelse med arbeid og utdanning, i tillegg til å kunne mestre egne karrierer. Karriereveiledningstilbudene finnes blant annet hos skoler, institusjoner og attføringsbedrifter i både frivillig, offentlig og privat

sektor (OECD, 2004, s. 10). Videre er *karriererådgiver* og *karriereveileder* to begreper som brukes om hverandre, men jeg vil hovedsakelig benytte meg av begrepet karriererådgiver gjennom denne oppgaven, fordi informantene mine har stilling som karriererådgivere. Det vil i denne oppgaven med karriererådgiver refereres til de som arbeider med karriereveiledning ifølge OECD (2004, s. 10) sin definisjon. Karriereveiledning og karriereveileder vil benyttes i teoridelen i tilfellene hvor teoretikerne benytter disse.

1.4 Oppgavens oppbygning

Etter innledningens beskrivelse av valg av tema og problemstilling kommer metodedelen, hvor jeg forklarer hvordan datainnsamlingen har foregått og hva som er bakgrunnen for de metodiske valgene jeg har gjort. Deretter kommer teorikapittelet som danner det teoretiske rammeverket for drøftingen av empirien, etterfulgt av de empiriske funnene i kategoriene «det henger så i hop», «flere mulige veier» og «umenneskelig å være ekspert i alt». Etter at metode, teori og empiri er presentert, vil funnene drøftes i lys av teori for å besvare problemstillingen.

2.0 Metode

I metodedelen gir jeg en beskrivelse av forskningsprosessen. Først begrunner jeg hvorfor jeg har valgt intervjustudie for å besvare problemstillingen: *Hvordan opplever karriererådgivere i videregående opplæring sin hjelperrolle?* Videre beskriver jeg forberedelser og gjennomføring av intervjuene, samt begrunner hvorfor og hvordan jeg benytter temaanalyse for å analysere empirien. Deretter redegjør jeg for etiske problemstillinger, som informert samtykke og anonymisering, i tillegg til refleksjoner rundt min egen forskerrolle. Ved å skildre forskningsprosessen i sin helhet og i detalj, kan man prøve å sikre en transparent forskningsprosess, noe som ifølge Silverman (2014, s. 84) er viktig for å sikre pålitelighet og troverdighet.

2.1 Kvalitativt intervju

Intervju er den hyppigst anvendte metoden innenfor kvalitativ forskning (Thagaard, 2018, s. 89). Intervjuets formål er å danne et bilde av andre menneskers opplevelser av sine livssituasjoner, med særlig fokus på erfaringer, tanker og følelser (Thagaard, 2018, s. 89; Skilbrei, 2023, s. 64; Tjora, 2021a, s. 243). Etersom min problemstilling er *hvordan opplever karriererådgivere i videregående opplæring sin hjelperrolle?* anså jeg intervjustudie som en relevant og hensiktsmessig forskningsmetode, fordi jeg er ute etter karriererådgivernes opplevelser av sin hjelperrolle. Mer spesifikt benyttet jeg det Skilbrei (2023, s. 129 & 155) og

Thagaard (2018, s. 91) omtaler som en delvis strukturert tilnærming til intervjustudier, slik at prosjekttema var fastsatt, men at spørsmål og rekkefølge ikke var helt bestemt på forhånd. På denne måten hadde jeg mulighet til å ta tak i eventuelle digresjoner informantene kom med og stille oppfølgingsspørsmål til disse (Tjora, 2021a, s. 243). Digresjonene kan være aspekter ved temaet jeg som intervjuer ikke hadde tenkt over på forhånd, men som kan være relevante for forskningsprosjektet (Tjora, 2021a, s. 243). Eksempelvis nevnte en informant at hun var opptatt av å ikke skape en avhengighetssituasjon, som var noe jeg ikke hadde tenkt på i forkant, men som ble relevant å se på videre i prosjektet.

2.2 Forberedelser og gjennomføring

Det første jeg begynte med var å tilpasse et informasjonsskriv (Vedlegg A) som vi fikk tildelt av prosjektledelsen til mitt eget prosjekt, ved å skrive kort om hva jeg ønsket å forske på. Samtidig startet jeg prosessen med å kontakte potensielle informanter. Jeg søkte opp noen ulike videregående skoler i forskjellige fylker, og valgte å sende ut e-post til en potensiell informant fra to ulike skoler i første omgang, for å se om jeg fikk svar fra disse før jeg sendte ut til flere. En av disse responderte og ville være med, mens den andre ikke gjorde, og jeg valgte dermed å sende e-post til en ny karriererådgiver ved en annen videregående skole, og slik holdt jeg på til jeg fikk respons fra enda en informant. Etter at de responderte og ville være med i undersøkelsen, sendte jeg ut informasjonsskrivet og avtalte møtetidspunkt. Mens jeg ventet på respons fra potensielle informanter, leste jeg meg opp på feltet og utarbeidet en intervjuguide (Vedlegg C). I intervjuguiden sørget jeg for å bruke åpne spørsmål, slik at informantene hadde muligheten til å gå i dybden av temaet (Tjora, 2021a, s. 243) og til å besvare spørsmålet slik informantene selv ønsker (Thagaard, 2018, s. 97). I tillegg skrev jeg ned noen oppfølgingsspørsmål dersom jeg ønsket å få informantene til å utdype om enkelte ting (Skilbrei, 2023, s. 156; Thagaard, 2018, s. 96). Å stille disse oppfølgingsspørsmålene følte litt ubehagelig i starten i frykt for å virke avbrytende overfor informantene, men falt seg mer og mer naturlig for hvert intervju. Før jeg startet opptakene av intervjuene i Nettskjema fikk jeg deres informerte samtykke gjennom underskrift på en samtykkeerklæring (Vedlegg B). Gjennom intervjuguiden (Vedlegg C) avsluttet jeg intervjuene med å stille åpne spørsmål om de ønsket å legge til noe eller om det er noe de tenkte jeg burde spurt om, som ifølge Skilbrei (2023, s. 160) kan hindre at mine antakelser og planer for intervjuet er det mest fremtredende.

Lydopptakene av intervjuene ga meg en fyldig beskrivelse av intervjuet, ved å kunne høre engasjementet og eventuelle pauser underveis i intervjuet (Thagaard, 2018, s. 112). I etterkant av hvert enkelt intervju transkriberte jeg intervjuene så fort som mulig, slik at jeg skulle ha intervjuet friskt i minne, noe som også ga meg en gylden mulighet til å begynne analysefasen tidlig (Skilbrei, 2023, s. 179). Her måtte jeg høre gjennom intervjuene flere ganger for å sikre at transkripsjonene var nøyaktig og korrekt gjengitt, noe som også gjorde at jeg oppdaget nye aspekter ved dataene enn hva jeg gjorde ved første gjennomgang (Thagaard, 2018, s. 152). En annen fordel med at jeg transkriberte intervjuene kort tid etter intervjuet fant sted, var at jeg oppdaget ting jeg kunne gjøre bedre til neste intervju (Skilbrei, 2023, s. 179). Eksempelvis merket jeg ved transkriberingen av første intervju at det kanskje var enkelte ganger jeg burde stilt oppfølgingsspørsmål, og ble dermed mer observant på dette i det påfølgende intervjuet. Et viktig ledd ved transkriberingen var å anonymisere informantene, noe jeg gjorde ved å fjerne alt som kunne bidra til å identifisere informanten (Reutter, 2021, s. 95). Transkripsjonene ble deretter oppbevart på NTNU sitt område fremfor egen datamaskin for å sikre informantenes personvern (Reutter, 2021, s. 95; Skilbrei, 2023, s. 133).

2.3 Utvalgsriterier

For å velge ut informanter til forskningsprosjektet har jeg benyttet meg av det som omtales som en strategisk utvelging (Skilbrei, 2023, s. 123-124; Thagaard, 2018, s. 54; Tjora, 2021b, s. 145). Det vil si at man velger informanter med ferdigheter eller kvalifikasjoner som er hensiktsmessige med tanke på prosjektets problemstilling. Ettersom prosjektet omhandler karriererådgivere i videregående opplæring ble mine utvalgsriterier at informanten måtte være karriererådgiver, i tillegg til å jobbe innen videregående opplæring, for at de skulle ha relevante og hensiktsmessige kvalifikasjoner for å kunne besvare problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 54). I intervjustudier kan man ifølge Mason (2018, s. 61-62) betrakte utvelgingsprosessen som en organisk prosess, ved at man kan supplere med informanter underveis i startfasen av prosjektet. I mitt tilfelle bestemte jeg meg først for to informanter, men supplerte deretter med en informant for å sikre meg mer datamateriale til analysen. Et potensielt kriterium for utvelgingen kunne vært at informantene var nødt til å sitte på en eller annen form for utdanning innen rådgivning for at de skulle ha mer like forutsetninger i møte med spørsmålene, men jeg valgte å se bort ifra dette for å innhente data fra litt ulike perspektiver og bakgrunner.

2.4 Etiske betraktninger

For å gjennomføre en redelig forskningsprosess er det en rekke etiske betraktninger jeg som forsker har måttet ta hensyn til (Thagaard, 2018, s. 20-21). For det første å innhente informert samtykke fra informantene, hvor jeg skal sørge for at de har tilstrekkelig informasjon om forskningsprosjektet, slik at de kan vurdere hvorvidt de ønsker å delta i prosjektet eller ikke (Reutter, 2021, s. 94; Skilbrei, 2023, s. 26 & 109; Thagaard, 2018, s. 22-23). Jeg sendte som nevnt ut informasjonsskriv til informantene på e-post, og fikk samtykke ved at de skrev under samtykkeskjema (vedlegg A) før jeg slo på opptakeren. I forbindelse med kvalitative intervju kan informert samtykke være en utfordring med tanke på at man ikke bør gi for mye informasjon, med den hensikt at man ikke påvirker informantens svar. Samtidig er det viktig at informantene får en tilstrekkelig mengde informasjon til å kunne delta (Thagaard, 2018, s. 23). I tillegg kan det være en utfordring ved at prosjektet er fleksibelt og derfor kan endre seg underveis gjennom prosjektet (Skilbrei, 2023, s. 109-110; Thagaard, 2018, s. 23 & 28). Eksempelvis kan informantene komme inn på temaer jeg på forhånd ikke hadde tenkt på, slik at retningen til forskningsprosjektet kan endre seg underveis som følge av dette (Tjora, 2021a, s. 243).

En annen etisk betraktning når det kommer til forskning er dette med konfidensialitet og anonymisering for å sørge for at leseren ikke kan identifisere informantene (Thagaard, 2018, s. 24). Videre er en fordel med å anonymisere informantene at fokuset til leseren ligger mer mot innholdet i analysen fremfor å rette fokus mot informantenes identitet (Thagaard, 2018, s. 24-25). I transkripsjonene anonymiserte jeg ved å skrive «informant», og i presentasjonen av empirien har jeg valgt å gi informantene mine fiktive navn; Silje, Nils og Mia, for å skape en bedre flyt i teksten for leseren. Videre er det viktig å ha tenkt over det faktum at jeg gjennom temaanalyse har trukket tekstbitene ut fra sin kontekst, som kan ha medført mindre fremtredende plass for informantenes forståelse, ettersom det her blir preget av min forståelse av situasjonene (Thagaard, 2018, s. 179).

2.5 Forskerrollen

Ifølge Reutter (2021, s. 97) er det viktig at vi som forskere er tydelige og åpne om vår egen rolle i forskningsprosjektet. Som forsker går man inn med en forforståelse og teoretisk posisjon i møte med dataene man har innhentet (Thagaard, 2018, s. 179). Personlig har jeg ikke jobbet som karriererådgiver, men derimot vært på den andre siden av saken og søkt veiledning. På denne måten har jeg en viss tilknytning til det jeg forsker på, samtidig som jeg også ser det utenfra ved at jeg ikke har jobbet i samme stilling, noe som kan ha betydning for

forståelsen man utvikler (Thagaard, 2018, s. 190). Forforståelsen og forståelsen man utvikler gjennom forskningsprosjektet kan ha innvirkning på forskningens reliabilitet (Thagaard, 2018, s. 187-188). En måte å argumentere for reliabilitet på er å gi detaljerte beskrivelser av fremgangsmåten man har benyttet seg av for å samle inn og utvikle dataen, og med det skape en transparent forskningsprosess (Silverman, 2014, s. 84). Validiteten av forskningen knyttes til tolkningen og resultatene, og den kan styrkes ved å forklare vårt teoretiske ståsted og hvordan dette kan ha gitt oss tolkningene og resultatene vi har kommet frem til, i tillegg til å kritisk vurdere analyseprosessen (Thagaard, 2018, s. 189).

2.6 Analysemetode

Analysemetoden jeg har valgt å benytte for dette prosjektet er temaanalyse (Thagaard, 2018). Ettersom problemstillingen min er *hvordan opplever karriererådgivere i videregående opplæring sin hjelperolle?* er jeg opptatt av å gå i dybden på karriererådgivningen i videregående opplæring, i tillegg til temaet hjelperoller (Thagaard, 2018, s. 171). Ved temaanalyse er det viktig å kode og kategorisere dataene, noe jeg gjorde ved å lese gjennom transkripsjonene, dele opp teksten og danne kodeord for de ulike tekstbitene som definerer meningen i teksten (Miles et al., 2014, s. 71-72, referert i Thagaard, 2018, s. 153). For eksempel uttalte en informant at «de som kommer til oss, kanskje med store fagproblemer, de har nesten alltid også psykososiale problemer, at det henger ihop», noe jeg kodet til det hele mennesket. Etter jeg hadde dannet kodeord til de ulike tekstdelene, leste jeg over transkripsjonene på nytt og så på hvilke koder som gikk igjen i teksten, som jeg videre benyttet til å kategorisere kodene (Thagaard, 2018, s. 154). De kodene jeg har valgt å fokusere på er forforståelse, hjelpeområde, det hele mennesket, villedende begrep, en reise, hele skolens ansvar, møte eleven der den er og bygge tillit og relasjoner, fordi disse var gjentakende i dataene, i tillegg til å være relevante for problemstillingen. Som et resultat av disse kodene, valgte jeg å kategorisere det som «det henger så ihop», «flere mulige veier» og «umenneskelig å være ekspert på alt», som vil bli videre fokus for forskningsprosjektet. For eksempel dannet kodene hjelpeområde, en reise, møte eleven der den er, samt bygge tillit og relasjoner kategorien «det henger så ihop».

3.0 Teori

I teorikapitlet vil jeg legge frem det teoretiske rammeverket jeg skal se empirien opp imot. Først vil jeg redegjøre for begrepene hjelp (Schein, 2009; Brammer & MacDonald, 2003) og ulike hjelperollene ekspertollen, doktorrollen og prosesskonsulentrollen (Schein, 2009).

Videre vil jeg gå inn på hva karriereveiledningens formål og kjennetegn er, før jeg avslutningsvis ser på begrepet tillit og fem tillitsdimensjoner (Spurkeland, 2020; Spurkeland, 2018, Schindler & Thomas, 1993). Både karriereveiledning og tillit er noe det er skrevet mye om, så jeg har valgt ut de teoriene jeg mener er mest relevant for å besvare problemstillingen; *hvordan opplever karriererådgivere i videregående opplæring sin hjelperrolle?*

3.1 Hjelp og hjelperrollen

Hjelp beskrives av Brammer & MacDonald (2003, s. 4) som en prosess hvor man skal muliggjøre vekst hos hjelpsøker, samt gjøre de forberedt til å løse problemer og møte kriser og utfordrende situasjoner. Schein (2009, s. ix) beskriver hjelp som en grunnleggende relasjon mellom mennesker, med hensikt om å flytte ting fremover. Videre skiller Schein (2009, s. 1-3) mellom hjelpsom hjelp og ikke-hjelpsom hjelp, hvor ikke-hjelpsom hjelp forklares som en form for hjelp som ikke muliggjør problemløsning, ikke forenkler en utfordrende situasjon eller bidrar til å hjelpe deg med å fullføre noe. I hovedsak bør hjelp defineres av hjelpsøker, og kan blant annet bety hjelp til å finne informasjon, støtte i en valgsituasjon eller i et problem, eller det kan handle om hjelp til å uttrykke følelsene sine (Brammer & MacDonald, 2003, s. 4).

Ifølge Schein (2009, s. 54) kan en innta tre ulike hjelperoller i en hjelpesituasjon; *ekspertrollen, doktorrollen og prosesskonsulentrollen*. *Ekspertrollen* kjennetegnes ved at hjelperen er mer kompetent enn hjelpsøker, i tillegg til at effektiviteten og suksessgraden av hjelpen avhenger av om hjelpsøker har klart å identifisere riktig problem. Videre karakteriseres rollen ved tydelig kommunikasjon, vurdering av hjelpers evner og potensielle konsekvenser, i tillegg til om det er en tilstedeværende objektiv virkelighet hjelpsøker som kan utvikles til informasjon hjelpsøker kan benytte (Schein, 2009, s. 54-56). Videre forklarer Schein (2009, s. 56) at komplekse situasjoner kan redusere graden av suksess, ettersom eksperten gjerne er begrenset til eget fagområde og dermed kan overse potensielle alternative løsninger.

Doktorrollen betraktes som en videreføring og utvidelse av ekspertrollen, hvor det i tillegg til til å settes diagnoser blir foreskrevet løsninger (Schein, 2009, s. 57). Graden av suksess ved en slik hjelperolle avhenger av hjelpsøkers vilje til å dele relevant informasjon og akseptere hjelpen, i tillegg til hvor villig hjelpsøker er til å gjennomføre de nødvendige endringene, og aksepterer og forstår konsekvensene disse endringene vil kunne medføre (Schein, 2009, s. 60-61). Et problematisk aspekt ved doktorrollen er at hjelpsøker kan oppleve de foreslåtte

løsningene på problemet som støtende og ha vanskeligheter med å akseptere de (Schein, 2009, s. 59).

Videre skildrer Schein (2009, s. 61) *prosesskonsulentrollen* som retter søkelyset på kommunikasjonsprosessen, ved å være oppmerksom på tonefall og kroppsspråk, som kan si noe om graden av tillit i relasjonen. Ved å etablere og utvikle tilliten vil hjelpesøker føle seg komfortabel og trygg med å dele av problemer eller utfordringer, og maktforholdet vil balanseres, noe som kan ta både kortere og lengre tid. Formålet med å innta en prosesskonsulentrolle er å sørge for at hjelpesøker utvikler ferdigheter for å løse egne problemer, slik at hjelpesøker selv kan håndtere lignende problemer i fremtiden (Schein, 2009, s. 62-64). Ifølge Schein (2009, s. 62) er det viktig at hjelpesøker selv engasjerer seg i arbeidet for å oppnå dette. Som prosesskonsulent veileder man hjelpesøker til å utvikle egne løsninger, på bakgrunn av forutsetningen om at hjelpesøker selv har best kjennskap til eget problem, samt vet best selv hva som vil fungere i praksis i sin situasjon (Schein, 2009, s. 63-64).

3.2 Formål og kjennetegn ved karriereveiledning

Begrepet karriere blir gjerne assosiert med å klatre oppover i en karrierestige, hvor man skal ha fremgang og fokus på prestisje (Landrø, 2015, s. 100; Gaarder & Gravås, 2011, s. 23). Ifølge Gaarder & Gravås (2011, s. 23) er karriere en betegnelse på retningen arbeidslivet beveger seg i, og det er noe alle har (NOU 2016: 7, s. 26). Formålet med karriereveiledning har tidligere vært å gi råd til den som søker hjelp om hvilke valg den bør ta, og hva denne personen bør gjøre (Plant, 2019, s. 271), mens Savickas (2019, s. 3-7) beskriver karriereveiledning som noe som skal gjøre mennesker bedre forberedt til å møte hyppige endringer i samfunnslivet og personlige utfordringer. Gaarder & Gravås (2011, s. 25-26) skriver at formålet med karriereveiledningen er at veisøkerne skal bli bedre beredt til å håndtere egen karriere, noe som vil si at man i fremtiden er bedre i stand til å ta gode valg og finne gode løsninger for seg selv. Veiledningssamtalen karakteriseres ved at veisøker har kontrollen og ansvaret over spørsmål, problemer og utfordringer som det skal snakkes om, mens karriereveileder har ansvar for selve veiledningsprosessen (Gaarder & Gravås, 2011, s. 22). Spørsmålene som dukker opp under en karriereveiledningssamtale kan være alt fra spørsmål med direkte konkrete svar, til komplekse situasjoner og problemer som kan handle om det menneskelige liv og eksistensielle temaer (Gaarder & Gravås, 2011, s. 23).

3.3 Personsentrert terapi og salutogenetisk perspektiv

Gjennom den humanistiske tradisjonen innenfor rådgivning, samt den klientsentrerte terapien, utviklet av Carl Rogers, er det fokus på at den som søker hjelp selv har muligheter og evner til å ta ansvar for å finne løsningen på sine utfordringer, på bakgrunn av et positivt syn på mennesket (Johannessen et al., 2010, s. 49; Gaarder & Gravås, 2011, s. 22). Likevel kan det være krefter som kan sette en stopper for dette, ved at grunnleggende behov ikke tilfredsstilles. Johannessen et al. (2010, s. 49) eksemplifiserer dette ved å vise til at aggressive handlinger er et resultat av manglende tilfredsstillelse av det grunnleggende behovet for kjærlighet. Dette perspektivet for rådgivning er ikke-dirigerende, noe som betyr at rådgiver kun skal lytte, oppmuntre og akseptere det som blir lagt frem av den som søker råd. Med andre ord er det den som søker råd som skal styre dialogen. Rogers betegner varme, empati og god kommunikasjon som essensielle aspekter av rådgivningssituasjonen (Johannessen et al., 2010, s. 49).

Innen rådgivningsfeltet har det blitt utviklet et salutogenetisk perspektiv basert på Antonovskys arbeid, som fokuserer på personens ressurser og mestringsmuligheter fremfor personens problemer, avvik og svakheter (Johannessen et al., 2010, s. 73). Salutogenese betyr kilde til sunnhet, helse og tilhørighet. Formålet med denne formen for veiledning er å finne ut hvordan den som søker hjelp kan møte og mestre sine problemer og utfordringer på en konstruktiv måte (Johannessen et al., 2010, s. 73). I bunnen ligger en tro på at det finnes nyttige ressurser for problemløsning hos alle mennesker (Johannessen et al., 2010, s. 73-74; Lassen & Breilid, 2019, s. 237). Det salutogenetiske har et litt annet syn på begrepet mestring, som ofte assosieres med det å lykkes med noe eller å være en mester, ifølge Johannessen et al. (2010, s. 77). Mestring betraktes derimot i denne sammenheng heller som hvordan man takler problemene sine, og om å mobilisere de iboende kreftene (Johannessen et al., 2010, s. 77).

3.4 Tillit og relasjonsbygging

«Tillit er bærebjelken i alle relasjoner» skriver Spurkeland (2020, s. 37), og ses på som et grunnleggende aspekt når det kommer til menneskelig interaksjon (Skau, 2024, s. 49 & 128; Strand, 2001, referert i Spurkeland, 2020, s. 41). Til tross for at tillit er så grunnleggende og viktig i menneskelige relasjoner, er det tilnærmet umulig å beskrive det helt nøyaktig verbalt (Spurkeland, 2020, s. 37). Den innledende fasen av relasjonsbyggingen hvor to individer møtes er særlig viktig, og vil prege kvaliteten på relasjonen videre (Thorshaug, 2024, s. 138). Videre påpeker Thorshaug (2024, s. 138) at relasjoner best kan utvikles i forkant av eventuelle konflikter og utfordringer, altså i fredstid. Ifølge Spurkeland (2020, s. 38) er tillit et

essensielt element med tanke på relasjonsbygging, og tilliten kan ses på som fem ulike dimensjoner (Schindler & Thomas, 1993, s. 568). Først har man integritetsdimensjonen som ser på sammenhengen mellom det man sier og det man gjør, mens kompetansedimensjonen omfatter kunnskapen man sitter på rent faglig og relasjonelt. Videre skildres dimensjonen konsistens med forutsigbarhet, lojalitetsdimensjonen med vilje til å støtte og hjelpe andre, før de avslutningsvis beskrives dimensjonene om åpenhet som handler om å være ærlig og oppriktig i måten man fremstår på (Schindler & Thomas, 1993, s. 568; Spurkeland, 2020, s. 38). Gjennom å utøve disse dimensjonene skal det være mulig å bygge tillit til en annen part (Spurkeland, 2020, s. 39). Videre karakteriseres mennesker som utviser tillitsfull atferd blant annet ved at de gjerne utviser omsorg og trygghet, opptrer ærlige og redelige, samt er tydelige dersom det er noe de ikke innehar kompetanse eller kunnskap til å besvare.

Tillitsbygging kan være en tidskrevende prosess, og tillit er ikke noe som bare oppstår ut av det blå (Spurkeland, 2020, s. 44). Noen bruker lang tid på å åpne seg for andre mennesker, mens andre vil åpne seg tidlig (Spurkeland, 2020, s. 44). Videre er det ifølge Spurkeland (2020, s. 44) viktig å få frem at de to partene i en relasjon kan se på tillitsopplevelsen ulikt, hvor en kan se på det som stabilt og trygt, mens den andre opplever det i mindre grad. Derfor kan det være viktig å avklare hvor man står i denne tillitsprosessen (Spurkeland, 2020, s. 44). Tillit er ikke en konstant faktor, og er derfor noe vi må gjøre oss fortjent til for å kunne opprettholde den ifølge Skau (2024, s. 49). Det kan oppstå situasjoner som både kan øke og minimere følelsen av tillit, slik som f.eks. endringer i atferd og dialog (Spurkeland, 2020, s. 45).

4.0 Empiri

I empirikapittelet skal jeg presentere funnene fra intervjuene mine, gjennom kategoriene «det henger så ihop», «flere mulige veier og «umenneskelig å være ekspert på alt». Jeg har, som nevnt i metoddelen, gitt informantene fiktive navn; Silje, Nils og Mia for å anonymisere de. Alle jobber som karriererådgivere ved ulike videregående skoler i ulike fylker, og alle har ulike yrkes- og utdanningsbakgrunn.

4.1 Det henger så ihop

«Vi e nødt te å ha full tillit. Og vi e nødt te å ha den relasjonen der te elevan, for det e ikke bestandig like enkelt å kom og sett seg ned og åpne sæ helt opp og, for da bli en veldig sårbar.»

Sitatet overfor, tilhørende Nils, sikter til at det er viktig å bygge en tillit til elevene, slik at de tør å åpne seg for rådgiverne. Noe som gikk igjen hos alle informantene var at det ikke bare var simple faglige eller yrkes- og utdanningsrettede spørsmål og problemer som sto på agendaen. Det var gjerne komplekse problemer, alt fra faglige problemer til store personlige problemer, som f.eks. psykiske utfordringer, fravær eller problemer på hjemmebane. Silje forklarte at mange faktisk ikke har kapasitet til å gå på skolen, fordi de har så mye som henger over dem i andre deler av livet, blant annet dårlige hjemmesituasjoner eller at de faktisk ikke har råd til mat, og at skole dermed kommer i andre rekke. Videre forteller hun at det ofte er slik at de som har store faglige problemer nesten alltid har psykososiale problemer, og at dette henger sammen i stor grad.

Da jeg spurte om hvordan de faktisk bygger tilliten til elevene, var alle informantene opptatt av dette med tilstedeværelse, kroppsspråk, lytting, blikkontakt og det å møte eleven der den er, særlig følelsesmessig. Både Silje og Mia nevnte dette med å nullstille i forkant av hver elev som kommer inn til veiledning. Silje beskriver det slik at det ofte koker over på mail, og Mia snakker om at man konstant føler på alt man skulle og burde ha gjort, men at det er viktig å legge dette bort for å ha fullt fokus rettet mot eleven som sitter der og søker hjelp. Silje var også opptatt av dette med å informere elevene om hvor lang tid de har, slik at eleven er klar over det og at det derfor er en mulighet å bestille ny time dersom de ikke rekker snakke om alt. Videre kom det frem hos informantene at det var viktig å se styrkene hos eleven, og legge mer fokus på dette enn på svakhetene de kanskje har fått høre om fra enten lærere eller foreldre. Mia forteller at elevene merker det med en gang om du er en de kan stole på, særlig de som tidligere har hatt negative opplevelser med voksenpersoner som skulle hjelpe de. Silje forklarer også at de setter eleven i fokus, og at dersom hjelpesituasjonen ikke fungerte så godt mellom henne og en elev, så er de åpne for at en annen rådgiver kan prøve og se om det kan fungere på en bedre måte.

«Æ e ikke hovedpersonen i demmers utdanningsvalg»

Samtlige informanter legger vekt på at det er viktig å sette elevens beste i fokus, slik at eleven kan føle seg trygg på at rådgiveren kun ønsker den godt. Nils velger gjerne å la eleven ta ordet, og Mia og Silje forklarer at de ønsker å prioritere relasjonen til eleven, noe som av og til kan bety at de må sitte og høre om russebussen eller penger i fond, uten at de helt kommer til poenget, men at det gjør det enklere for eleven å dele av sine problemer. En annen ting informantene påpeker som viktig er å ikke se på seg selv som rådgiver som hovedpersonen i

elevens karrierevalg. Ifølge Mia er dette viktig blant annet for å ikke skape en avhengighetssituasjon og for å ikke fortrenge de andre viktige relasjonene eleven har rundt seg.

4.2 Flere mulige veier

I alle intervjuene ble det nevnt dette med bruk av begreper som kanskje kunne være litt villedende for elevene. Mia mente at hjelpebegrepet skapte en skjevhet i maktbalansen mellom rådgiver og elev, slik at det ble en form for stakkarsliggjøring, og mente derfor at begreper som støtte, bistå, sparring, utforskning og veiledning var mer passende begreper. Silje betrakter hjelp som et vidt begrep, som innebærer både yrkes- og utdanningsveiledning, samt hjelp til sosiale og psykososiale aspekter, og integrering. Nils beskrev hjelp som å finne veier og løsninger på det eleven står fast på, og at man derfor av og til måtte tenke utenfor boksen fordi det finnes mange veier til Rom. Samtlige informanter forklarer at de er opptatte av å hjelpe elevene med å finne veier, og kanskje også flere mulige veier.

«Det e no sånn slags kinesisk person eller nå back in the days, som va sånn der at du må itj på en måte, æ bruke å si det til læreran nånn gang og for å illustrere litt da, sånn du, hvis en person liksom går sulten og ikke har mat så må du itj gi den en fisk, men du må lære den å fiske.»

I sitatet over viser Mia til det å ikke skape en avhengighet i hjelpesituasjonen, og informantene viser alle til at det er viktig å lære elevene å ta egne valg og løse problemer, slik at de i fremtiden kan mestre å stå overfor problemer og utfordrende situasjoner på egenhånd. Videre ble det også tatt opp dette med rådgivningsbegrepet, at en rådgiver i utgangspunktet ikke gir så mye råd, men heller veileder. Rådgiverbegrepet gir inntrykk av at man bare skal få servert svaret på sølvfat, men samtlige informanter var enige om at dette heller var som en prosess hvor de skulle prøve å finne løsninger i fellesskap. Silje forklarer det som at man skal lære eleven å ta valg for seg selv, men ikke ta valgene for dem, og Mia er med tanke på dette opptatt av at en selv ikke er hovedpersonen i elevens karrierevalg. Silje nevnte også karrierebegrepet, og hvordan dette kanskje ikke bør brukes ettersom mange assosierer begrepet med å klatre i en slags prestisjестige, men at det i hovedsak handlet om det å håndtere valgene man har i livet.

«Så da må æ vær veldig sånn ærlig om det, og heller ikke skap nå forventninga te at her, det her e et sted dem ska få svar, eller at det fins et svar»

Uttalelsen over tilhører Mia, og handler om at selv om man går til rådgiver er det ikke sånn at man får svaret servert. I enkelte tilfeller finnes det heller ikke noe svar, men man skal kunne komme til rådgiver og prøve å utforske mulighetene man har i samspill med rådgiveren.

4.3 Umenneskelig å være ekspert på alt

«Vi må på en måte gi dem muligheten til å gjør det sakte da, samtidig som vi har det kjempetravelte»

Gjennom intervjuene kommer det frem at de opplever et stort tidspress på arbeidsoppgavene sine, og at de gjerne skulle gjort mye mer enn de faktisk får gjort. Manglende tidsressurser i elevenes timeplaner, kan gjøre det utfordrende å komme inn i klasser og informere fordi man må ta av tiden til andre fag. Likevel er informantene opptatt av å la elevene få god tid til å prosessere informasjon om eventuelle fag-, studie- eller karrierevalg. Nils og Mia forteller hvordan de allerede tidlig i første skoleår er inne i klassene og forteller om programfagvalget som kommer til våren, hvor de i første omgang forteller om hvilke fag de har mulighet til å velge og legger vekk det mer tekniske aspektet med timeplan og mulige kombinasjoner. En annen ting de mener med dette er forutsigbarheten, at valget ikke skal komme overveldende på elevene, noe Mia mener kunne skjedd dersom de informerte elevene dagen før valget skulle tas om alle valgmulighetene.

«Ja, det er jo en diskusjon i videregående skole om vi skal dele rådgivertjenesten i en sosialpedagogisk, altså holde den delt, at en person ikke har begge deler.»

Overfor beskriver Silje en fordeling av ressurser som er oppe til diskusjon på grunn av de store komplekse problemene som oppstår hos elevene, som ikke nødvendigvis kun er faglige og karriererelaterte. Det kommer også frem hos informantene at tiden ikke alltid strekker til, så både Mia og Silje snakker om at de må være klare over at de ikke kan løse alle problemer og at de heller ikke er psykologer. Mia forklarer videre at hun kan ikke være ekspert på alt, fordi det er umenneskelig å kunne alle studieløp og fagvalg, i tillegg til psykososiale prosesser. Samtidig kommer det frem at de som rådgivere sitter på en del kunnskap som kan være til hjelp for elevene, men beskriver også viktigheten av det å kunne være ydmyk og si at «dette vet jeg ikke svaret på» eller «dette må jeg sjekke ut før jeg kan gi deg et bedre svar».

«Vi oppfordrer lærere til å si noe om sin yrkesbakgrunn, si noe om at det kanskje ikke alltid gikk så greit, at det kanskje ikke går alltid på skinner»

Informantene trekker også frem samarbeid som viktig, både med foreldre og andre kollegaer, men også tverrfaglige samarbeid med andre etater og felt. I sitatet over uttrykker Silje at karriererådgivningen ikke kun ligger på deres skuldre, og at dersom lærere er flinkere til å snakke om egen yrkes- og utdanningsbakgrunn kan det hjelpe både dem som rådgivere og ikke minst elevene. Det er viktig å få frem at det ikke alltid er en rett vei, men at man må prøve og feile litt før man kanskje finner det riktige for seg selv.

5.0 Diskusjon

I diskusjonsdelen skal jeg se empirien i lys av det teoretiske rammeverket jeg har presentert tidligere i oppgaven, for å besvare problemstillingen *hvordan opplever karriererådgivere i videregående opplæring sin hjelperolle?*

5.1 Hjelperrollen former hjelpen som gis

Et gjennomgående tema i empirien var at problemene elevene tok med seg til veiledning gjerne var komplekse og personlige, og ikke nødvendigvis bare simple spørsmål om fag- eller utdanningsvalg. Samtlige informanter betraktet seg selv som hjelpere, noen på bakgrunn av deres yrkesbakgrunn hvor hjelp står sterkt, mens andre så på deres kunnskaper og ferdigheter som en faktor for å betrakte seg som hjelper. Sistnevnte kan ses i sammenheng med Scheins (2009, s. 54) ekspertrolle, ved at de ser på sine kunnskaper om utdanning og arbeidsliv som viktig for å kunne hjelpe elevene. Likevel kan det være vanskelig å kun belage seg på rådgivers eget ekspertiseområde, ettersom ekspertrollen, ifølge Schein (2009, s. 56), kan ignorere andre mulige løsninger fordi den er så oppslukt i eget ekspertområde. Som flere av informantene sier, kan de ikke være eksperter på alt, da dette vil være for mye for en person å ha kontroll på. Ved store komplekse problemer, som for eksempel problemer på hjemmebane, kan det å innta en ekspertrolle ha innvirkning på suksessgraden fordi rådgiveren er så begrenset til sitt eget fagområde (Schein, 2009, s. 56).

Informantene legger vekt på at det ikke er de som er hovedpersonen i elevenes karrierevalg, og Nils forteller at han lar eleven ta ordet. Ifølge Brammer & MacDonald (2003, s. 4) er det hjelpsøker som bør definere hva de trenger hjelp til, noe Nils viser til ved at han lar eleven ta ordet og på den måten forklare hva problemet er eller hva den ønsker hjelp med. Dersom Nils hadde tatt styringen selv, og identifisert og diagnostisert problemet, kunne han vært betegnet som en doktorrolle (Schein, 2009, s. 57). Gjennom å la eleven ta ordet og selv komme med problemet kan rådgiver heller karakteriseres som en prosesskonsulentrolle. Ved å ha fokus på kroppsspråk og kommunikasjon bygger rådgiver tillit til eleven slik at eleven føler seg trygg

til å luften sine tanker og problemer med rådgiver (Schein, 2009, s. 61). Å la eleven ta ordet kan forstås i lys av det Thorshaug (2024, s. 138) sier om at den innledende fasen i relasjonsbyggingen er viktig. Man kan med det si at ved å legge til rette for en god relasjon fra tidlig av, kan ha positiv betydning for den fremtidige relasjonskvaliteten.

Dersom det er snakk om enkle fagvalg- og utdanningsvalg kan man forstå rådgiveren som en ekspertrolle (Schein, 2009, s. 54), ved at de innehar mye kompetanse om utdanningsløp og arbeidsliv, slik det kommer frem av informantene. Dette kan være en viktig forutsetning for å kunne hjelpe elevene. På en annen side kan man her betrakte de som at de innehar en doktorrolle (Schein, 2009, s. 57), ved at de også kan foreskrive løsninger for problemet. For eksempel kan det være en elev som ønsker å studere medisin, men som ikke har riktige programfag i sitt opplæringsløp. Her kan karriererådgiverens ekspertise i form av kunnskap om faglige krav og studieløp være nyttige for å kunne gi råd til eleven om hvordan den kan gå frem for å kunne studere medisin. Dette kan på en måte ses som en doktorrolle med tanke på at karriererådgiveren finner en løsning (Schein, 2009, s. 57), men samtidig kan det være eleven selv som har identifisert problemet og funnet ut hva den trenger hjelp til (Brammer & MacDonald, 2003, s. 4), slik at det ikke er karriererådgiveren som har identifisert problemet på den måten en doktorrolle gjerne gjør (Schein, 2009, s. 57).

Nils skildrer hvordan det er viktig å bygge tillit og relasjon til elevene for at de skal kunne åpne seg. Dersom elevene ikke tør å åpne seg, vil de kanskje ikke kunne finne verken problemet eller løsningen på problemet. Dette kan ses i sammenheng med ikke-hjelpsom hjelp (Schein, 2009, s. 1-3), ved at det foregår en hjelpesituasjon, men det er ikke sikkert at den løser problemet eller gjør det enklere. For eksempel kan rådgiveren gi råd til eleven som den tenker at løser problemene, men eleven kan ha unnlatt å fortelle om roten til problemet, slik at eleven ikke får hjelp til det den egentlig trenger hjelp med. Dette kan også ses i sammenheng med suksessgraden av Scheins (2009, s. 60-61) doktorrolle, ettersom den vil avhenge av hjelpsøkers vilje til å dele relevant informasjon i forbindelse med problemet eller utfordringen. I tillegg kan denne situasjonen ses i sammenheng med doktorrollen med tanke på at eleven kan oppleve det utfordrende å akseptere rådene fra rådgiver (Schein, 2009, s. 59), ettersom det ikke egentlig er dette problemet eleven egentlig søker hjelp til. Et eksempel kan være en elev som sliter med matematikk, og at karriererådgiver her gir råd om hvordan eleven kan bli bedre i matematikk, når det eleven egentlig sliter med er mer komplekst, eksempelvis en krevende hjemmesituasjon. I slike situasjoner er problemene med matematikk bare en

konsekvens av hjemmesituasjonen, og hjelpen kan derfor oppleves som lite hjelpsom og være vanskelig å akseptere (Schein, 2009, s. 59).

Fra en annen side kommer det frem fra Silje at ikke alle elevene vet hva de trenger hjelp til, og derfor trenger de ofte bare en samtale med rådgiver for å finne ut hva de egentlig trenger hjelp til. Det Brammer & MacDonald (2003, s. 4) sier om at det er hjelpsøker som bør definere hva den trenger hjelp til kan i slike tilfeller bli problematisk. Ifølge Gravås & Gaarder (2011, s. 22) er det også viktig at veisøker opplever å ha kontroll, mens rådgiver tar ansvaret for prosessen, noe som kan være problematisk i disse tilfellene hvor den som søker hjelp ikke er sikker på hva problemet egentlig er. Disse situasjonene kan ses i sammenheng med doktorrollen, hvor det er hjelperen som finner en definisjon på problemet (Schein, 2009, s. 57). På denne måten kan hjelperen finne ut hva problemet er og foreskrive en løsning, men ettersom suksessgraden her avhenger av hvor villig eleven er til å dele av relevant informasjon, kan dette bli utfordrende. Som følge av dette kan det være nyttig å innta en prosesskonsulentrolle (Schein, 2009, s. 61), slik at eleven etter hvert føler seg trygg nok til å selv dele informasjon og kanskje etter hvert selv utvikler egenskaper til å løse sine egne problemer. Mia fortalte at hun er opptatt av å ikke skape en avhengighetssituasjon, noe som kunne oppstått dersom hun inntok en doktorrolle og serverte svaret til eleven på et sølvfat. Dersom man heller inntar en prosesskonsulentrolle, og får eleven til å utvikle ferdigheter til å klare seg på egenhånd, kan man unngå denne avhengigheten. Dette kan også ses i sammenheng med den klientsentrerte terapien, ved at rådgiver har tro på at eleven selv har evner til å selv løse egne problemer (Johannessen et al., 2010, s. 49; Gaarder & Gravås, 2011, s. 22).

En annen situasjon som kan oppstå, er ifølge Mia at de får beskjed fra lærere eller foresatte om å ta en prat med eleven om et problem eller utfordring. I disse situasjonene er det heller ikke nødvendigvis eleven selv som definerer hjelp eller hva den trenger hjelp til (Brammer & MacDonald, 2003, s. 4), ettersom det kan være foreldre eller lærere som mener det er et tilstedeværende problem hos eleven. I disse situasjonene kan rådgiver fremstå som en doktor i samarbeid med foreldre eller lærere, ved at de har identifisert problemet uten eleven (Schein, 2009, s. 57). På denne måten kan rådgiver også betraktes som en ekspert, da den opptrer som mer kompetent enn hjelpsøker (Schein, 2009, s. 54). Likevel viser funnene at informantene er opptatte av å se styrkene og det positive i hver enkelt elev, noe som kan ses i sammenheng med den personsentrerte terapien (Johannessen et al., 2010, s. 49; Gaarder & Gravås, 2011, s.

22) og det salutogenetiske perspektivet innenfor rådgivning (Johannessen et al., 2010, s. 73). På en annen side er den personsentrerte terapien ikke-dirigerende, slik at rådgiver kun skal lytte og oppmuntre den som søker råd, noe som kan være problematisk dersom eleven ikke selv har oppsøkt råd eller hjelp (Johannessen et al., 2010, s. 49). Et eksempel kan være at foreldre eller lærere har varslet fra om at eleven virker ukonsentrert og fraværende. I disse tilfellene kan det være lite hensiktsmessig å innta en doktorrolle (Schein, 2009, s. 59-61), ettersom eleven ikke nødvendigvis er klar for å akseptere løsningene karriererådgiver kommer med, fordi eleven selv kanskje ikke opplever at den trenger hjelp i det hele tatt. Videre kan det være lite hensiktsmessig å gå inn i en ekspertrolle (Schein, 2009, s. 54-56), fordi rådgiver kanskje overser mulige løsninger. Det at eleven er ukonsentrert og fraværende kan være et komplekst problem, og kan derfor være en utfordring for ekspertrollen (Schein, 2009, s. 56). En annen viktig faktor her er at det er den som søker hjelp som selv har best kjennskap til eget problem og hva som vil fungere (Schein, 2009, s. 63-64), og det kan derfor være mer nyttig å innta en prosesskonsulentrolle hvor du fokuserer på å bygge tillit til eleven. På den måten vil eleven kanskje heller lufte eget problem, og kan bidra til å finne løsninger fremfor å få løsninger som kanskje kan oppleves som ikke-hjelpsom hjelp (Schein, 2009, s. 1-3).

5.2 Tillitens betydning for karriererådgivningen

Hjelperrollene kan ses i sammenheng av Schindler & Thomas (1993, s. 568) sine fem tillitsdimensjoner. Først og fremst kan man se på kompetansedimensjonen i sammenheng med Scheins (2009, s. 54) ekspertrolle, fordi denne dimensjonen omhandler kunnskapen man sitter på (Schindler & Thomas, 1993, s. 568). Samtidig handler kompetansedimensjonen om den relasjonelle kunnskapen man har, som kan ses i sammenheng med prosesskonsulentrollen med fokus på den mellom-menneskelige kommunikasjonen (Schein, 2009, s. 61). I empirien kommer det frem at de ser på seg selv som hjelpere på grunn av sine kunnskaper og kompetanse, slik at de kan hjelpe med rent tekniske og spesifikke spørsmål knyttet til studieløp eller arbeidsløp. På denne måten bygger de tillit til elevene, ved at de viser at de har kunnskap om det trenger hjelp til (Schindler & Thomas, 1993, s. 568). Relasjonen til elevene er viktige for informantene, blant annet sier Mia at dette er noe hun alltid velger å prioritere, som kan ses i sammenheng med den relasjonelle biten av kompetansedimensjonen (Schindler & Thomas, 1993, s. 568). I situasjoner hvor det er større, komplekse og mer personlige problemer eller utfordringer, kan denne relasjonelle kunnskapen også være viktig for å kunne benytte kunnskapene man sitter med. Dersom den relasjonelle kunnskapen ikke er på plass, kan det være vanskelig for eleven å åpne seg, og da kan det også være en risiko for at man

ikke setter riktig diagnose på problemet. Dette kan igjen ses i sammenheng med ikke-hjelpsom hjelp, ved at hjelpen man mottar ikke gjør situasjonen noe enklere (Schein, 2009, s. 1-3). Dersom man ikke utviser denne kompetansen, kan det ha betydning for tilliten, ved at eleven ikke har tillit til at du kan det rent tekniske eller at du som rådgiver ikke evner å bygge relasjon til eleven (Schindler & Thomas, 1993, s. 568).

En annen dimensjon som kan ses i sammenheng med hjelpesituasjonen er integritetsdimensjonen, ved at rådgiveren viser sammenheng mellom det den sier og det den gjør (Schindler & Thomas, 1993, s. 568). Mia viser for eksempel til at hun i noen tilfeller må sjekke opp ting før hun kan gi et tydelig svar, noe som også kjennetegner en som utviser tillitsfull atferd (Spurkeland, 2020, s. 39). Dersom hun faktisk gjør dette og kommer tilbake til eleven med et svar viser hun integritet og kan bygge tillit til eleven. Om hun på den andre siden hele tiden sa hun skulle sjekke opp noe, ville eleven etter hvert ikke hatt tillit til at hun faktisk kom til å gjøre det hun sier. Ved endringer i dialog og atferd kan tilliten variere (Spurkeland, 2020, s. 45), noe som kan forstås i sammenheng med integritetsdimensjonen, ved at det oppleves som en endring fra rådgiverens side når man sier en ting, men gjør noe annet. Dette kan også ses i sammenheng med åpenhetsdimensjonen, som karakteriseres med å være ærlig og oppriktig i måten man fremstår på (Schindler & Thomas, 1993, s. 568). Åpenhetsdimensjonen kan ses i sammenheng med det å være åpen og ærlig om hvor man står i tillitsprosessen (Spurkeland, 2020, s. 44), noe som igjen kan forstås i sammenheng med prosesskonsulentrollens fokus på tydelig kommunikasjon for å bygge tillit til den som søker hjelp (Schein, 2009, s. 61).

Mia forklarer at hun er opptatt av å gi elevene forutsigbarhet, noe som kan forstås med dimensjonen konsistens (Schindler & Thomas, 1993, s. 568). Hun ønsker å unngå at valgprosesser skal komme overveldende på elevene, og er derfor opptatt av at de skal informeres tidlig om valgene, slik at de heller kan få en prosess i forbindelse med valget. Det at elevene får en slik forutsigbarhet når det kommer til store valg, gjør at de får en tillit til rådgiveren. Ved å gjøre valgene til en prosess for elevene, kan dette ha betydning for utviklingen av tillit med tanke på at tillit er noe som kan ta lang tid å bygge opp (Spurkeland, 2020, s. 44). Dersom rådgiverne kaster valgene på elevene uten å gjøre det til en prosess, kan dette føre til at elevene ikke føler på det samme tillitsforholdet til rådgiveren. Mia forteller at enkelte elever som har negative opplevelser med voksne mennesker som skal hjelpe de, er veldig observante i møte med nye voksne mennesker som skal hjelpe de, eksempelvis

karriererådgivere. I disse situasjonene kan det å sørge for en prosess føre til at eleven får tillit til seg, gjennom å bruke mye tid på å utvikle tilliten, noe som kan ses i sammenheng med konsistensdimensjonen (Schindler & Thomas, 1993, s. 568). Dette kan også ses i sammenheng med den personsentrerte terapien, hvor Rogers mener at et fokus på god kommunikasjon er viktig i rådgivningssituasjonen (Johannessen et al., 2010, s. 49), noe som også er et kjennetegn for prosesskonsulentrollen (Schein, 2009, s. 61). Forutsigbarhetsdimensjonen kan i tillegg ses i sammenheng med det Silje sier om at hun er nøye på å si ifra til eleven om hvor mye tid de har, slik at det skaper en forutsigbarhet for eleven.

Lojalitetsdimensjonen handler om viljen til å støtte og hjelpe andre (Schindler & Thomas, 1993, s. 568). Alle informantene betraktet seg selv som hjelpere, og Mia mente det var viktig å støtte eller fasilitere for elevene. Denne dimensjonen kan ses i sammenheng med de andre dimensjonene, fordi dersom rådgiver utviser de andre dimensjonene, kan dette ses på som en måte å vise at man ønsker å hjelpe elevene. Ved å vise at man ønsker å gjøre ting enklest mulig for elevene, gjennom å være forutsigbar, oppriktig og inneha nødvendig kunnskap, viser man en vilje til å hjelpe, noe som kan gjøre at elevene føler på tillit til karriererådgiveren, fordi man oppriktig føler at karriererådgiveren ønsker å hjelpe til (Schindler & Thomas, 1993, s. 568).

5.3 Å skyndte seg sakte

Et tema som går igjen hos informantene er dette med tidspress, og at det er mye som skulle vært gjort som de ikke får tid til. Likevel er de opptatt av å nullstille i forkant av rådgivningssamtaler med hver elev, og legge alt fokus på eleven. Mia er opptatt av å ikke skape en avhengighetsrelasjon, og at det derfor er viktig å være varsom med å servere svaret til elevene. Derimot er det viktig å sørge for at elevene utvikler ferdigheter og egenskaper til å løse egne problemer, også i fremtiden, noe som er et kjennetegn på prosesskonsulentrollen (Schein, 2009, s. 61). Videre kan dette ses i sammenheng med den personsentrerte terapien, ved at man som rådgiver har troen på at eleven har iboende krefter og egenskaper til å løse problemene sine (Johannessen et al., 2010, s. 49). Ved å hjelpe eleven til å utvikle disse ferdighetene og egenskapene, eller bidra til at de kommer til syne, kan man unngå en slik avhengighetsrelasjon, noe som i senere tid kan spare tid. Dersom de inntar en ekspertrolle eller doktorrolle, vil ikke elevene lære seg å løse problemene på egenhånd, og vil derfor ikke tilegne seg kompetanse til å løse egne problemer (Schein, 2009, s. 54-59). Dette kan videre

ses i sammenheng med det Savickas (2019, s. 3-7) skildrer som formålet med karriereveiledning, nemlig det å gjøre elevene beredt til å løse endringer i samfunnslivet og personlige utfordringer. Ved å gå inn i en prosesskonsulentrolle, kan de dermed i det lange løp kunne spare tid. På en annen side kan det å innta ekspertrollen eller doktorrollen være hensiktsmessig i noen tilfeller. Eksempelvis forklarer både Silje og Mia at de ikke er psykologer, og derfor ikke kan løse alle problemer, men de kan gjennom en doktorrolle foreskrive en løsning (Schein, 2009, s. 57), gjennom å henvise elevene videre til for eksempel psykolog.

6.0 Avslutning

Gjennom denne oppgaven har jeg forsøkt å besvare problemstillingen; *hvordan opplever karriererådgivere i videregående opplæring sin hjelperrolle?* Innledningsvis beskrev jeg metodisk hvordan jeg hadde gått frem i forskningsprosjektet, ved å se på valg av metode, etiske betraktninger og fremgangsmåte. Videre redegjorde jeg for teori om hjelp og hjelperrolle, karriereveiledning, samt tillit og relasjonsbygging. Deretter presenterte jeg funnene fra intervjuene, før jeg diskuterte funnene i lys av det teoretiske rammeverket jeg presenterte i teoridelen.

Det er tydelig at det er mye som virker inn på karriererådgivere i videregående opplæring sin hjelperrolle. Alle informantene opplever og uttrykker at de er opptatt av å innta en prosesskonsulentrolle, fordi de mener relasjonen og tilliten mellom de og elevene er viktig. I noen sammenhenger kan det likevel være nødvendig å innta en ekspertrolle eller doktorrolle, mens det i mange tilfeller er nødvendig med en prosesskonsulentrolle for å kunne hjelpe eleven på en best mulig måte (Schein, 2009). Videre spiller tillit en viktig rolle i relasjonen mellom karriererådgiver og eleven, slik at man kan finne riktig problem og finne løsninger deretter. Et viktig perspektiv vil uansett være å ønske eleven godt, se dens styrker fremfor svakheter og ha troen på at eleven har iboende krefter til å løse egne problemer og utfordringer (Johannessen et al., 2010, s. 49 & 73).

Proessen med å få et dypere innblikk i karriererådgivningen i videregående opplæring har vært veldig spennende, og jeg har gjennom forskningsprosjektet tilegnet meg mer kunnskap om feltet. Likevel er det viktig å påpeke at det er flere sammenhenger og forståelser jeg kunne drøftet, men på bakgrunn av oppgavens omfang har jeg valgt ut de jeg betrakter som mest relevante. Det kunne i tillegg vært spennende gjennom et annet forskningsprosjekt å se

oppgaven ut ifra elevenes opplevelse av karriererådgivningen, samt med andre teoretiske perspektiver, som f.eks. ikke-vitende posisjon og hjelpeferdigheter.

Referanser

- Brammer, L. M. & MacDonald, G. (2003). *The helping relationship: Process and skills* (8. utg.). Allyn & Bacon.
- Gaarder & Gravås (2011). Introduksjon: Hva er karriereveiledning? I T. F. Gravås & I. E. Gaarder (Red.), *Karriereveiledning* (s. 13-32). Universitetsforlaget.
- Johannessen, J., Kokkersvold, E. & Vedeler, L. (2010). *Rådgivning: Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis* (3. utg.). Gyldendal.
- Kjærgård, R. (2010). Veiledning – et møte med flere perspektiv. *Rådgivernytt, 1*.
<https://www.rf-n.no/files/2010/09/nr12010.pdf>
- Landrø, K. (2015). Hvordan kan karriereutvikling settes på agendaen og bidra til identitetsskaping og gode karrierevalg? I R. Kvalsund & C. Fikse (Red.), *Rådgivningsvitenskap: Helhetlige rådgivningsprosesser; Relasjonsdynamikk, vekst, utvikling og mangfold* (s. 97-117). Fagbokforlaget.
- Lassen, L. M. & Breilid, N. (2019). Selvinnsikt hos rådgiver og bruker i spesialpedagogisk rådgivning. I J. A. Haugan & Ø. Kvello (Red.), *Selvinnsikt og profesjonalitet*. Fagbokforlaget.
- Mason, J. (2018). *Qualitative Researching* (3. utg.). Sage.
- NOU 2016: 7 (2016). *Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon: Informasjonsforvaltning.
- OECD & Europakommisjonen. (2004). *Career guidance : a handbook for policy makers*. Office for Official Publications of the European Communities.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Plant, P. (2019). Etterord. I R. Kjærgård & P. Plant (Red.), *Karriereveiledning for individ og samfunn* (s. 271-277). Gyldendal.
- Reutter, L. (2021). Forskningsetikk og personvern. I I. Stuvøy, G. Tøndel & A. Tjora (Red.), *En smak av forskning: Bacheloroppgaven som prosjekt, prosess og produkt* (s. 89-98). Cappelen Damm Akademisk.
- Savickas, M. L. (2019). *Career counseling* (2. utg.). American Psychological Association.
- Schein, E. (2009). *Helping: How to offer, give and receive help*. Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Schindler, P. L. & Thomas, C. C. (1993). The Structure of Interpersonal Trust in the Workplace. *Psychological Reports, 73*(2), 563-573.
<https://doi.org/10.2466/pr0.1993.73.2.563>

- Silverman, D. (2014). *Interpreting Qualitative Data* (5. utg.). Sage.
- Skau, G. (2024). *Gode fagfolk vokser: Personlig kompetanse i arbeid med mennesker* (6. utg.). Cappelen Damm Akademisk
- Skilbrei, M.-L. (2023). *Kvalitative metoder: Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Spurkeland, J. (2020). *Relasjonskompetanse: Resultater gjennom samhandling* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Fagbokforlaget.
- Thorshaug, A. (2024). Relasjonelt arbeid i skolen. I S. K. Lindeman & L. Lorås (Red.), *Håndbok i relasjonelt arbeid* (s. 137-147). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021a). Tematisk analyse: Bruk av data fra observasjoner, dybdeintervjuer og fokusgrupper. I I. Stuvøy, G. Tøndel & A. Tjora (Red.), *En smak av forskning: Bacheloroppgaven som prosjekt, prosess og produkt* (241-250). Cappelen Damm Akademisk.
- Tjora, A. (2021b). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.

Vedlegg Vedlegg A

12.02.24

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Rådgivning og voksnes læring: voksnes deltakelse i arbeidsliv, utdanning og samfunnsliv»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse voksnes deltakelse i arbeidsliv, utdanning og samfunnsliv. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å samle inn data til en bacheloroppgave. Jeg ønsker å se på karriererådgivningen i videregående opplæring, mer spesifikt hvordan karriererådgivere ved videregående opplever sin hjelperolle. Blant annet vil jeg se på hvordan rådgivningssituasjonen oppleves og hva du vektlegger i møte med hjelpsøkerne.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetslektor Vera R. Fryd Lyngmo (emneansvarlig), samt veiledningsteamet som i tillegg består av Førsteamanuensis Hannah O. Svennungsen, Professor Erna Håland, Universitetslektor Lill-Ann Sætnan og Studentassistent Sanne Engeseth, alle ved NTNU Institutt for Pedagogikk og livslang læring, er ansvarlig for prosjektet. Alle forhold knyttet til utforming av intervjuguide, utforming av informasjonsskriv og lagring av innsamlet empiri, kvalitetssikres i veiledningsteamet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalgskriteriene for å delta i prosjektet er at du er rådgiver ved videregående opplæring. Det er 4 rådgivere som er spurt om å delta i forskningsprosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse i prosjektet innebærer at du deltar i et intervju på mellom 30 og 45 minutter. Intervjuguide vil sendes til deg litt i forkant av intervjuet, slik at du kan se litt på spørsmålene i forkant om du ønsker det. Det vil tas lydopptak av intervjuet, som videre transkriberes, men alt av data vil makuleres ved prosjektets slutt. Prosjektet er helt anonymt.

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.

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. Det brukes hverken navn eller koder på de skjema som fylles ut. Det er jeg som bachelorstudent som samler inn og bearbeider datamaterialet. Alt datamateriale lagres på et passordbeskyttet hjemmeområde i internt nettverk på NTNU sin server, slik at ingen uvedkommende får tilgang. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i bacheloroppgaven som skrives fra prosjektet

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er rundt 15. mai 2024. Alt datamateriale anonymiseres ved prosjektslutt, og lydopptak slettes.

12.02.24

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har SIKT – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- NTNU, Institutt for Pedagogikk og Livslang læring ved (student) eller Universitetslektor Vera R. Fryd Lyngmo (vera.rf.lyngmo@ntnu.no).
- Vårt personvernombud: Thomas Ørnulf Helgesen

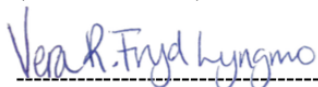
Hvis du har spørsmål knyttet til SIKT sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- SIKT – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør på epost (postmottak@SIKT.no) eller på telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Vera R. Fryd Lyngmo
(Forsker/veileder)

Student



Vedlegg B

12.02.24

Samtykkeerklæring

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

å delta i intervjustudie

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet [oppgi tidspunkt]

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg C

Intervjuguide – Karriererådgivning i videregående opplæring

Innledningsvis vil jeg si at du ikke er nødt til å svare på noen spørsmål, det er ingen svar som er rett eller galt og at du kan velge å trekke deg når som helst – både underveis og i etterkant av intervjuet. Intervjuet tas opp gjennom Nettskjema, og dette vil destrueres ved forskningsprosjektets slutt 15. mai.

Innledende spørsmål:

- Kan du si noe om din yrkes- og utdanningsbakgrunn?
- Hva tenkte du om informasjonsskrivet når du fikk det? Hva var det første som slo deg?

Nøkkelspørsmål:

- Hva legger du i begrepet hjelp?
- Hva tenker du om karriererådgivning, hva ligger i dette begrepet for deg?
- Ser du på deg selv som en hjelper? Hvorfor/hvorfor ikke?
 - o Ville du eventuelt kalt deg selv/rollen din noe annet?
- Teoretikeren Schein skiller mellom tre ulike hjelperroller; ekspertrollen, doktorrollen og prosesskonsulentrollen. Ekspertrollen og doktorrollen går i stor grad ut på at hjelperen/veilederen innehar mer kompetanse, og selv identifiserer og løser problemene. Prosesskonsulentrollen har fokus på kommunikasjonen med mål om å etablere tillit og trygghet slik at hjelpesøker kan føle seg trygg til å dele sine problemer. Hva tenker du om dette i din rolle som karriereveileder?
- Hvordan er gjennomføringen eller strukturen av karriererådgivningen ved deres skole?
 - o Hvor mye tid får du per elev?
 - Hva tenker du om tillit i denne sammenhengen?
 - o Hva gjør skolen for å opplyse elevene om mulighetene for karriereveiledning?
- Hvordan kan en typisk arbeidsuke for deg se ut?
- Hvordan går du frem i en karriereveiledningssituasjon med en elev?
- Hva vektlegger du i veiledningssituasjonene?
 - o Hvorfor opplever du dette som viktig?
- Hva synes du er mest utfordrende med å være karriererådgiver i videregående opplæring?
- Hva synes du er det beste med å være karriererådgiver i videregående opplæring?

Avsluttende spørsmål:

- Er det noe du tenker jeg burde spurt om, eller er det noe du ønsker å legge til?

Oppfølgingsspørsmål:

- Da du sa ... ble jeg nysgjerrig på ... ?
- Kan du si noe mer om ... ?

- Kan du gi et eksempel på dette?

Da vil jeg takke for at du ønsket å stille opp til intervju!

