

# Høgskolen i Innlandet

Fakultet for helse og sosialvitenskap

Marianne Einvik Thoresen

## Masteroppgave

### «Karrierekompetanse, er det det vi har fått nå?»

Karriereveiledning i gruppe på 10. trinn

“Career management skills, is that what we’ve got now?”

Career guidance in a group for last year in lower secondary school

Breddemaster 30 studiepoeng

Master i karriereveiledning

KARR3005

**2023**

## **Sammendrag**

Masteroppgaven handler om utvikling av karrierekompetanse gjennom veiledning i gruppe. Veiledningen har fokus på å styrke elevene i prosessen fram mot søknad til videregående opplæring. Empirien er fra en gruppe på seks elever i samme klasse på 10. trinn. Problemstillingen er: «Hvordan kan karriereveiledning i gruppe bidra til å utvikle karrierekompetanse hos elever på 10. trinn?»

Aksjonsforskning er brukt som metode for å finne svar på problemstillingen, der SØT-modellen fungerer som en overordnet ramme for gjennomføringen. Jeg hadde et ønske om å utvikle egen praksis sammen med elevene, og det har vært et praktisk fokus på veiledningene. Det har vært gjennomført ulike karrierelæringsaktiviteter som utgangspunkt for samtale og refleksjon. Prosjektet ble avsluttet med et fokusgruppeintervju, for at elevenes stemme skulle komme godt fram. I lys av karrierelæringsteori har jeg analysert og drøftet innsamlet materiale.

Ut fra dette har jeg tre hovedfunn som bidrar til å belyse problemstillingen. Funnene viser at karriereveiledning i gruppe bidrar til kunnskap om muligheter i videregående skole, bedre kjennskap til seg selv og sine medelever, samt at gruppa påvirker elevenes valg. Videre har jeg to hovedfunn som viser at trygg atmosfære og tydelig ledelse er forutsetninger for at veiledning i gruppe skal fungere.

## Summary

My master thesis is about the development of career management skills through guidance in groups. The guidance has focused on empowering the pupils in the process of applying for upper secondary education and training. My empiric data is from a group of six pupils in the same class in the last year of lower secondary school. My problem statement is: "How can career guidance in groups contribute to developing career management skills for pupils in the last year of lower secondary school?"

Action research is used as a method to answer the problem statement, and the Norwegian SØT-model has been used as a frame for the process. I wanted to develop my own practice together with the students, and I have kept a practical perspective during our guidance sessions. I have carried out various career learning activities, followed by discussion and reflection in the group. At the end of the project, I conducted a focus group interview, to make sure the pupils' voices came through. I have used career learning theory to analyze and discuss the collected data.

My project has led to three main findings that relates to the problem statement. The findings are that career guidance in groups increases the pupils' knowledge about the possibilities in upper secondary school. Furthermore, they get more knowledge about themselves and their fellow pupils. The last main finding is that the group itself affects the pupils' decisions. In addition, I have two findings that show that it is necessary to establish a safe environment and have a clear management of the group for group guidance to be successful.

## Forord

Da jeg startet på studiet, var det for å ta et emne eller to i håp om å kunne bli kvalifisert til å bli rådgiver på egen skole. Jobben fikk jeg, og selv om tanken på å fullføre en master var ganske virkelighetsfjern, ble det sådd et frø om å fullføre løpet. Studiet har vært spennende! Møter med medstudenter, lærere fra både USN og INN, interessante forelesninger, samt hverdagen med elevene, har inspirert meg til fortsatt utvikling og et ønske om å bli en bedre rådgiver.

Oppgaven har vært utsatt. Flere ganger. Derfor er det med stor ydmykhet, en del stolthet, mye takknemlighet og en god dose lettelse at oppgaven nå endelig kan ferdigstilles. Takkelista er derfor lang:

Takk til elevene som deltok i forskningen. Det har vært en fornøyelse å være sammen med dere! Takk til veileder Mårten Kae Paulsen, som har pushet meg videre i arbeidet. For dine for kloke og oppmuntrende ord, at du alltid har funnet verdi i mitt arbeid, og for din tro på målet. Takk til veileder Hilde Kjendalen som har kastet seg inn på tampen, og som skjønnte at jeg trengte positive tilbakemeldinger i sluttspurten.

Det sies at det kreves en hel landsby for å oppdra et barn. I mitt tilfelle har det krevdes en hel storfamilie for å fullføre en masteroppgave.

Kjære Randi og Lill Grete. Dette hadde ikke blitt noe av uten dere, jeg er evig takknemlig.

Karin-Elin. Setter pris på ditt vennskap, refleksjoner og gode tanker, korte og lange turer.

Til alle dere andre i nord og sør: Dere har vært uvurderlige med tanke på barnepass, matlaging, brushandling, tåretørking, heiarop og korrekturlesing. Takk!

Jonathan og Samuel, skattene mine. Takk for gode klemmer når jeg har trengt det som mest.

Takk, kjære Lars. Du har stått i våkenetter, oppsummeringer og korrekturlesing. Vært min bauta og altnuligmann. Nå ser vi fram mot andre familieprosjekter!

Lundheim, september 2023

Marianne Einvik Thoresen

## Innhold

KAPITTEL 1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	1
1.2 Presentasjon av problemstillingen .....	2
1.3 Begrepsavklaringer.....	4
1.3.1 Karriere og karriereveiledning.....	4
1.3.2 Karrierekompetanse .....	7
KAPITTEL 2 Tidligere forskning og teoretisk forankring .....	9
2.1 Plassering i forskningsfeltet .....	9
2.2 Ungdom.....	10
2.2.1 Å møte ungdom.....	11
2.3. Valg .....	12
2.3.1 Utdanningsvalg .....	14
2.4 Karriereveiledning i gruppe .....	15
2.4.1 Rollen som veileder .....	16
2.5 DOTS-modellen .....	17
2.5.1 Mulighetsoppmerksomhet (O) .....	17
2.5.2 Selvbevissthet (S).....	18
2.5.3 Valgkompetanse (D).....	18
2.5.4 Kompetanser i å takle overganger (T).....	19
2.6 Fra DOTS til New DOTS (Se-Si-F-U).....	20
2.7 Sosialkognitiv teori.....	22
2.7.1 Bandura og mestringstro .....	22
2.7.2 Krumboltz' sosiale læringsteori.....	23
2.7.3 Happenstance Learning Theory .....	24
2.8 Sosiokulturell læringsteori .....	25
2.9 Etikk i karriereveiledningen .....	25
KAPITTEL 3 Metode.....	27
3.1 Vitenskapsteoretisk forankring.....	27
3.2 Forskningsdesign.....	28
3.2.1 SØT-modellen .....	29
3.3 Metodevalg for innsamling av data .....	32
3.3.1 Observasjon og fokusgruppe-intervju.....	32
3.3.2 Valg av observatørrolle .....	33
3.3.3 Loggføring og notater .....	33
3.3.4 Fokusgruppe-intervju.....	34

3.4	Utvalg av deltakere.....	35
3.4.1	Et strategisk utvalg .....	35
3.4.2	Refleksjoner knyttet til utvalget.....	36
3.5	Håndtering av samtykke og personopplysninger.....	37
3.6	Etiske betraktninger knyttet til forskerrollen.....	38
3.7	Pålitelighet og gyldighet.....	38
3.8	Gjennomføring.....	39
3.9	Prosessen utdypet.....	40
3.9.1	Aksjon 1: Identifisere vekstpunkt.....	40
3.9.2	Aksjon 2: Første gruppeveiledning og kunnskapskartlegging .....	41
3.9.3	Aksjon 3: Valgkompetanse .....	43
3.9.4	Aksjon 4: Dybdekunnskap.....	45
3.9.5	Aksjon 5: Trygg på eget valg.....	46
3.9.6	Aksjon 6: Fokusgruppe-intervju .....	49
3.10	Analysemetode .....	51
KAPITTEL 4 Presentasjon av funn.....		53
4.1	Gruppas funksjon.....	53
4.2	Ledelse .....	55
4.3	Aktiviteter .....	56
4.4	Påvirkning .....	57
4.5	Hovedfunn.....	58
KAPITTEL 5 Analyse og drøfting.....		59
5.1	Grappa må ha en trygg atmosfære.....	59
5.2	Grappa må ha en tydelig ledelse.....	60
5.3	Veiledning i gruppe bidrar til kunnskap om muligheter i videregående skole.....	63
5.4	Veiledning i gruppe bidrar til bedre kjennskap til seg selv og medelever .....	64
5.5	Veiledning i gruppe bidrar til å påvirke elevenes valg .....	66
5.6	Karriereveiledning i gruppe bidrar til økt karrierekompetanse .....	68
KAPITTEL 6 Avslutning og veien videre .....		71
6.1	Svar på problemstillingen .....	71
6.2	Veien videre .....	71
Litteraturliste .....		73
Figurer		
Vedlegg		
1	Observasjonsguide	
2	Intervjuguide fokusgruppe-intervju	
3	Samtykkeskjema	

## KAPITTEL 1 Innledning

Å velge videregående utdanning er en sentral overgang i livet. Noen vet veldig godt hva de skal velge, mens andre er mer usikre. I ungdomsskolen bruker vi tid på å forberede valget, både gjennom faget utdanningsvalg og individuell veiledning. I denne masteroppgaven fokuseres det på hvordan veiledning i gruppe, gjennom samtaler og aktivitet, kan bidra positivt i slike valgprosesser, som igjen rustet elevene til å mestre livet.

Først vil jeg si noe om bakgrunnen for valg av tema. Deretter presenteres problemstillingen, før jeg kommer med begrepsavklaringer som er relevante for problemstillingen.

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Ungdomsrett betyr at en har rett til 3 års videregående opplæring (VGO), og har rett til å komme inn på ett av tre utdanningsvalg (Opplæringslova, 1998, § 3-1).

Ungdomsretten gjelder alle som har fylt 15 år og har fullført grunnskolen eller tilsvarende opplæring. «Å fullføre VGO gir ungdom og voksne frihet til å velge sin vei videre i livet. Hvis flere fullfører VGO, betyr det at flere kan stille på samme startstrek, med like muligheter for å skape seg gode liv.» «For den enkelte vil det å komme i jobb bety en stabil inntekt og økt livskvalitet» (Meld. St. 21 (2020-2021) s. 9). Det er altså et uttalt mål at elever bruker retten til videregående opplæring. På 10. trinn søker elevene på videregående skole, og det er viktig at valget blir best mulig for elevene.

I opplæringsloven (1998, § 9-2) med forskrift (Rådgiverforskriften, 2006, §22), samt læreplanens overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2017), er det lovfestet at elevene har rett til rådgivning. Rådgivingen kan gis både som gruppeveiledning og individuell veiledning, og elevens behov og ønsker avgjør hvilken form for veiledning eleven skal få (Opplæringslova, 1998, §22-1). «Utdannings- og yrkesrådgivinga har som formål å bevisstgjere og støtte eleven i val av utdanning og yrke...» (Opplæringslova, 1998, §22-1). Det står også at «Eleven skal gradvis bli bevisst sine egne interesser, dugleikar og verdiar, og få kunnskap, sjølvinnsett og evne til sjølv å kunne ta avgjerd om yrkes- og utdanningsval» (Opplæringslova, 1998, §22-3).

Jeg er rådgiver på en ungdomsskole, i en by på Østlandet, der jeg skal veilede elevene på 10. trinn om valg av videregående opplæring. Elever på 10. trinn søker

på videregående skole innen 1. mars, og prosessen fram mot søknadsfristen er for mange elever en utfordring. Grunnskole, videregående skole, familie, venner og ulike nettsteder gir informasjon, men til sist er det eleven selv som skal ta et valg.

I rollen som rådgiver har det tradisjonelt vært slik at jeg har vært i klassene og undervist om muligheter i videregående skole, samt gitt informasjon om søknadsprosessen. I tillegg har elevene fått tilbud om individuelle samtaler. Jeg opplever at det tar mye tid, samtidig som jeg ser at elevene strever med å forstå valgmulighetene. Jeg ønsker å tilby veiledning som gir mer rom for samtale og refleksjon. Videre ønsker jeg å finne ut om veiledning i gruppe kan utnytte tiden bedre, og at elevene dermed får et bedre utgangspunkt for å gjøre gode valg.

Utdanningsvalg er også en viktig arena for å jobbe med valg av videregående. Faget ble innført i ungdomsskolen med egen læreplan i 2008 (Røyset & Kleppstø, 2017, s. 23), og er tilegnet 110 timer som fordeles gjennom hele ungdomsskolen (UDIR). Ifølge læreplanen for utdanningsvalg skal elevene utvikle kompetanse på sin reise mot å velge videregående og senere yrkesvei: «Utdanningsvalg er et sentralt fag for å bidra til å gjøre elevene i stand til å ta gode utdannings- og yrkesvalg» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Det skjer gjennom økt kunnskap, modning og motivasjon. Denne masteroppgaven startet med en interesse for faget utdanningsvalg, og hvordan oppbygging av faget bedre kan møte elevenes behov. Gjennom veiledning i gruppe kan man gjøre noen erfaringer som muligens kan overføres til faget, og dermed styrke karrierekompetansen til elevene, både gjennom utdanningsvalg og rådgivning.

## 1.2 Presentasjon av problemstillingen

I opplæringslovens formålparagraf står det at opplæringen i skolen skal «åpne dører mot verden og framtida» (Opplæringslova, 1998, §1-1). Gjennom livet møter ungdommene på mange valg, der noen er store og noen er av mindre betydning. Valg av karriere og yrke vil være et valg som for mange er viktig. Elevene er usikre på valgmulighetene, og de er usikre på hva de skal velge. Valget føles retningsgivende for framtida, og det kan oppleves som et skummelt valg for ungdommene. Jeg er opptatt av å avmystifisere valget ungdommene står overfor, og at elevene utvikler ferdighetene som trengs for å være godt rustet til å velge en utdanning som er riktig for dem på dette stadiet i livet.



I forkant av masteroppgaven hadde jeg liten erfaring med systematisk veiledning i gruppe. Claire Seville skriver at dersom gruppeveiledningen er god, kan dette føre til et mindre behov for individuelle samtaler, og dermed kanskje en bedre utnyttelse av tiden (Seville, 2020, s. 19). Veiledning i gruppe kan medføre positive perspektiver fra de andre medlemmene, i tillegg til at elevene kan få økte sosiale ferdigheter og ideer gjennom flere tanker og perspektiver (Seville, 2020, s. 8). I samtaler om at de kan endre mening, kan medlemmene få en konkret opplevelse av at alle i gruppa står ovenfor de samme valgene. Dette kaller Seville å drive med en «viktig avprivatisering og avindividualisering» (Seville, 2020, s. 17). Dette mener Thomsen et al. kan normalisere opplevelsene ved å gjøre dem mer allmenne og mindre belastende (Thomsen et al., 2013, s. 16).

Basert på dette var det ønskelig for meg å utforske karriereveiledning i gruppe, der fokuset var på at elevenes karrierekompetanse skulle øke. Jeg har derfor kommet frem til følgende problemstilling:

**«Hvordan kan karriereveiledning i gruppe bidra til å utvikle karrierekompetanse hos elever på 10. trinn?»**

En slik formulering vil fokusere på karriereveiledningen i gruppe og praksisen knyttet til dette. Det setter igjen veilederen i fokus, og det ble derfor naturlig for meg å utforske muligheten til å kunne forske på egen praksis knyttet til veiledningen.

Jeg har valgt å ha praktisk fokus på karriereveiledning, der elevene prøver ut ulike karrierelæringsoppgaver, og der vi har hatt tid til å prate sammen underveis og i etterkant. Oppgavene ble valgt for at elevene skulle bli kjent og trygg i gruppa, men også for å gi dem økt kunnskap og erfaring med ulike valg. En annen hensikt var å få fram elevenes stemme, og sammen med dem trekke lærdom av hva de synes om veiledning i grupper.

Jeg ble mer oppmerksom på egen rolle, hvor det faktisk ikke er jeg som skal gjøre valget. Jeg kan gi noen tips på veien, og vi kan snakke om hvordan de kan løse ulike utfordringer, men valget er til slutt elevenes.

### 1.3 Begrepsavklaringer

Nå vil jeg komme med begrepsavklaringer som jeg vurderer er viktig for å definere problemstillingen.

#### 1.3.1 Karriere og karriereveiledning

Karriere er et begrep som ifølge Højdal og Poulsen ofte brukes synonymt med jobb og arbeidsliv. (Højdal & Poulsen, 2012, s. 12). Ifølge Store norske leksikon brukes begrepet som et verb, nemlig å «gjøre karriere», tilsvarende å gjøre det bra i arbeidslivet (Nilstun, 2021). Basert på slike definisjoner ville veiledning knyttet til karrierebegrepet og egen karriere, i større grad være knyttet til hvilken type jobb en har kompetanse til å utføre (Højdal & Poulsen, 2012, s. 13). Men som det kommer frem av litteratur innenfor karriereveiledning, har begrepet fått en videre definisjon, som dekker mye mer av mennesket enn bare deres kompetanser. Højdal og Poulsen sier at nyere definisjoner «udvider karrierebegrepet til også at inbefatte de øvrige roller, individer indgår i samtidig med dets deltakelse i arbeidslivet» (Højdal & Poulsen, 2012, s. 13). De viser videre til at karriere er med på å skape rammene for livet til mennesket. Dette gir mening, da selve ordet karriere betyr løpebane, eller livsbane (Kjærgård & Plant, 2018, s. 16). Karriere er altså noe som omfatter et helt levd liv, noe som også gjør begrepet til noe større enn bare valg av yrke. Kjærgård og Plant mener karriere er selve omdreiningspunktet for hele livet, og ikke bare arbeidslivet (Kjærgård & Plant, 2018, s. 273). Dette bekreftes av Irving (2018) som skriver om at karriere er noe helhetlig og mangefasettert, som omfatter mange ulike livsroller og aktiviteter gjennom livet.

En slik vid definisjon, som omfatter hele mennesket og livet som leves kontinuerlig og under stadig utvikling, kan føre til at begrepet blir noe stort og lite håndgripelig.

Samtidig vet vi at det å ta et valg er en sammensatt prosess, som består av mange ulike faktorer som spiller inn på selve handlingen. Når det kommer til valg av karriere, kan dette oppleves stort og vanskelig for noen, og det handler om å gjøre begrepet mer håndgripelig, slik at valget ikke oppleves overveldende. Svendsrud definerer karriere som en serie prosjekter for å kunne konkretisere egen karriere i større grad (Svendsrud, 2015, s. 68.) Ved en slik bruk av begrepet karriere, handler det ikke lenger om hva du vil bli, eller hva du skal gjøre med livet ditt, men heller om hva ditt neste prosjekt skal være. Han mener disse ulike prosjektene er av ulik karakter, de

avløser hverandre, og man utvikler ulike sider av seg selv i løpet av en karriere på ulike måter i løpet av livet (Svendsrud, 2015, s. 68).

Karriereveiledning handler om veiledning med fokus på en vid definisjon av karriere (Højdal og Poulsen, 2012, s. 13). Kjærgård og Plant skriver at karriereveiledning ikke er et nøytralt begrep, men et begrep som inngår i en bestemt tankegang. De skriver videre at begrepet representerer et «bestemt syn på kulturell kapital, på verdier og på arbeid» (Kjærgård & Plant, 2018, s. 276).

For å øke forståelsen av begrepet karriereveiledning, kan en mulighet være å gå til røttene, og her har jeg valgt å trekke fram karriereveiledningens far, Frank Parsons. Hans syn på karriereveiledning er tilpasset og videreutviklet i mange omganger, men hans tanker representerte en begynnelse på karriereveiledning, og denne begynnelsen kan være med på å bygge opp under en bedre forståelse av begrepet (Svendsrud, 2015, s. 23). Da Parsons publiserte sine tanker, var verden annerledes, og karriereveilederen ble ut fra Parsons sin definisjon gitt en rolle som ekspert. Karriereveilederen skulle i stor grad gjøre det Svendsrud kaller for «matchmaking», der en skulle finne ut hvem som passet til å gjøre hva (Svendsrud, 2015, s. 24-25). Dette henger sammen med hvordan verdensbildet på denne tiden var, da mange oppfattet samfunnet som en maskin. Menneskene representerte hver sine deler av et tannhjul som måtte til for å få samfunnet til å gå rundt. I dag ser det annerledes ut, da en ofte oppfatter at samfunnet er i kontinuerlig utvikling. Slik Svendsrud ser det, kan samfunnet anses som en levende organisme som stadig må tilpasse seg sine omgivelser (Svendsrud, 2015, s. 25).

Gaarder og Gravås skiller begrepet karriereveiledning i et bredt og et smalt perspektiv. Karriereveiledning satt i et bredt perspektiv innebærer «alle de organiserte aktivitetene som bidrar til å øke et individs kunnskaper og ferdigheter på området som omhandler karriere og arbeidsliv» (Gravås & Gaarder, 2011, s. 19). Et slikt perspektiv på karriereveiledning henger sammen med hvordan OECD definerer karriereveiledning. Deres definisjon bruker også regjeringsutvalget fra 2016. Her viser karriereveiledning «til tjenester og aktiviteter som skal hjelpe personer, uavhengig av alder og tidspunkt i livet, til å ta valg når det gjelder utdanning, opplæring og arbeid, og til å håndtere egen karriere» (NOU 2016:7, s. 17).

Karriereveiledningsutvalget skiller mellom en bred og en smal forståelse av karriereveiledningsbegrepet, basert på Gunnel Lindhs terminologi. Den smale definisjonen er, som hos Gravås og Gaarder (2011, s. 20), begrenset til «det som skjer i møtet mellom veiledningssøker og veileder, mens den brede omhandler karriereveiledning som et helhetlig tjenestetilbud, inkludert veiledningsmøtet» (NOU 2016:7, s. 18).

Karriereveiledning er et relativt nytt begrep i den norske skolen. Det regjeringsoppnevnte utvalget, ledet av Kjærgård, utredet en helhetlig karriereveiledning, og i NOU 2016: 7 «Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn» avga utvalget sin innstilling. I presentasjonen av sin forståelse av oppdraget, understreker de at det ikke er enhetlig bruk av begrepet karriereveiledning. (NOU 2016: 7, s.17).

Det har skjedd mye etter at NOU 2016: 7 kom ut. Om karriereveiledning på Kunnskapsdepartementets nettsider står det at den «skal hjelpe mennesker til å ta gode og velinformerte valg om utdanning, opplæring og arbeid» (Kunnskapsdepartementet, 2021).

For å utvikle karriereveiledningsfeltet i Norge har Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (HK-dir) utarbeidet «Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning» (Bakke et al., 2020), som fungerer som et verktøy for alle som jobber med karriereveiledning i Norge. Jeg har valgt å bruke Nasjonalt kvalitetsrammeverks definisjon av karriereveiledning som grunnlag for det videre arbeidet i oppgaven:

«Målet med karriereveiledning er at mennesker blir bedre i stand til å håndtere overganger, og til å ta meningsfulle valg knyttet til utdanning, læring og arbeid gjennom livet. Karriereveiledning gir mulighet for utforsking av den enkeltes situasjon, ønsker og muligheter, og støtte til handling, valg og samfunnsdeltakelse. Karriereveiledning kan foregå individuelt og i gruppe, både fysisk og digitalt, og innenfor rammene av ulike sektorer og organisasjoner. Karriereveiledning tilbys av kompetente aktører og utføres med høy grad av etisk bevissthet» (Bakke et al., 2020, s. 12).

Jeg har valgt å jobbe med karriereveiledning og utvikling av ungdommers karrierekompetanse i grupper, der denne er direkte knyttet til valg av videregående utdanning og yrke. Dermed havner min karriereveiledningspraksis, slik den skildres i denne masteroppgaven, formelt sett innenfor et bredt perspektiv på karriereveiledningen. Gjennom gruppeveiledningen fungerer elevene til en viss grad som både veiledere for hverandre og veisøkere. Likevel er det jeg som har en lederrolle i prosjektet, den formelle veiledningskompetansen, og oversikten over karrierelæringsaktivitetene gruppa skal gjennom. På tross av dette foregår karrierelæringen til de veisøkende elevene i en smalere, sosial og langt mer deltagende kontekst enn sammen med for eksempel 25 medelever i klasserommet, eller hele 10. klassetrinnet i et auditorium.

### 1.3.2 Karrierekompetanse

Karrierekompetanse brukes gjerne synonymt med det engelske begrepet Career Management Skills (CMS). Det er diskusjon om karrierekompetanse er den riktige oversettelsen av begrepet, noe Haug trekker frem (Haug, 2018, s. 91).

Karrierekompetanse som begrep representerer en bredere forståelse, og dermed en større vidde for hva som inngår i begrepet. Det kan også gjøre at kompetansebegrepet blir lite konkret, og at selve karriereveiledningen blir utydelig (Haug, 2018, s. 91). Andre argumenterer for å bruke begrepet karriereferdigheter, hvor det blant annet refereres til Svendsrud, som bruker dette begrepet. Dette vil være en mer direkte oversettelse, da ordet «Skills» ofte oversettes til ferdigheter. Oversettelse av sentrale begreper er ikke alltid uproblematisk. Sultana (2012) understreker at å oversette begrepet CMS direkte til eget språk, kan føre til at en mister grepet om hele konseptet med CMS. Poenget til Sultana er at oversettelsene i noen tilfeller ikke er dekkende, ved at «the translations found it difficult to capture the concept as covered by the English and French semantic fields» (Sultana, 2012, s. 228).

Likhetene mellom ulike definisjoner av karrierekompetanse-begrepet og CMS er så store at det virker lite hensiktsmessig å skulle skille disse begrepene. Det vil derfor heretter være Nasjonalt kvalitetsrammeverk jeg refererer til når jeg skriver om karrierekompetanse:

«Karrierekompetanse er kompetanse som setter mennesker i stand til å håndtere sin karriere, også i forandring og overganger. Det er kompetanse til å kjenne og forstå seg selv og sin kontekst, til å handle og ta valg, og til å håndtere dilemmaer og spenninger knyttet til liv, læring og arbeid. Det inkluderer innsikt i at den enkelte formes av sine livsvilkår og handlinger, men også kan påvirke og forme egen og fellesskapets framtid» (Bakke et al., 2020, s. 52).

## KAPITTEL 2 Tidligere forskning og teoretisk forankring

I dette kapitlet vil jeg først plassere oppgaven i forskningsfeltet. Deretter vil jeg beskrive ungdom og hvordan man kan møte ungdom i gruppe. Det er forskjell på valg man gjør hver dag, og valg av videre vei for utdanning og karriere. I det videre vil jeg først gjøre rede for hvordan vi gjør valg og hva som kan påvirke dette. Deretter vil jeg beskrive faget Utdanningsvalg. Videre i kapitlet vil jeg presentere teori som er særlig relevant for problemstillingen.

### 2.1 Plassering i forskningsfeltet

Forskning på individuell veiledning og gruppeveiledning er et stort felt internasjonalt, med flere både norske og skandinaviske bidrag. Clare Sevilles bok «Gruppeveiledning i skolen», og hennes arbeid og tanker, har inspirert og ledet meg inn i arbeidet med veiledning i gruppe. Seville skriver at «gruppeveiledning som metode springer ut av en sterk tro på menneskets potensial for læring – og på at læringen ikke skjer i et individuelt vakuum, men i samhandling med andre» (Seville, 2020, s. 17). Videre beskriver Røise og Børjesson ungdommen godt, og setter søkelys på hva som er viktig for deres utvikling og læring (2017, s. 38-39). Dette har vært viktig for å møte ungdommene på en god måte.

Højdal og Poulsen sier noe om hvilke faktorer som kan ha innvirkning på valg vi tar, og hvilke prosesser som ligger til grunn for å ta valg (2007, s. 203). Law og Krumboltz har utviklet karriereveiledningsteorier som ble viktig å ha med i arbeidet med masteroppgaven.

Jeg har gjort flere søk i aktuelle baser med relevant forskning, både i ORIA og i bibliotekets databaser, og finner få masteroppgaver eller forskning som direkte tar for seg karriereveiledning i grupper i ungdomsskolen.

I «Rapport pilotprosjekt: karriereveiledning i grupper», beskrives veiledningsferdigheter som avgjørende for at prosessen skal bli god. Det handler om å skape trygghet og det handler om å lede strukturert (Krogstie et al., 2017, s. 13).

Mathiesen har i sin doktoravhandling «Balansekunst: Skolens rådgivning i møter mellom kontekstuelle, relasjonelle og politiske forventninger» beskrevet hvordan rådgiveren skal ivareta elevene. Samtidig skal rådgiveren møte forventninger utenfra

og forventninger til seg selv. Mathiesen beskriver dette som balansekunst, der man også må kunne improvisere (2022, s. 70-71).

Noen masteroppgaver som beskriver forskning på karriereveiledning i den videregående skolen, drøfter begreper og teoretiske innfallsvinkler til både karriereveiledningsfeltet generelt og karriereveiledning i grupper, som dels er relevante for min forskning. Ett eksempel er Aspenes sin masteroppgave i yrkespedagogikk fra 2015 om karriereveiledning i grupper med VG3-elever på videregående.

I en masteroppgave om «Kunnskapsbasert karriereveiledning i grupper», er det gjennomført en liknende type aksjonsforskning i ungdomsskolen (Eriksen, 2023). Eriksens utgangspunkt har vært karriereveiledning i en hel klasse delt i undergrupper, mens min aksjonsforskning har blitt gjort med en mindre og utvalgt gruppe elever.

I en rapport om «Kvalitet i karriereveiledning i skolen» fra 2022, er ett av funnene at det er store variasjoner i både det faktiske innholdet i karriereveiledningen i skolen, og i forståelsen av hvilke aktiviteter som bør prioriteres (Mordal et al., 2022, s. 95-96). Rapporten har flere anbefalinger, men særlig anbefaling 10 og 11 om etablering av forsknings- og utviklingsprosjekter knyttet til både karriereutvikling og karrierelæring i skolen er relevante:

«10. Det etableres forsknings- og utviklingsprosjekter, som knyttes til utvikling, implementering og dokumentasjon av kunnskapsbaserte metoder og aktiviteter for samarbeid om karrierelæring og karriereveiledning i skolen.

11. Det etableres forsknings- og utviklingsprosjekter som knytter seg til innhold i, målsetning for, og utbytte av karriereveiledning i skolen som har fokus på at også elevenes stemmer blir hørt.» (Mordal et al., 2022, s. 102)

Det er et behov for å utvide forskningsfeltet med utprøving av forskjellige karriereveiledningsaktiviteter innenfor en forskningsbasert ramme, og mitt aksjonsforskningsprosjekt er et lite bidrag til å følge opp disse anbefalingene.

## 2.2 Ungdom

I møte med ungdommer er det hensiktsmessig å ha kjennskap til hvem de er og hvordan man kan møte dem på en god måte. Ifølge Börjesson og Røise (2017) er elevene i ungdomsskolen i en omveltende utviklingsfase, hvor både kroppen og



sinnet er berørt. De ønsker nok, og det er forventet av dem, et større ansvar for seg selv, og de kan i større grad ta egne valg i det som angår dem selv. Denne friheten gir ungdommene flere valgmuligheter, men det er mye som påvirker og begrenser valgene. Økonomi, bosted, familie og ungdommenes evner er eksempler på dette (Börjesson & Røise, 2017, s. 23). Vi ønsker i større grad at ungdommene skal ta ansvar for eget liv, men i realiteten er de «økonomisk avhengige av foreldrene sine og ikke emosjonelt modne ennå» (Börjesson & Røise, 2017, s. 23).

Forskning viser at ungdom i større grad enn voksne er avhengige av positive tilbakemeldinger, og oppmuntring og anerkjennelse er viktig for ungdommene (Börjesson & Røise, 2017, s. 38). Samfunnet er stort og ofte komplisert, og det er mange nye inntrykk som ungdom skal fordøye eller ta hensyn til når de skal vokse inn i nye roller i løpet av ungdomstiden i retning mot voksenlivet. For å få bedre oversikt, trenger «ungdom hjelp med å forenkle, sortere, rydde og prioritere» (Börjesson & Røise 2017, s. 24) for å redusere kompleksiteten av valgmuligheter og prioriteringer. Her må en ta hensyn til at en ikke stopper utvikling, eller bruker en såkalt «realitetsorientering» for å begrense dem.

10. klassingene er ut fra det som er beskrevet ovenfor, ulike individer, men har også noen fellestrekk. De har lik alder, bor hjemme og er fortsatt økonomisk og emosjonelt i stor grad avhengig av sine foresatte. Den profesjonelles etiske ståsted har betydning for hvordan man møter ungdommene, og hvordan man er som veileder har mye å si i møte med gruppa eller enkeltelevne. Som lærer er man forpliktet til å følge Læreprofesjonens etiske plattform (Utdanningsforbundet 2012), og den er en fin rettesnor å ha med i møter med ungdommene.

### 2.2.1 Å møte ungdom

Börjesson & Røise beskriver at ungdoms frihet og valgmuligheter gjør at de lever i et spenningsfelt mellom tvil, valg og risiko (2017, s. 22). Som veileder skal jeg møte elevene der de er, og forsøke å minske spenningsfeltet. Min lederstil vil påvirke hvordan jeg møter dem, og en må tenke over hvilke valg en gjør som leder. God klasseledelse handler om å lede slik at en bidrar til læring og trivsel. Ifølge Midthassel (2014, s. 65) er det viktig med didaktisk kompetanse, relasjonell kompetanse, samt å kunne regjellede for å være en god lærer. For å kunne lede fram til et trygt og godt læringsmiljø, må lederen ha autoritet, og Midthassel viser til forskning om lederstiler,

der den autoritative lederen fremheves (2014, s. 72). Autoritativ lederstil vektlegger at en bygger relasjon til elevene, men også har tydelige og klare rammer. Didaktisk kompetanse forutsetter at læreren kan sitt fag og vet hvordan han skal undervise. I det ligger også at en har kjennskap til de elevene en skal undervise (Postholm & Tiller, 2014, s. 29). Den kompetansen som beskrives her, tenker jeg er verdifull også i ledelse av en gruppe elever, og det er en kompetanse som jeg ønsker å tilstrebe både som lærer og rådgiver. Postholm og Tiller fremhever betydningen av å være til stede som et helt menneske og se hver enkelt elev (2014, s. 29). Det kan bidra til at elevene utvikler kunnskap og forståelse, og det er med på å utvikle dem som hele mennesker. Ut fra det forstår jeg at en trenger lærerkompetansen som er beskrevet over, og at en er villig til å gi av seg selv i møte med elevene. I rollen som rådgiver handler det om å ha evne til å sortere og konkretisere valgmuligheter, slik at elevene kan få oversikt, selvinnsikt og opplever mer handlekraft (Börjesson & Røise, 2017, s. 25).

### 2.3. Valg

Når det er valg i Norge, ønsker vi hverandre godt valg. Men hva er egentlig et godt valg, og hva er det å velge? Under et valg stemmer en på personer som skal ta gode valg for oss, mens valg av karriere er å bestemme helt selv, basert på egne forutsetninger. Valg av karriere handler om avgjørelser en gjør for eget liv. Å ta store eller små valg er en del av utviklingen av egen karrierekompetanse.

Å ta gode valg når det kommer til karriere, eller yrkesvei, vil være svært subjektivt. Vil det være riktig å velge et yrke som sikrer deg god lønn, fast jobb og gode arbeidstider? Eller vil det være et godt valg å satse innenfor noe mer risikofyllt, der det kan være vanskelig å slå gjennom, men gevinsten kan være at du gjør noe du brenner lidenskapelig for? Som veileder i denne sammenheng, finnes det ikke noe fasitsvar på hva som er et godt valg. Min jobb blir å legge til rette for at et valg kan bli tatt på en god måte, og det er mange teorier rundt dette.

Højdal og Poulsen skriver om Lent, Brown og Hacketts sosialkognitive karriere teori (SCCT) og beskriver her valgmodellen, som viser hvordan flere faktorer påvirker hvordan personer tar ulike valg. De fremhever kontekstuelle, personlige og læringsbaserte faktorer (Højdal & Poulsen, 2012, s. 203). En slik valgmodell viser at det å ta et valg er en sammensatt prosess, fordi den påvirkes av mange forskjellige

faktorer som er subjektive og individuelle. Når en skal ta valg, mener Højdal og Poulsen at egne resultatforventninger og tro på seg selv er viktig, og modellen deres forsøker å beskrive hva som spiller inn på dette hos en person (Højdal & Poulsen, 2012, s. 203). En valgprosess er altså ikke noe som kan generaliseres, men noe som er unikt og individuelt.

Modellen plasserer faktorer som arvelige disposisjoner, kjønn, etnisitet og fysiske og psykiske forutsetninger i kategorien «Personlig input» (Højdal & Poulsen, 2012, s. 203). «Input fra personens bakgrunn» er mer situasjonsavhengige og kontekstuelle erfaringer personen har fått gjennom livet. Disse to kategoriene utgjør det som Højdal og Poulsen kaller for læringserfaringer, og disse bidrar igjen til utvikling av personens self-efficacy, eller tro på egen mestring (Højdal & Poulsen, 2012, s. 204). Dette former personens resultatforventninger, som igjen utvikler personens karriererelaterte interesser, og er avgjørende for personens valg knyttet til karriere (Højdal & Poulsen, 2012, s. 205).

I løpet av en dag tar vi mange valg. Vi velger å stå opp, hvilke klær vi skal ha på, hva vi skal spise, om vi skal spise. Mange av valgene går automatisk, noen valg tas uten å tenke, noen valg er enkle, mens andre valg er utfordrende eller vanskelige. Mange valg tar man stilling til alene, mens andre valg må diskuteres, eller tas til og med av andre. Det er ikke alltid man liker det man har å velge mellom, eller kanskje vil man velge flere. Fra vi er ganske små, blir vi trent i å ta valg.

Valgkompetanse er en viktig ferdighet i forbindelse med valg av karriere eller yrkesvei. Gjennom veiledning fra rådgiver forventes det at elevene i ungdomsskolen skal sitte igjen med kompetanse i å kunne ta valg, basert på tilegnet og anvendt kunnskap om hvilke valgmuligheter en har. I Kunnskapsløftet 2020 (LK20), overordnet del, defineres kompetanse som evnen til å «kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Valg av videregående utdanning er ukjent for en 15- eller 16-åring, som for første gang skal gjennomføre et valg av utdanningsprogram, og selv bestemme sin videre karrierevei. I en slik sammenheng vil det være viktig å utvikle resten av karrierebegrepet fra LK20 hvor kompetanse også «innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11).

Basert på denne kompetansedefinisjonen ligger det en forventning om at elevene skal lære seg å foreta gode valg basert på bevissthet rundt egne ferdigheter, og at de skal kunne stå for dette valget i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. I arbeidet med utvikling av valgkompetanse skal de også klare å reflektere rundt egne valg, og kanskje da også vurdere hva som gjør at de velger det de velger. Dette er en viktig kompetanse når de skal gjøre sitt første skolevalg, som kan ha avgjørende betydning for karrieren deres.

### 2.3.1 Utdanningsvalg

I opplæringsloven § 1-1 står det at «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng» (1998). Dette gjør at fag som utdanningsvalg er sentralt i opplæringen, da det er direkte knyttet mot den videre funksjonen i samfunnet. Utdanningsvalg er også et fag hvor det blir naturlig å trekke inn de tverrfaglige temaene som folkehelse og livsmestring og demokrati og medborgerskap. Ifølge overordnet del av læreplanen skal temaet folkehelse og livsmestring bidra til at ungdommene utvikler god fysisk og psykisk helse, og gi dem mulighet til å ta ansvarlige livsvalg (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Utdanningsvalg er på mange måter et fag som bidrar til utvikling av nettopp dette. I læreplanen for faget utdanningsvalg står det at faget skal gjøre elevene i stand til å ta gode utdannings- og yrkesvalg, samt at de skal utvikle en trygg identitet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Karrierekompetanse, derunder ferdigheter i å innhente og bruke informasjon om utdanning, arbeid og seg selv, er definert som et kjerneelement i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Det å utvikle en god fysisk og psykisk helse og å ta ansvarlige livsvalg er to faktorer som henger tett sammen, der fag som utdanningsvalg kan bidra til å styrke broen mellom dem.

På min skole har elevene utdanningsvalg fordelt på tre år, og det er utarbeidet lokale årsplaner for alle trinn. På 10. trinn skal elevene bli enda bedre kjent med videregående skole og sine arbeids- og utdanningsmuligheter. De skal også teste ut ulike program i den videregående skolen. Dette hører sammen med både formålet for faget og de tre hovedområdene personlig valg, utdanning og yrker og arbeid.

## 2.4 Karriereveiledning i gruppe

Elevene trenger hverandre og skal hjelpe hverandre fram mot et mål, og veileder skal være igangsetter og leder av prosessene (Seville, 2020, s. 18). Ved gruppeveiledning vil den enkeltes bidrag få betydning for de andre i gruppa, og Seville beskriver at det innebærer et avhengighetsforhold. Grunnleggende veiledningsteknikker som aktiv lytting, øyekontakt, veileders kroppsspråk og stemmebruk, samt åpne og lukkede spørsmål beskrives av Røyland (2012, s. 50-53), og disse veiledningsteknikkene er viktige også i gruppeveiledning. Siden veiledning i gruppe legger vekt på at elevene snakker sammen, blir det mindre fokus på veileder, men det kan likevel være viktig å være bevisst på hva man sier, hvordan det sies, og hvordan en tror at mottaker har oppfattet det en har sagt. Dette kan også være temaer en kan diskutere med elevene i gruppa.

Seville hevder at gruppeveiledning har både praktiske og pedagogiske fordeler. Hun beskriver at det er tidsbesparende, og det gir mulighet for helt andre typer aktiviteter. Videre sier hun at elevene lærer av hverandre, og de kan få flere tilbakemeldinger i gruppe enn de ville fått individuelt. Noen elever kan føle det enklere å snakke i gruppe enn når de er alene med rådgiver. Der elevene synes det er vanskelig å snakke om seg selv, gir gruppeveiledning mulige innfallsvinkler, gjennom ulike typer oppgaver, som kan hjelpe elevene (Seville 2020, s. 19-21). Aspenes beskriver at elevene lærer gjennom å dele kunnskap og erfaring i gruppa, og at de opplever det positivt å reflektere sammen (Aspenes, 2015, s. 84). Videre skriver hun at stresset rundt valg reduseres og ufarliggjøres gjennom å snakke sammen i gruppa (Aspenes, 2015, s. 85).

Karriereveiledning i gruppe stiller krav til veileder i form av at veiledningen må være godt planlagt, samtidig som en må la prosessen foregå uten at resultat er bestemt på forhånd. En må være oppmerksom på å ikke bli for styrende, men gi råd når det trenges. I gruppeveiledning blir egne holdninger mindre synlige, da elevens stemme har stor plass. En må likevel være bevisst egne holdninger og reaksjonsmønster, da det kan påvirke gruppa. Det vil alltid være noen utfordringer med gruppearbeid, for eksempel at det kan oppstå uro i rommet, eller at enkelte medlemmer blir for styrende eller passive. (Thomsen et al., 2013, s. 118-119). Veileder må være

oppmerksom på slike prosesser, og trolig må veileder bruke mye tid sammen med gruppa for at slike prosesser skal fungere bedre.

#### 2.4.1 Rollen som veileder

Begrepene *veiledning* og *rådgivning* brukes ofte om hverandre. Aspenes påpeker at det kan være en utfordring, og at dette blant annet skyldes at tittelen på funksjonen fortsatt er *rådgiver* (Aspenes, 2015, s. 12). I forlengelsen av dette er det verdt å nevne at det i hovedinnstillingen til karriereveiledningsutvalget fra 2016 ble anbefalt å endre navn fra utdannings- og yrkesrådgivning til karriereveiledning, samt innføre kompetansekrav for karriereveiledere i grunnopplæringen (NOU 2016:7, s. 10).

Elevene har lovfestet rett til rådgivning: «Elevane har rett til nødvendig rådgiving om utdanning, yrkestilbud og yrkesval og om sosiale spørsmål» (Opplæringslova, §9-2). Rolf Baltzersen refererer til et sitat av Søren Kierkegaard: “Hvis det i sannhet skal lykkes å føre et menneske hen til et bestemt sted, må man først passe på å finne ham der hvor han er og begynne der. Dette er hemmeligheten i all hjelpekunst (...)» (Baltzersen, 2014, kap. 12). Sitatet kan beskrive veiledningskunsten på en god måte. I teorien er det ifølge Baltzersen mange begrep som forsøker å definere hva som er veiledning. I hverdagen brukes veiledning ofte om det å gi råd, mens en kan si at rådgivning eller konsultasjon er mer dekkende når det vektlegges å gi råd. Baltzersen sier det i profesjonell pedagogisk veiledning er veisøker eller elev som skal ha oppmerksomhet, og veileder skal stimulere til læring hos veisøker (2014, kap. 12).

Rådgiverrollen formes ifølge Mathiesen av hvordan rådgiver tolker de ulike relasjonelle, kontekstuelle og politiske forventninger som møter dem (2022, s. 84). Forventningene tolkes ut fra rådgivers forståelse av hva som er til det beste for eleven. Videre beskriver Mathiesen møtet med elever som en relasjonell balansekunst, der rådgiver skal bidra til at eleven opplever anerkjennelse for sine ønsker og behov, og samtidig balansere sammensatte forventninger fra ulike aktører (Mathiesen, 2022, s. 71). Mathiesen skriver at det fordrer improvisasjon. Med det forstås at en rådgiver må ha flere tanker i hodet, håndtere det uventede, og gjøre endringer når det er nødvendig.

I min rolle som rådgiver på skolen tenker jeg at jeg både skal være en rådgiver, der fokuset er at jeg skal gi råd, og jeg skal være veilederen som skal lede elevene til å tenke selv. Jeg må ha et bevisst forhold til at jeg ikke gir råd ut fra mine tanker og holdninger, men at jeg skal strebe etter å forstå eleven og hjelpe eleven videre ut fra elevens behov. Noen ganger kan det innebære å gi konkrete råd, men ofte handler det om å tenke sammen for å stimulere til utvidet forståelse. Videre i kapittelet vil jeg trekke fram karrierelæringsteori som er relevant for min oppgave.

## 2.5 DOTS-modellen

En sentral modell for arbeidet med karriereutvikling, er den første DOTS-modellen, som ble publisert av Bill Law og Anthony Watts i 1977. Denne modellen har ifølge Haug flere likhetstrekk med CMS (Haug 2018, s. 47). Law beskriver selv DOTS-analyse som «a tool for reviewing and sharpening learning aims for career education and guidance» (Law 2001, s. 1). Haug plasserer teorien innenfor den kognitivt orienterte tilnærmingen (2018, s. 73). Der Krumboltz fokuserer mer på hvordan en tilpasser seg miljø og omgivelser, har DOTS-modellen et sterkere fokus på indre prosesser hos hvert enkelt individ. DOTS-modellen er et akronym som er sammensatt av den første bokstaven i fire ulike ferdigheter som hver enkelt veisøker må forsøke å tilegne seg (Law 2001 s. 1). Disse ferdighetene er decision learning (D), opportunity awareness (O), transition learning (T) og self awareness (S). Ifølge Svendsrud ble DOTS utviklet for å bedre overgangen fra studier til jobb for elever (Svendsrud, 2015, s. 31). Han mener DOTS kan forankres i Parsons sitt rammeverk som fokuserer på at en må kjenne seg selv og kjenne til mulighetene sine (Svendsrud, 2015, s. 31). Jeg vil nå gå inn på hver av de fire kategoriene, eller ferdighetene som DOTS består av. Jeg har valgt å følge rekkefølgen i Law sin gjennomgang av DOTS, da dette gir en naturlig sammenheng mellom de ulike bestanddelene i modellen.

### 2.5.1 Mulighetsoppmerksomhet (O)

O-en i DOTS står for *opportunity awareness*, som kan oversettes til *mulighetsoppmerksomhet* (Haug 2018, s. 48). Ifølge Law må elevene få hjelp til å erfare og skape seg en forståelse av hvilke muligheter de har innenfor ulike rammer, og ikke minst hvilke krav som stilles innenfor disse (Law og Watts 2003, s. 1). Det sentrale spørsmålet er hvor veisøker befinner seg nå. Her handler det, slik jeg forstår

det, til en viss grad om «match-making», da det handler om evnen til å kombinere kunnskapen om hvilke krav, tilbud og strategier som matcher hvert enkelt individ. Disse mulighetene en får kunnskap om og forståelse for, kan ikke bare omhandle yrkeslivet, da Law anerkjenner at det er mange faktorer som utgjør yrkeslivet og spiller inn på dette, som for eksempel fritid, eventuelle partnere og andre faktorer. Haug skriver at muligheter må veies opp mot andre livsroller (Haug, 2018, s. 48). Dette samsvarer med å se på karriere i et bredt perspektiv, der hele livet og hele personen skal implementeres i de ulike valgene en står overfor: «Careers education should be concerned not just with occupational roles, but with non-occupational roles too» (Law & Watts, 2003, s. 1).

### 2.5.2 Selvbevissthet (S)

S-en i DOTS står for *self awareness*, som kan oversettes til *selvbevissthet* (Haug, 2018, s. 48) eller selvinnsikt (Ellingsen, 2020, s. 138). Law og Watts går inn på denne som steg nummer to i modellen, og kategorien dreier seg om utviklingen av en forståelse av seg selv som et unikt individ (Law & Watts, 2003, s. 2). Det sentrale spørsmålet her er hvem man selv er. Law og Watts formulerer spørsmålet som «what kind of personality it is that I take with me to implement in the world of opportunities that exist for me» (2003, s. 2). Dette innebærer en utforskning av faktiske og potensielle egenskaper og styrker, deriblant kvalifikasjoner, ferdigheter, personlige kvaliteter og fysiske styrker. Her må en også bli bevisst sine eventuelle begrensninger (Law & Watts 2003, s. 2). I denne selvbevissthetskategorien finner vi også personlige behov, interesser og ambisjoner, og at en må bli bevisst på hva en eventuelt *ikke* liker. «Her ligger det en forståelse av at den enkelte har muligheter til å påvirke ens karriereframtid, men samtidig en erkjennelse av at ikke alle dører står åpne for alle til enhver tid» (Haug, 2018, s. 49). Ifølge Haug innebærer dette at en må ta valg basert på kjennskapen til seg selv og sine muligheter. På denne måten akkumulerer O inn i S, og de opererer avhengig av hverandre.

### 2.5.3 Valgkompetanse (D)

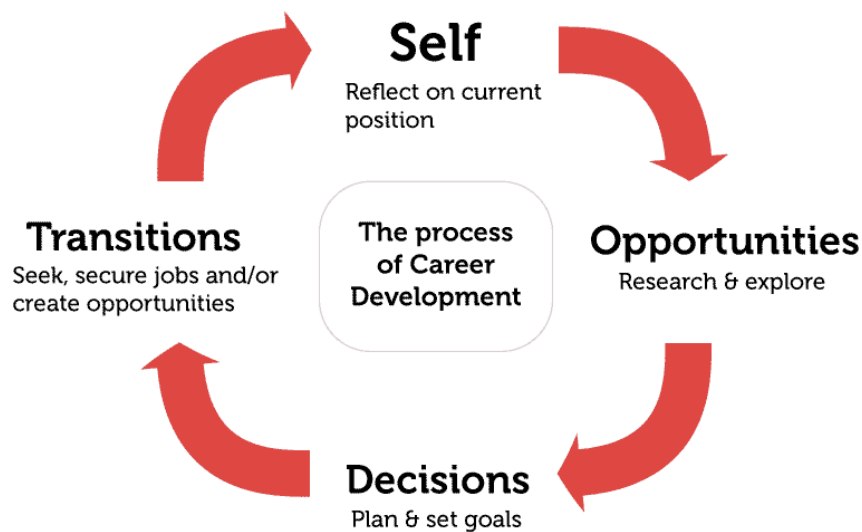
D-en i DOTS står for *decision learning*, og oversettes av Haug til *valgkompetanse*. Han skriver at dette er kompetansen som trengs for å gjøre et valg (Haug, 2018, s. 47). I denne kompetansen er det innbakt en forståelse av at det er flere måter å gjøre et valg på, og veileder må hjelpe veisøker til å avklare sin egen beslutningsstil. I dette ligger det videre en forståelse av at det er ulike beslutningsstiler, og at noen av disse



stilartene er mer passende i enkelte situasjoner enn andre (Law & Watts, 2003, s. 3). Her er det imidlertid verdt å trekke frem at det er ulike oversettelser av dette begrepet, og Svendsrud oversetter dette til *valgstrategier* (Svendsrud, 2015, s. 31) som gir en noe annen forståelse av begrepet enn hos Haug. Ifølge Law og Watts består valgkompetanse av forståelsen som trengs for å kunne foreta et valg på en gjennomtenkt måte (Law & Watts, 2003, s. 3). Dette innebærer også at en må forstå at det også ligger noen forventinger, press og signaler bak noen typer valg. Videre sier de også at det finnes ulike typer valg, noe som samsvarer med det Haug og Svendsrud skriver, og eksempler på dette er valg som foretas impulsivt og valg som er dypt gjennomtenkte. Her understreker Law og Watts at det er viktig å integrere det en vet om seg selv (selvbevissthet), med det elevene vet om mulighetene sine (mulighetsoppmerksomhet) og anvende denne kunnskapen i valgprosessen, slik at valget foretas på en god måte (Law & Watts, 2003, s. 3). Utvikling av valgkompetanse innebærer en vurdering av ulike konsekvenser, og eleven må ansvarliggjøres for hvilke utfall de ulike valgene fører til. Dette innebærer å balansere det en ønsker skal skje opp mot sannsynligheten for at dette utfallet faktisk skjer (Law & Watts, 2003, s. 3).

#### 2.5.4 Kompetanser i å takle overganger (T)

Den siste kategorien i DOTS-modellen, *transition learning*, dreier seg om *kompetanser i å takle overganger* (Haug, 2018, s. 50), eller overgangsfaser, som er begrepet Ellingsen bruker (2020, s. 138). Målet med denne kompetansen er å oppnå en evne til å håndtere ulike overganger gjennom livet. Når en vokser opp, møter en på mange ulike overganger, og dette anerkjennes i DOTS-modellen, men det understrekes likevel at det her fokuseres særlig på overgangen mellom studie og jobb. For å håndtere dette på en god måte, må en få en forståelse av hva som skiller skole og jobb, og kunne knytte det en lærer på skolen til både jobb og andre sammenhenger senere i livet (Law & Watts 2003, s. 4). Her vil det være svært forskjellig fra person til person hva det må jobbes med for å takle de ulike overgangene. Law og Watts poengterer at forskjellige mennesker har forskjellige fordeler og ulemper som de møter disse overgangene med, og noen må for eksempel bli bedre på å kommunisere, mens andre må justere nivået på forventningene sine (2003, s. 4).



(Figur 1: Bird, 2017)

Sammenhengen mellom O, S og D i DOTS-akronymet er klar, og disse tre kompetansene får et tydelig holdepunkt når også T-en er på plass, i form av kompetanser i å takle overganger. Dette beskriver modellens opphavsmenn som selve ankerfestet for de tre andre kategoriene (Law & Watts, 2003, s. 4).

## 2.6 Fra DOTS til New DOTS (Se-Si-F-U)

DOTS fokuserer hovedsakelig på de kognitive prosessene som ligger bak karriereutviklingen hos hvert enkelt individ, mens den i mindre grad fokuserer på omgivelsenes påvirkning på utviklingen av personligheten. Perspektivet på karriere og karriereutvikling er blitt utviklet og revidert, noe Law er bevisst på og kommenterer slik: «If DOTS had been developed later, it could have taken more account of the social world into which people negotiate their careers» (Law, 1999, s. 38). Dette utsagnet er helt i tråd med den økte vektleggingen av det sosiale aspektet ved karriereutvikling og kompleksiteten dette fører med seg.

Svendsrud hevder at DOTS ikke godt nok definerer hva som omfattes av karriereferdighetsperspektivet i dag, mens den nye versjonen av DOTS både inkluderer narrativ karriere teori og økt vektlegging av arbeidet med veisøkers selvtenkning (Svendsrud, 2015, s. 31). Den nye versjonen av DOTS ble utarbeidet på slutten av 1990-tallet, og Law beskriver fortsatt DOTS som både levedyktig og betydningsfull, men med behov for en utvidelse (Law, 2001, s. 1). I den reviderte

versjonen av modellen, New DOTS, vektlegges både hvordan og hvorfor mennesker lærer, samt livslange læreprosesser. Bakgrunnen for revideringen er endringen i forutsetningene for karriereveiledning mot slutten av 1900-tallet, hvor fokuset blant annet har skiftet fra nøytral informasjon til kritisk forståelse, fra ferdigheter til følelser, fra individuelle valg til sosial deltagelse, og fra informasjon om hvordan noe er til hvordan noe endrer seg (Law, 2001, s. 2).

Law mener DOTS fortsatt er et godt verktøy for å skape oversikt over forholdet mellom muligheter, ferdigheter og interesser, men arbeidslivet er i stadig endring og for flytende til å kunne innplasseres i faste modeller (Law, 2001, s. 2). Med det økte narrative fokuset i karrieretenkningen, går en fra å lete etter informasjon til å skape en forståelse som kan forklare handlinger i fortiden. Et annet viktig moment er å forsøke å forutse effekten av fremtidige handlinger (Law, 2001, s. 2). Dette henger sammen med Laws tanker om at karriereutvikling kan læres, og at «det å ta valg er en grunnleggende ferdighet på linje med å lese, skrive og regne» (Haug, 2018, s. 72). Law formulerte ti prinsipper for karrierelæring, og utviklet en modell basert på disse prinsippene eller antagelsene. Nøkkelverbene i den nye modellen, Se-Si-F-U, er *sensing*, *sifting*, *focusing* og *understanding*. I Haugs norske oversettelse bruker han verbene å oppdage, ordne, fokusere og forstå (Haug, 2018, s. 73). Mens DOTS først og fremst dreier seg om hva en lærer, forklarer Se-Si-F-U hvordan en lærer det (Law 2001, s. 4). Law beskriver dette gjennom denne modellen:

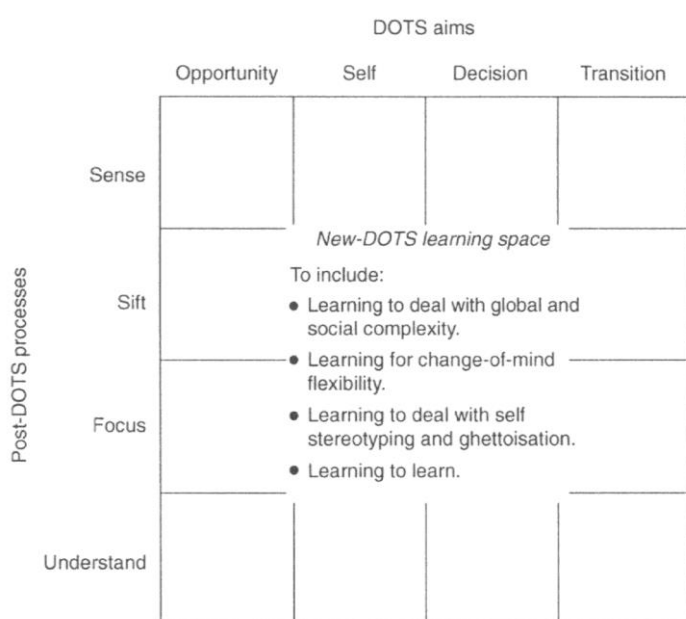


FIG. 2. A new-DOTS learning space for careers education.

(Figur 2: Law, 1999, s. 46.)

Oppdagelsesprosessen (sensing) dreier seg ifølge Law om å få et tilstrekkelig inntrykk av hvordan noe fremstår nå. Her inkluderer han både indre læring om selvet og ytre læring om arbeidslivet (Law, 2001, s. 3). Denne informasjonen ordnes (sifting) på en meningsfull måte for å skape en dypere forståelse i en stadig pågående prosess (Law, 2001, s. 3). I neste steg fokuserer (focusing) en med utgangspunkt i det en har funnet ut og ordnet i de to første stegene. Her blir en bevisst på sine egne preferanser sammenlignet med andres og ser for seg nye ting man vil utforske og lære mer om (Law, 2001, s. 3). Law vektlegger også at en bør verdsette denne læringen, fordi den kan gi grunnlag for handling. Til slutt ender en med det siste steget, hvor en forstår (understanding) resultatene av tidligere handlinger og kan antyde konsekvensene av nye handlinger (Law, 2001, s. 3). Forståelsen kaller Law utvikling av kritisk bevissthet. Ved å bruke denne kritiske bevisstheten kan en både fortelle seg selv og andre hva en vil gjøre og hvorfor. Kort oppsummert er New DOTS et redskap hvor en lærer å lære, og gjennom en steg-for-steg-prosess utvikler en dypere forståelse for roller en har både i og utenfor arbeidslivet (Law, 2001, s. 4).<sup>1</sup>

## 2.7 Sosialkognitiv teori

Sosial læringsteori eller sosialkognitiv teori legger vekt på hvordan vi mennesker bruker kognitive prosesser i sosiale sammenhenger. Vektleggingen av hvordan læring foregår i sosiale sammenhenger, har stått sentralt i pedagogikken de siste tiårene. Det sosiale perspektivet fremhevet også Law (1999, s. 38) som et viktig utviklingstrekk innenfor karriereveiledningsfeltet i perioden mellom publiseringen av DOTS-modellen og videreutviklingen til New-DOTS.

### 2.7.1 Bandura og mestringstro

En viktig sosialkognitiv teoretiker som står sentralt i karriereveiledningsteorien, er John D. Krumboltz. Han bygger blant annet sin teori på Albert Bandura og hans begrep om «self-efficacy» (Højdal & Poulsen, 2007, s. 104). Manger plasserer denne teorien innenfor den sosialkognitive teorien (Manger, 2013, s. 156). Dette fordi individets kognitive prosesser er sentrale, samtidig som en blir påvirket av det en observerer og opplever. Tetzchner skriver at «personligheten dannes som et resultat av hvordan barn tolker omgivelsens reaksjoner på deres egne og andres handlinger» (2019, s. 318).

---

<sup>1</sup> Hele avsnittet er basert på Law, 2001, s. 3-4, med min oversettelse.

Banduras teori er sentral innenfor motivasjon, som igjen er direkte knyttet opp mot en veisøkers vei videre og dens valg (Højdal & Poulsen, 2007, s. 104). Begrepet «self-efficacy» kan oversettes til personlig forventning om mestring (Tetzchner, 2019, s. 318), eller mestringstro. Det handler altså om at dersom en tror en kan klare det, vil dette øke sannsynligheten for at en er motivert for å prøve. Denne mestringstroen har igjen betydning for hvilke mål en setter seg, hvilke situasjoner en befinner seg i, og hvilke handlinger en gjør i slike ulike situasjoner (Tetzchner, 2019, s. 318). Poulsen skriver at et menneskes tro på egne ferdigheter er en bedre indikator på fremtidig adferd enn deres faktiske ferdigheter (Højdal & Poulsen, 2007, s. 104). Ifølge Poulsen så innebærer denne teorien en vektlegging av en sammenheng mellom individets handlinger og innenfor hvilket miljø de handler i (Højdal & Poulsen 2007, s. 103).

### 2.7.2 Krumboltz' sosiale læringsteori

I sin sosiale læringsteori bygger Krumboltz videre på Banduras sosialkognitive teori. I hans teori om karrierevalg og beslutningstaking, konkluderer han med at det er fire faktorer som står bak et valg, der disse påvirker hverandre gjensidig og kontinuerlig.

Den første kategorien er individuelle faktorer, som kjønn, arv, etnisitet og intelligens. Det kan være faktorer som ikke kan kontrolleres, men som er medfødt, og som skaper noen forutsetninger for hvilke muligheter og begrensninger personer har i møte med valgprosesser (Højdal & Poulsen, 2007, s. 105-106, Haug, 2018, s. 76).

Den andre kategorien er miljømessige faktorer, som retten til utdanning, i tillegg til utdanningstilbud og regulering av markedet (Haug, 2018, s. 76). Dette er faktorer utenfor en selv som ikke kan kontrolleres, og som kan ses på som rammene gitt i handlingsrommet.

Læringserfaringer er den tredje kategorien, som kan deles inn i instrumentelle og assosiative læringserfaringer. Det handler om hva en tenker og tror om seg selv og egne evner, mens assosiative læringserfaringer handler mer om at en har etablert positive eller negative reaksjoner på tidligere nøytrale situasjoner. En kan kanskje knytte dette opp mot holdninger en har skapt ut fra erfaringer en har opplevd (Højdal & Poulsen, 2007, s. 109-110).

Den fjerde kategorien er problemløsningsferdigheter, som kan anses som et samlebegrep for flere ferdigheter som utgjør evnen til problemløsning. Haug skriver at både arbeidsvaner og emosjonelle- og kognitive reaksjoner også inngår i denne typen ferdighet. Problemløsningsferdigheter handler om at en klarer å sette seg selv inn i en større sammenheng, og se sitt eget liv i et større perspektiv, og samtidig kunne være realistisk i måten en tenker og evaluerer rundt egne valg (Højdal & Poulsen, 2007, s. 110-111, Haug, 2018, s. 76).

Disse fire kategoriene er med på å forklare hva som ligger bak en beslutning, men den forklarer lite om hvordan en veileder kan være med å bistå en veisøker som står overfor ulike valg (Haug, 2018, s. 76). Krumboltz publiserte derfor «The Learning theory of career choice and counselling». Denne teorien kom flere år senere, og den forsøker å tette avstanden mellom karriereveiledningsteori og den veiledning som skjer i praksis (Højdal & Poulsen, 2007, s. 119). I denne teorien kommer Krumboltz med noen anbefalinger til hvordan en kan veilede en veisøker. Det handler om at «veisøkere må oppfordres til å utforske og erfare» (Haug, 2018, s. 76).

Karriereveiledere må både «tematisere stresset mange føler i forhold til å legge til rette for å lære nye ting» (Haug, 2018, s. 76) og de «må støtte (empower) veisøkere til å handle» etter egne ønsker (Haug, 2018, s. 76). Den siste anbefalingen handler om å «fokusere på samspillet mellom «jobb-meg» og «privat-meg» [...] hvor yrkesidentitet ses på som en integrert del av mennesket» (Haug, 2018, s. 76). Basert på dette, innebærer det å ta et valg ikke bare det å lære seg konkrete ferdigheter, men en må ha en bred forståelse av seg selv og hvilke valgstrategier en bruker.

### 2.7.3 Happenstance Learning Theory

Usikkerheten i samfunnet er et sentralt poeng for Krumboltz i hans *Happenstance Learning Theory*. Krumboltz sitt syn er at «en gjennom metoder og tilnærminger som i utgangspunktet er basert på forståelsesformer av samfunnet som stabilt og forutsigbart, ikke erkjenner behovet for en kompetanse i å takle usikkerheten han mener er til stede i samfunnet» (Haug, 2018, s. 78). Nysgjerrighet, pågangsmot, utholdenhet, fleksibilitet og optimisme er karrierekompetanser som Krumboltz mener karriereveiledere bør hjelpe veisøkere med å utvikle (Haug, 2018, s. 79). Et viktig poeng med Happenstance-teorien er at det usikre og uforutsigbare som er menneskers karriere, ikke nødvendigvis er noe negativt, men heller noe vi kan snu til noe positivt. (Haug, 2018, s. 78).

Trening i å takle usikkerhet kan vise seg å være en viktig ferdighet for mange i det moderne arbeidslivet. «Gelatt mener vi må akseptere usikkerhet når vi lever i en uforutsigbar verden. Vi må derfor adoptere det han kaller *positiv usikkerhet*, som innebærer å *tilpasse oss*, kunne *endre holdninger* og *tankesett* og *eksperimentere* mer. Det å være usikker gjør at vi må utforske, noe som vil lede til nye oppdagelser og ønsker» (Ellingsen, 2020, s. 139). I karriereveiledning blir det viktig å balansere det å anerkjenne valget av videregående opplæring, og samtidig legge til rette for at elevene vet at de får mulighet til å endre kurs underveis i utdanningen. Det handler om å gi elevene de ferdigheter som trengs for å takle det usikre som kan møte dem i fremtiden.

## 2.8 Sosiokulturell læringsteori

En viktig tradisjon innenfor både pedagogikk og psykologi er Lev Vygotskijs sosiokulturelle læringsteori. Vygotskij la sterk vekt på «det relasjonelle i barn og unges læreprosesser» (Aagre, 2014, s. 47). Dette sosiokulturelle grunnlaget for læring, utvikling og identitetsdanning har ifølge Aagre fått fornyet oppmerksomhet de siste tiårene, hvor ungdom «tilegner seg kunnskaper om seg selv og sine omgivelser i en sosial kontekst» (2014, s. 47). Både relasjonene til jevnaldrende, betydningsfulle voksne og hvordan individet selv reagerer på impulsene, er viktige deler av arven fra Vygotskij. Blant annet har Vygotskij vist at barn er i stand til å lære mer når de er i samhandling med andre og «får ta del i kollektivets samlede innsats for å løse et problem» (Aagre, 2014, s. 48). Med en slik tankegang understrekes verdien av veiledning i mindre grupper med aktive elever i stedet for en mer passiv elevrolle i full klasse eller i enda større forsamlinger. For Vygotskij var *den nærmeste utviklingssonen* viktig, og dette begrepet utgjør kort forklart forskjellen mellom oppgaver en mestrer alene og oppgaver en kan mestre sammen med eller under veiledning fra andre (Aagre, 2014, s. 49). I en ungdomsskoleklasse, vil nivået mellom elevene normalt være svært forskjellig. Hva én elev fint mestrer alene, vil være langt mer enn andre elever klarer, selv med aktiv veiledning fra en lærer eller rådgiver. Derfor kan veiledning i en forholdsvis homogen elevgruppe trolig være både effektivt, inkluderende og hensiktsmessig.

## 2.9 Etikk i karriereveiledningen

Jeg vil i denne delen sette søkelys mot noen etiske aspekter innenfor karriereveiledning. Gravås refererer til Dag Aasland som sier at veiledning er en etisk

handling (Gravås, 2011, s. 56). Etikk er viktig for karriereveilederen, men også for fagfeltet som helhet (Gravås, 2011, s. 57). Som veileder møter man enkeltmennesker eller grupper, og i slike møter må en være bevisst hvilken påvirkningskraft en har, og noen etiske aspekter som bør ligge til grunn. «Den enkelte har aldri med et annet menneske å gjøre uten å holde noe av dette menneskets liv i sine hender» (Løgstrup, 1999, s. 37).

Veiledning er en formell setting, og med dette så mener Gravås at veiledning er bundet til en uformell kontrakt. Det viser til at veiledning kan føre til at noe skjer. Dette «noe» kan være en økt forståelse, et valg som blir tatt, en tankeprosess som starter, slutter, eller videreføres. Dette «noe» kan virke lite, men likevel ha stor betydning for veisøkers liv (Gravås, 2011, s. 57).

Ved å være karriereveileder, så medfører dette et faglig ansvar i tillegg til en profesjonell forpliktelse. Veiledning handler om å jobbe med helt eksistensielle spørsmål som «hva skal jeg gjøre med livet mitt?». Gravås trekker frem flere etiske utfordringer veilederen har i møte med veisøker. Det handler blant annet om å la veisøker ta ansvar for egen situasjon, gi utfordringer, men ha respekt for veisøkeren. Videre skal en balansere mellom veisøkers behov og samfunnets utfordringer, og ha en profesjonell relasjon som er personlig uten at avstanden er for stor eller for nær (Gravås, 2011, s. 60).

Som veileder stilles det store krav til å være profesjonell, og man må gjøre etiske vurderinger kontinuerlig i en og samme veiledningsøkt. Samtidig må en også være bevisst at det som skjer i veiledning tar veisøker med seg ut og prosesserer i den virkelige verden.

Dobbeltrollen, der jeg både skal være lærer og rådgiver, kan gi noen etiske utfordringer. Ofte skal jeg sette karakter på de samme elevene som jeg veileder, og det stilles krav til at jeg skiller rollene. Aubert og Paulsen beskriver relasjoner mellom lærer/rådgiver og elev som et asymmetrisk forhold, men rådgiver og elev kan sammen skape et mentalt og sosialt fellesskap (2016, s.189). Rådgiveren må være oppmerksom på maktbalansen, slik at en klarer å legge til rette for dette fellesskapet.



## KAPITTEL 3 Metode

Valg av metode er en viktig del av gjennomføringen av et forskningsprosjekt. I dette kapitlet vil jeg gå gjennom den vitenskapsteoretiske forankringen, inkludert en beskrivelse av SØT-modellen. Jeg vil også gå gjennom hvilke valg jeg har gjort i forbindelse med innsamling av data og utvalg av deltakere. I den forbindelse gjorde jeg også noen vurderinger i forbindelse med samtykke og andre etiske betraktninger. Jeg har videre beskrevet hvordan jeg gjennomførte prosessen med fokusgruppeintervjuet og hvilken metode jeg valgte for analyse av dataene.

### 3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Forskeren må være bevisst på sin egen vitenskapsteoretiske forankring, da dette vil påvirke hvilken type informasjon en søker etter, og hvordan dette tolkes (Thagaard, 2013, s. 37). Jeg bestemte meg tidlig for at jeg ønsket å forske på hvordan jeg kunne forbedre egen praksis i møte med elever. Det ble derfor naturlig å forske på egen og elevenes subjektive opplevelse og forståelse for et fenomen, noe som plasserer denne masteroppgaven innenfor et fenomenologisk vitenskapssyn (Thagaard, 2013, s. 40). Thagaard skriver at denne typen forskning tar utgangspunkt i deltakernes subjektive opplevelse, og at en søker etter en dypere mening i deltakernes erfaringer fra forskningen (Thagaard, 2013, s. 40). Thagaard skriver videre at symbolsk interaksjonisme baserer seg på et fenomenologisk vitenskapssyn (Thagaard, 2013, s. 40). Dette defineres som en prosessorientert teori som fokuserer på samhandlingen mellom mennesker, og hvordan denne foregår (Thagaard, 2013, s. 38). Forskeren søker innsikt i den sosiale realiteten som det forskes på, og teorien fokuserer på at mennesker er sosiale vesener, og at deres identitet skapes i en kontinuerlig interaksjon med hverandre (Thagaard, 2013, s. 38).

Oppgavens vitenskapsteoretiske forankring skaper noen mulige retninger for metodologiske valg, og her ble det naturlig med en sosialkonstruktivistisk retning. Tjora definerer dette som «en retning innenfor samfunnsvitenskapen som framholder at mennesker konstruerer sin virkelighetsforståelse sosialt, for eksempel gjennom språklig interaksjon med andre mennesker» (Tjora, 2021, s. 295).

Sosialkonstruktivismen går blant annet ut på at det ikke finnes en objektiv sannhet, men at en heller streber etter det som kalles intersubjektivitet (Thagaard, 2013, s. 44). Intersubjektivitet handler om at en former kunnskap gjennom en felles forståelse

av virkelighet gjennom relasjoner med andre mennesker. Når en snakker om intersubjektivitet, handler det ikke om at noe er riktig eller feil, men at en gjennom samhandling med andre kommer frem til en felles forståelse av et fenomen (Thagaard, 2013, s. 44). Jeg som forsker er ute etter elevenes subjektive opplevelse av gruppeveiledning, og i fellesskap skal vi prøve å få en forståelse for hvordan gruppeveiledningen kan bidra til økt karrierekompetanse.

Studien kan plasseres i en hermeneutisk forståelsesramme, da hermeneutikken vektlegger at det ikke finnes en sannhet, men at fenomenet kan tolkes på ulike nivå (Thagaard, 2013, s. 41). Både min og elevenes førforståelse av karriereveiledning vil ha betydning for hvordan vi tolker det som sies og gjøres. Det danner grunnlag for refleksjon, som igjen gir ny forståelse. Med dette kommer det naturlig at veisøkernes stemme står sentralt, og at vi i fellesskap har en felles opplevelse av hva som skjer i gruppeveiledningen. Dette stiller store krav til meg som forsker, da jeg må reflektere over egen rolle og påvirkningskraft under datainnsamlingen.

### 3.2 Forskningsdesign

Mitt ønske var å forbedre praksis i rollen som rådgiver, og det ble naturlig å forske på egen praksis knyttet til karriereveiledning på ungdomsskolen hvor jeg jobber som rådgiver og lærer. Lærere arbeider ut fra kompetansemålene i læreplanverket (LK20), og må bryte ned målene ut fra den førforståelsen en har om elevene, samt didaktiske metoder. Basert på både egne observasjoner og responsen fra elevene videreutvikles eller forkastes læringsaktivitetene fortløpende. Selv om dette ikke gjøres som forskning, har denne måten å jobbe på klare paralleller til aksjonsforskningen. Med dette som bakteppe, ble det interessant å ta med seg denne arbeidsmåten inn i karriereveiledningen.

«Aksjonsforskning er et design som befinner seg i skjæringspunktet mellom vitenskap og brukere av vitenskapelig kunnskap» (Riese, 2022, s. 64). Det handler om at elevens perspektiv og medvirkning blir viktig i valg av metode og bekreftelse av gyldighet.

Aksjonsforskning er en systematisk undersøkelse av egen praksis. Ulvik (2022) definerer aksjonsforskning som en stadig prosess av planlegging, handling og evaluering (Ulvik, 2022, s. 40). Ifølge Ulvik handler en innenfor systemet en prøver å

forstå, noe som tilsvarer aksjon, mens du også driver med forskning, da du samtidig gjør en systematisk og kritisk undersøkelse, som igjen blir gjort offentlig (Ulvik, 2022, s. 41). Ifølge Jacobsen er aksjonsforskeren en deltakende part i forskningen, der forskeren iverksetter endringer og studerer virkningen av disse (Jacobsen, 2015, s. 101). Kversøy og Hartviksen skriver at aksjonsforskning er «forskning gjennom handling og forandring» (2018, s. 225). Basert på dette må en igangsette noen tiltak, for deretter å evaluere disse, før en igangsetter eventuelt nye tiltak basert på disse evalueringene. I min forskning vil gruppeveiledning være tiltaket. Jeg må kontinuerlig evaluere og reflektere rundt de ulike gruppeveiledningstimene, og en kan si at gjennom aksjonsforskning blir ofte veien til mens man går (Riese, 2022, s. 55).

Ifølge Ulvik kan aksjonsforskning styrke opplevelsen av profesjonalitet, da aksjonsforskning tilbyr en unik kombinasjon av handling og forskning samtidig. Hun skriver videre at aksjonsforskning myndiggjør læreren, samtidig som det kan styrke relasjonen til elevene i forskningen (Ulvik, 2022, s. 51). Ulvik skriver også at en er nødt til å inkludere elevenes stemme, fordi en ikke kan stole helt på egne observasjoner. På denne måten blir ikke elevene bare forskningsdeltakere, men en del av forskningsteamet (Ulvik, 2022, s. 51). Dette samsvarer med den vitenskapsteoretiske forankringen, da en i fellesskap forsøker å konstruere kunnskap, og dette må jeg ta med meg i møte med elevgruppa.

Videre vil jeg beskrive SØT-modellen som en overordnet ramme, fordi den har vært verktøyet mitt i gjennomføringen av aksjonsforskningen.

### 3.2.1 SØT-modellen

SØT-modellen illustreres som en spiral. Det starter med et problem, eller en situasjon, hvorpå en ønsker å sette i gang en endring. Det planlegges noen aktuelle ønsker for veien videre, før en utvikler tiltak for å se hvor disse ønskene går videre.

SØT-modellen er utviklet av Kversøy og Hartviksen. SØT er et akronym som består av S- Situasjonen nå, Ø- Ønsker og T-Tiltak. Forfatterne er blant annet opptatt av å være her og nå, og ikke dvele ved fortiden. De mener spørsmål som setter søkelys på fortid, hvorfor og ord som «må-bør-aldri-alltid» kan være hemmende for en konstruktiv samtale (Kversøy & Hartviksen, 2018, s. 48). De mener derimot en må gripe fatt i situasjonen slik den er nå, for den er den eneste en kan gjøre noe med (Kversøy & Hartviksen, 2018, s. 50).

### 3.2.1.1 S - Situasjonen her og nå

S i SØT-modellen handler om *situasjonen* her og nå. Forfatterne kaller denne delen av modellen for mulighetens arena, og denne muligheten må gripes: «når nåtid glir over til å bli fortid, er mulighetsrommet tapt» (Kversøy & Hartviksen, 2018, s. 53). Situasjonen her og nå kan tolkes som muligheten til endring, mens fortiden er verdifull kun fordi den har blitt med og formet det vi har å jobbe med. Forfatterne er likevel opptatt av at det er lite fruktbart å lete etter årsaken til at noe har skjedd. Ved å se på situasjonen her og nå, skapes det rom for å vise omsorg og anerkjenne de involverte menneskene (Kversøy & Hartviksen, 2018, s. 54). Kversøy og Hartviksen mener det er viktig å spørre de aktuelle menneskene om hvordan de har det nå, og ikke ta det for gitt at en forstår deres situasjon uten å faktisk spørre dem (2018, s. 55). For å oppnå dette, må en snakke sammen, både for å få et inntrykk av hvordan de faktisk har det, men også for å få frem de ulike perspektivene de forskjellige menneskene kan bidra med: «Den enkelte har behov for anerkjennelse, og fellesskapet har behov for å samsnakkes for å få til et konstruktivt samarbeid» (Kversøy & Hartviksen, 2018, s. 55). Situasjonen nå handler om å se enkeltmennesket, anerkjenne deres situasjon her og nå, og i fellesskap kunne skape et felles startpunkt (Kversøy & Hartviksen, 2018, s. 55).

### 3.2.1.2 Ø - Ønsker

Når dette felles startpunktet er etablert, er det mulig å kunne sette ord på hva en ønsker videre (Kversøy & Hartviksen, 2018, s. 69). Ønsker trekker forfatterne tett opp mot motivasjon. De understreker her at motivasjon ikke er noe en kan gi, men noe en kan lete etter kildene til (Kversøy & Hartviksen, 2018, s. 69). De mener at ved å fokusere på hva en ønsker å få til, må det settes av tid til å sette ord på dette (Kversøy & Hartviksen, 2018, s. 70). Her skrives det om ønsker og drømmer i samme setning ved flere anledninger, der ønsker er selve arenaen for å drømme (Kversøy & Hartviksen, 2018, s. 71). Når det er snakk om ønsker, kan en ofte ta litt i, og at en ofte drømmer innenfor svært realistiske og overkommelige rammer. Forfatterne mener en ikke har ansvar for virkelighetsorientering, og jeg ble særlig fascinert av dette sitatet: «Tenk om jeg skulle være til hinder for at en drøm blir en realitet?» (Kversøy & Hartviksen, 2018, s. 72). Dette ønsker jeg å ta med meg, ikke bare i denne forskningsprosessen, men også i andre situasjoner der jeg skal uttale meg om andre menneskers ønsker. I møte med elever, kan jeg få jeg lyst til å veilede dem inn

på en mer realistisk vei. Samtidig er det viktig å bruke gode verktøy slik at de kan vurdere om det faktisk er mulig. Mennesker er utrolige vesener som stadig overrasker oss over hva de faktisk får til. Forfatterne mener at når det er snakk om ønsker og drømmer, skal mennesker få drømme fritt og vilt, og ut fra dette kan det etableres aktuelle tiltak for hvordan dette kan oppnås (Kversøy & Hartviksen, 2018, s. 72).

### *3.2.1.3 T - Tiltak*

Ifølge Kversøy og Hartviksen, handler denne delen av modellen om å få ønsker og drømmer til å bli virkelighet. Veien mellom ønsker og handling kan i perioder være lang og oppleves overveldende, og jobben her blir å gjøre denne barrieren mindre (Kversøy og Hartviksen, 2018, s. 95). Forfatterne skiller mellom mulige tiltak og gjennomførbare tiltak, og disse representerer ulike stadier av prosessen, som er å komme frem til iverksettelsen av tiltak. I begynnelsen av prosessen skal en finne mulige tiltak, og her handler det om å være utforskende og kreativ (Kversøy & Hartviksen, 2018, s. 96). Kversøy og Hartviksen skriver at det er viktig at de aktuelle personene får komme frem til mulige tiltak selv, men at en som veileder kan benytte seg av flere mulige verktøy for å legge til rette for dette. Når mulige tiltak har kommet frem, handler det om å velge gjennomførbare tiltak. Denne fasen handler om å ta valg. Her blir det viktig å legge til rette for at tiltaket som blir valgt, er et tiltak som en er villig til å gjennomføre. Disse burde også være «enkle, konkrete og tidfestede» (Kversøy & Hartviksen, 2018, s. 98). Min jobb som veileder blir å hjelpe elevene å realisere mulige tiltak, og her mener forfatterne at dette handler om å bryte ned prosessen til mindre og mer håndterbare deler av reisen mellom ønsker og handling. I min forskning har elevene vært med å utforme ønsker, og de har sagt hva de har behov for. Min rolle har vært å finne gode aktiviteter som gjør det mulig for elevene å iverksette tiltak. Elevene har altså praktisert tiltak som jeg, ut fra elevenes behov, har valgt ut på forhånd. På den måten er elevene med på prosessen, og samtalene underveis og etterpå styrer videre aksjon.

Handlingen, eller tiltaket, kan føre en ut av komfortsonen, og kan vekke en uro i mennesker. Det er både normalt og mulig å håndtere, gjennom å lære seg strategier for å tåle uroen bedre (Kversøy & Hartviksen, 2018, s. 100). Å handle kan vekke tanker om at en burde ha bedre forutsetninger, som for eksempel en «skulle vært eldre, skulle vært mer forberedt...». Slike tanker vil oppstå, og dermed er de en del

av realiteten en må lære seg å håndtere, men ikke overse (Kversøy & Hartviksen, 2018, s. 99-100). Dette må jeg gjennom veiledningen jobbe med selv, og samtidig hjelpe elevene med. På denne måten kan jeg gi elevene bedre forutsetninger for å klare å gjennomføre mulige tiltak, til tross for uroen som kan oppstå.

T- i SØT-modellen er selve utgangspunktet for at den er et nyttig verktøy i aksjonsforskning. Tiltak, uansett hvor små de er brutt ned til, vil skape bevegelse fra situasjonen nå, til hvordan en ønsker å ha det (Kversøy & Hartviksen, 2018, s. 98). T-en i modellen sammenlignes med en plaskende stein i vannet som skaper umiddelbare ringer. Handlingene åpner opp for nye og uante retninger underveis, som igjen fører til nye og reviderte situasjoner og ønsker for veien videre.

### 3.3 Metodevalg for innsamling av data

I det følgende vil jeg beskrive valg jeg har gjort i forbindelse med innsamling av data. Det dreier seg både om overordnet valg av metode, samt vurderinger jeg har gjort rundt min egen rolle som observatør og hvordan jeg har loggført det jeg har gjort.

#### 3.3.1 Observasjon og fokusgruppe-intervju

Ifølge Riese vil aksjonsforskning sette rammer for hvilke metodologiske valg som er best egnet (Riese, 2022, s. 64). Hun argumenterer for å velge kvalitative metoder, og trekker særlig frem deltakende observasjon og åpne intervju som egnet innenfor aksjonsforskningens rammer (Riese, 2022, s. 64). At observasjon er en egnet metode for aksjonsforskning, samsvarer med Stranda som skriver at «grunnlaget for å iverksette et aksjonsrettet endringsprosjekt er basert på observasjon i miljøet endringene retter seg mot» (Stranda, 2015, s. 66). Utfordringen med observasjon er at en ikke i tilstrekkelig grad får med seg mangfoldet av perspektiv som ofte er med når en observerer en gruppe. Riese argumenterer derfor for at det kan være hensiktsmessig å kombinere metoder, for å få et bedre grunnlag for komparativt datamateriale (Riese, 2022, s. 64-65). Jeg valgte derfor å gjennomføre et fokusgruppe-intervju i slutten av datainnsamlingsprosessen, for å kunne sammenligne mine notater fra gruppeveiledningen, med det veisøkerne selv sa at de hadde opplevd.

### 3.3.2 Valg av observatørrolle

Når en skal bruke observasjon som metode, må en tenke gjennom hvilken rolle en ønsker å ha under datainnsamlingen. Skal en være en aktiv observatør, eller forsøke å være flue på veggen? (Tjora, 2021, s. 69). Det er flere som skriver om de ulike rollene som observatør (Tjora, Thagaard, Postholm, Jacobsen). Tjora velger å skrive om Raymond Gold sine roller, som er «fullstendig deltaker, observerende deltaker, deltakende observatør og fullstendig observatør» (Tjora, 2021, s. 68). Thagaard skriver om deltakende observasjon som innebærer at forskeren er til stede og gjør seg kjent med de sosiale situasjonene, og samtidig «systematisk iakttar hvorledes personer handler» (Thagaard, 2013, s. 69). For å få til systematisk iakttagelse, utarbeidet jeg en observasjonsguide<sup>2</sup> som hjalp meg å sette fokus på hva jeg kunne se etter. Som observerende deltaker interagerer en med de en forsker på, en utvikler kontakter og snakker med dem. På denne måten kan forskeren få tilbakemelding på forståelsen en som forsker utvikler underveis (Thagaard, 2013, s. 69). Gjennom forskningsprosessen skal jeg sette i gang ulike oppgaver og aktiviteter. På denne måten kan jeg være deltakende observatør. Gjennom aksjonsforskningen og observasjon av gruppa må jeg vurdere og tilpasse min deltakeraktivitet underveis, noe Thagaard skriver er fullt mulig (Thagaard, 2013, s. 75). Her argumenterer Tjora for at det kanskje er bedre å bruke begrepet «interaktiv observasjon» (Tjora, 2021, s. 71). Dette er en form for observasjonsrolle der en tilpasser og varierer rollen underveis for å ikke gjøre det unaturlig å være en observatør (Tjora, 2021, s. 71).

Som forsker forsøker jeg å få innsikt i elevenes situasjon gjennom å være deltakende observatør, der jeg er sammen med elevene, oppnår kontakt, er med på aktiviteter der det er hensiktsmessig, og observerer når det passer best. I samarbeid med elevene er det viktig at forholdet er nært, slik at en oppnår forståelse for hvordan elevene opplever prosessen. Samtidig må en ha en viss distanse, da en som forsker også vurderer elevenes situasjon med blick utenfra (Thagaard, 2013, s. 69-70).

### 3.3.3 Loggføring og notater

Å notere underveis kan gi et inntrykk av å være distansert fra de som blir forsket på (Thagaard, 2013, s. 90). Jeg har valgt å loggføre og skrive notater underveis i forskningsprosessen. For å kunne være mest mulig til stede med gruppa, har jeg

---

<sup>2</sup> Vedlegg 1: Observasjonsguide

valgt å skrive ned det mest nødvendige, og deretter å notere så nøyaktig som mulig i etterkant. Jeg er bevisst på at slike notater vil være en bearbeidet form av de opprinnelige inntrykkene (Thagaard, 2013, s. 90). Ved å sette av tid til å notere etter hver gruppeveiledning, åpner det opp for å bruke tid til å reflektere rundt prosessen, noe som er viktig i aksjonsforskningen. Disse notatene skaper grunnlaget for den kontinuerlige analysen som skjer underveis i forskningsprosessen.

#### 3.3.4 Fokusgruppe-intervju

Det er flere årsaker til at jeg bestemte meg for å gjennomføre fokusgruppe-intervju etter at elevene har søkt videregående skole. Thagaard skriver at et slikt intervju kan «utfylle og utdype» det jeg har notert meg underveis (Thagaard, 2013, s. 90). Ifølge Tjora gir dette intervjudata fra flere mennesker samtidig, noe som effektiviserer datainnsamlingen (Tjora, 2021, s. 137). Jeg fant det naturlig å ha intervjuet som en oppsummering av aksjonsforskningen, der alles perspektiver kunne komme frem.

Med utgangspunkt i problemstillingen, notater og refleksjoner, utarbeidet jeg en intervjuguide<sup>3</sup> for å få et klarere innblikk i elevenes opplevelser. Ifølge Tjora er det lurt å ha en *moderator* når en skal gjennomføre et fokusgruppe-intervju (Tjora, 2021, s. 139). Dette er en som styrer ordet og sørger for at alle slipper til. Tjora mener det er et åpent spørsmål om hvor aktiv denne moderatoren skal være (2021, s.139), Det var naturlig å ta en aktiv rolle, da jeg ønsket å legge til rette for at samtalen skulle holdes innenfor tema, at refleksjoner kunne utdypes der det trengtes, og at alle skulle bli hørt.

Ifølge Tjora vil det medføre en trygghet å være i en gruppe (Tjora, 2021, s. 138), noe som jeg håper kan gjøre at elevene tør å gi konstruktiv kritikk til det opplegget som har blitt til gjennom aksjonsforskningen. Dette åpner igjen opp for muligheten for at gruppa som en helhet kan tilføre de allerede innsamlede dataene nye aspekter som jeg selv ikke har tenkt på (Tjora, 2021, s. 138). Det er altså selve samhandlingen, eller interaksjonen, som gir mer data, noe som Tjora trekker opp mot den symbolske interaksjonismen (Tjora, 2021, s. 138).

##### 3.3.4.1 Notering under intervjuet

Gjennom fokusgruppe-intervjuet, noterte jeg noe underveis, og jeg skrev ned sitat der det var aktuelt. Etter intervjuet utfylte jeg essensen av det som kom fram så nøyaktig

---

<sup>3</sup> Vedlegg 2: Intervjuguide



som mulig. Deretter noterte jeg refleksjoner rundt både prosess og resultat, der jeg var bevisst på at dette innebærer en form for analyse (Thagaard, 2013, s. 112). Elevene fikk i etterkant mulighet til å lese gjennom og utdype sitater og refleksjoner. Når elevene får mulighet til innspill gjennom forskningsprosessen, kalles det for deltakervalidering eller respondentvalidering (Gleiss & Sæther, 2021, s. 205). Da egen notering gir subjektiv analyse, kan deltakervalideringen bekrefte eller avkrefte forskerens oppfatning av empirien.

### 3.4 Utvalg av deltakere

Jeg hentet utvalget fra egen skole, fordi jeg var interessert i å utvikle egen praksis, samt at tilgangen på elever er stor. Skolen har 125 elever på 10. trinn, og er delt i to team med tre klasser på hvert team.

Aksjonsforskning er et samarbeidsprosjekt, og det ble naturlig å snakke med de to teamene om hvem som kunne få tilbud om å være med i gruppeveiledningen. Basert på denne samtalen, konkluderte vi med at elevene skulle gå i samme klasse, både på grunn av at elevene kjente hverandre, og fordi man da reduserte eventuelle utfordringer knyttet til timeplanen deres.

#### 3.4.1 Et strategisk utvalg

Opprinnelig hadde jeg ønsket meg en gruppe på 3-5 elever, men jeg valgte å øke gruppestørrelsen basert på anbefalinger fra aktuell forskningslitteratur på området, deriblant Claire Seville. Her sies det at en gruppestørrelse på 6-8 personer er å anse som optimalt (Seville, 2020, s. 23, og Thomsen et al., 2013, s. 116-117). Basert på denne anbefalingen, valgte jeg å ha en gruppe på 6 elever. Det ble viktig for meg å ha en partallsgruppe, fordi dette muliggjør ulike metodiske grep som innebærer å jobbe i par. Jeg ville også ha begge kjønn representert, slik at gruppa skulle bli mer heterogen, og fordi ulike kjønn kan ha ulike utgangspunkt eller perspektiv. Da jeg snakket med teamene på 10. trinn, var jeg også opptatt av at de som skulle være med i gruppa, måtte være elever som var trygge på å ta ordet, og kunne prate til tross for uenigheter. Dette valget begrunnes i det Tjora skriver om at det kan være nyttig å bruke et kriterium som går ut på at elevene skal kunne uttale seg reflektert om det aktuelle temaet (Tjora, 2021, s. 145).

Basert på det jeg har nevnt ovenfor, er kriteriene for å få gjennomført gruppeveiledningen som følger:

- Elever fra 10. trinn
- 6 elever i gruppa
- Partallsgruppe
- Elever fra samme klasse
- Begge kjønn
- Elever som tør å prate, selv om de ikke alltid er enige

Ut fra kriteriene fikk jeg aktuelle navn fra lærerne på trinnet. Disse elevene tok jeg kontakt med, presenterte opplegget mitt for, og ba dem ta stilling til om de kunne tenke seg å bli med. Vi snakket litt om hva jeg forventet av dem og hva de kunne forvente av prosjektet. Det var viktig for elevene at det ikke gikk ut over mye annen undervisning, så vi kom til enighet om hvordan vi kunne løse det. Elevene syntes det virket spennende, og ville gjerne være med.

#### 3.4.2 Refleksjoner knyttet til utvalget

Kriteriene ble valgt ut fra et ønske om å belyse problemstillingen best mulig, og jeg er bevisst på at dersom utvalget hadde vært annerledes, kunne forskningen tatt en annen retning.

Riese skiller mellom bevegende og analytisk autoetnografi. I en analytisk autoetnografi vil det grunnleggende perspektivet være symbolsk interaksjonisme, og en studerer samhandling og kommunikasjon i en bestemt kontekst (Riese, 2022, s. 66). Her vil kunnskapen formidles gjennom analyse av datamateriale, og det forsøkes å avdekke regelmessigheter og mønstre i det en studerer. I en bevegende autoetnografi, vil det være en noe uklar grense mellom forskning og litteratur, og overføringsverdien vil være mer fokusert på å skape gjenkjennelse og følelser hos leseren (Riese, 2022, s. 66-68). Selv om en kan skille mellom bevegende og analytisk, så er ikke disse to retningene nødvendigvis gjensidig utelukkende, og en og samme studie kan bære preg av begge retningene (Riese, 2022, s. 68).

Kriteriet rundt hvor lett ungdommene hadde for å ta ordet, ble valgt ut fra tanken om å få fram dybden i ungdommenes refleksjoner. Det kan gi dypere innsikt i temaet, noe som er viktig i denne forskningen. Det trenger ikke være representativt for en ungdomsskole, men gir heller kvalitativ innsikt i hvordan denne gruppa tenker. Som rådgiver møter jeg også elever som har vanskelig for å ta ordet. Veiledning i gruppe vil kunne fungere annerledes for et annet utvalg.

Jeg ønsker å videreutvikle egen praksis, og er i begynnende fase av veiledning i gruppe for å bidra til å øke elevers karrierekompetanse. Det ble viktig å starte med en relativt homogen gruppe, som kunne gi mest mulig utbytte for gruppa som helhet. Her kan overføringsverdien være mer av en bevegende art, der kunnskap konstrueres av individer i bestemte kontekster, og en kan kanskje konkludere med at min masteroppgave, eller autoetnografi, bærer preg av å være både bevegende og analytisk. Kanskje kunne en videreføring av forskningen vært å prøve en annen gruppe eller gruppeveiledning i klasseromskontekst, for å se hvilke andre retninger en måtte gått for der.

### 3.5 Håndtering av samtykke og personopplysninger

I aksjonsforskning på egen arbeidsplass, står en i en særstilling i forhold til tilgjengelighet, men også i forhold til at en har et særlig ansvar for å beskytte deltakerne i forskningen. Ifølge Ulvik er det en utfordring å vite hva som faller innenfor taushetsplikten, da særlig med tanke på om forskningen skal åpnes opp for lesere utenfor skolen (Ulvik, 2022, s. 55). Gjennom min rolle som lærer og rådgiver, er ungdommene som eventuelt blir med i forskningen beskyttet av min taushetsplikt, jamfør forvaltningsloven §13 (1970). Jeg ville i forkant av innsamlingen undersøke hvordan elevene og taushetsplikten kunne ivaretas på best mulig måte, og samtidig samle inn gyldige data. Ifølge SIKT (tidligere Norsk Senter for Forskningsdata) skal alle studier som behandler personopplysninger meldes inn til dem. Jeg brukte deres nettside til å finne ut om denne studien også måtte meldes inn. I forkant av studien lagde jeg et informasjonsskriv til de aktuelle elevene og deres foresatte, der de kunne gi et informert samtykke<sup>4</sup> til å være med på studien. Jeg bestemte meg tidlig for å skrive notater underveis og i etterkant av hver veiledning, da det følte mest naturlig i rollen som deres rådgiver. Under loggføring og notatskriving var jeg bevisst på at det ikke ble notert noe navn eller personidentifiserende bakgrunnsopplysninger. I møte med elevene er jeg lærer og rådgiver, og min rolle er å veilede elevene ut fra pedagogisk innsikt. Når jeg i etterkant av timene gjør notater, og reflekterer rundt hva som ble sagt og gjort, inntreer jeg i rollen som forsker. Basert på at datamaterialet ble behandlet på denne måten, ble det konkludert i samråd med veileder at studien ikke skulle meldes til SIKT.

---

<sup>4</sup> Vedlegg 3: Samtykkeskjema

### 3.6 Etiske betraktninger knyttet til forskerrollen

Det er fordeler og ulemper med å være lærer og rådgiver. Som lærer er det naturlig å prøve karriereveiledning i gruppe. Posisjonaliteten gjør at jeg tar en observasjonsrolle, og det kan være lettere for meg å bli akseptert av dem jeg skal observere. Dette skriver Thagaard er selve grunnlaget for deltakende observasjon (Thagaard, 2013, s. 85). Det er likevel en utfordring, for posisjonaliteten skaper et utgangspunkt med en asymmetrisk relasjon mellom meg og elevene, siden det også er en voksen-ungdom-relasjon og en lærer-elev-relasjon. Min posisjonalitet må altså vurderes kontinuerlig, og jeg må hele tiden reflektere over min samhandling med elevene, slik at det forblir en etisk holdbar relasjon (Thagaard, 2013, s. 91-92).

### 3.7 Pålitelighet og gyldighet

Pålitelighet ved en studie innebærer at man skal kunne stole på resultatene. Da må en kunne lese hvordan studien er gjennomført og hvilke valg som er tatt i forbindelse med datainnhenting og dataanalyse (Anker, 2020, s. 108-109). Jeg har beskrevet mine metodevalg, og jeg vil nå beskrive aksjonen som er gjennomført. Påliteligheten ved oppgaven kunne vært styrket dersom jeg hadde gjort opptak av fokusgruppe-intervjuet. Nå er oppsummeringen gjort basert på mine egne notater. Dette valget ble gjort for å gjøre elevene mindre bundet i situasjonen. Samtidig har elevene hatt anledning til å gå gjennom og kommentere de sitatene jeg har brukt. Det mener jeg styrker påliteligheten. Jeg kunne latt elevene evaluere mer formelt etter hvert steg i prosessen, men vurderte at det ikke var nødvendig, da vi evaluerte prosessen sammen.

Gyldighet dreier seg om funnene svarer på det problemstillingen spør etter (Anker, 2020, s. 109). I mitt forskningsprosjekt har jeg arbeidet tett med deltakerne over tid. Jeg vurderer at mine funn svarer på problemstillingen, og at konklusjonene dermed er gyldige. Jeg er bevisst på faktorer som kunne gitt andre svar uten nødvendigvis å svekke gyldigheten. Relasjoner preges av de medlemmene som er tilstede, og trygg atmosfære og god ledelse er avhengig av menneskene som er der. Derfor ville en annen gruppe elever med det samme opplegget fått økt karrierekompetanse, mens diskusjonene og temaene kunne vært annerledes. I tillegg vil størrelse og hvor homogen eller heterogen gruppa er kunne ha noe å si for resultatet. Andre øvelser kunne også ført til økt karrierekompetanse, men hvor fokus på andre kompetanseområder hadde vært mer vektlagt.

### 3.8 Gjennomføring

Her følger en oversikt over når jeg gjennomførte de ulike trinnene i prosessen.

Når	Hva	S	Ø	T	Innhold	Empiri
Aug	Informasjon om videregående opplæring til alle elevene på trinnet	Elevene har startet på 10.trinn	Elevene forstår mulighetene de har tilgjengelig i vgs	Forelesning i stor gruppe (3 klasser/team)	Gjennomføres av meg som rådgiver Gjennomgå vilbli.no Vise fram utdanning.no	Logg
Okt	Utvalg av elever og informere om aksjonsforskningen	Oppstart av aksjonsforskning	Elever som er villige til å delta	Snakke med teamets lærere Lærerne velger ut elever Snakke med de utvalgte elevene	Fortelle om prosjektet – gruppeveiledning istedenfor enkeltveiledning	Logg
Okt	Veiledning 1	Første samling med gruppa	Bli kjent Sette standard for veiledningene	Gruppa møtes for første gang	Presentasjon av meg og mitt prosjekt Bli enige om hvordan vi vil ha det i gruppa Avklare forventninger Elevene forteller hvor langt de har kommet i sin prosess om valg av ønsker til søknaden til vgo	Logg
Nov	Veiledning 2	Elevene får satt ut i praksis hva de kan om vgs Jeg som forsker får oversikt over hva de kan	Plakatene blir fylt ut og at vi kan bruke dette til veiledning Refleksjon	Aktivitet	Plakater hvor alle utdanningsprogrammene står (en for hvert program) Elevene fyller ut: -mulige programfag -mulige yrker -egenskaper som kan passe	Plakater Logg Refleksjoner
Des	Veiledning 3	Elevene kan litt lite om muligheter i vgs Elevene er låst i sine tanker om valg av videregående	La elevene bli bedre kjent med seg selv La elevene kjenne på kroppen hvordan det er å ta enkle og mer utfordrende valg Avmystifisere valg og valg - tilfeldighet	Aktivitet Samtale	Valglinje (Røyset & Kleppstø, 2017, s. 99) Twist (Seville, 2020, s. 69)	Logg refleksjoner
Jan	Veiledning 4	Jeg opplever at elevene kan for lite om hvilke muligheter de har, særlig de spesielle tilbudene vi har i området	Bli bedre kjent med tilbud for å vise muligheter og trygge valg Refleksjon	Aktivitet Samtale	Kategoriseringsoppgave	Logg refleksjoner
Feb	Veiledning 5	De fleste elevene vet hva de vil ha på førstevalg De fleste elevene vet ikke hva de skal ha på andre- og tredjevalg og/eller rekkefølgen på disse	Elevene ønsker å bli trygge i sitt førstevalg Elevene ønsker å jobbe med sine 2. og 3. valg til søknaden Refleksjon	Aktivitet Samtale	Valg – «hvis det bare var disse fire tilbudene»	Logg refleksjoner
Mai	Fokusgruppeintervju	Elevene har søkt	Få elevenes mening om verdien av gruppeveiledningen	Intervju	Intervjuguide (vedlegg 2)	Logg Gjennomgang av logg med elevene/ innspill fra elevene
Mai	Respondentvalidering	Intervju er gjennomført og notater er renskrevet	Elevene skal godkjenne	Vi leser gjennom og elevene får kommentere		Notater

### 3.9 Prosessen utdypet

Rammene for prosjektet var satt til høst og vår, mellom november og mars, med en evaluering før sommeren. Planen var å møtes fire til seks ganger, men at det var fleksibelt etter behov. Det var viktig for meg med ærlige tilbakemeldinger, både på meg og min rolle, samt opplegget vi gjennomførte.

Jeg hadde planer om å bruke øvelser med gruppa, og gjennom øvelsene få til samtaler om valg av utdanning. Noen av oppgavene hadde jeg klare før vi startet, mens andre oppgaver ble til underveis. I etterkant av hver veiledningsøkt ønsket jeg å stille følgende spørsmål: Hva tenker dere etter denne veiledningen? Spørsmålet kan si noe om situasjonen her og nå, S i SØT. Neste spørsmål var: Hva har dere behov for nå? Her kunne elevene få si noe om sine ønsker, Ø i SØT. Ut fra dette kunne jeg vurdere hvilke tiltak vi skulle gå videre med, T i SØT. Elevenes ønsker, samtalene og mine observasjoner, ble funn som dannet grunnlag for neste aksjon.

#### 3.9.1 Aksjon 1: Identifisere vekstpunkt

Før oppstarten av prosjektet, var det viktig å sette av tid til å identifisere vekstpunktet, eller utfordringen, knyttet til egen praksis. Jeg brukte tid på å sette meg inn i faglitteratur, og vurderte hvordan jeg ønsket å bygge opp karriereveiledning i gruppe. Dette samsvarer med det Ulvik skriver om, som en naturlig start på aksjonsforskning, der en først identifiserer en utfordring (Ulvik, 2022, s. 40). Jeg ønsket å fokusere på praktisk arbeid, der elevene gjennomførte praktiske karrierelæringsoppgaver. Dette innebar også et ønske om at jeg ikke skulle undervise dem, men at de selv skulle finne fram til løsninger. Jeg hadde med meg en tanke om «hvordan kan jeg lære gruppa dette, uten å lære dem det».

En må snakke med de involverte før en prøver ut ulike tiltak (Ulvik, 2022, s. 40), og det ble derfor naturlig å gjennomføre en samtale med gruppa i forkant av veiledningen. Her samlet jeg elevene, og jeg kunne presentere meg selv og prosjektet for dem. Målet for samtalen var blant annet å avklare noen forventninger, noe forfatterne bak SØT mener er viktig å bruke tid på (Kversøy & Hartviksen, 2018, s. 61). Dette var betydningsfullt for det videre samarbeidet, både for meg og for elevene som skulle være med. Vi brukte tid på å snakke om hvordan vi ville ha det i gruppa, hvordan vi kunne slippe hverandre til, og at alle ønsket hverandre godt. Vi etablerte altså noen spilleregler, og ifølge Kversøy og Hartviksen er dette viktig for at

samarbeidet skal oppleves givende og konstruktivt (Kversøy & Hartviksen, 2018, s. 61-64).

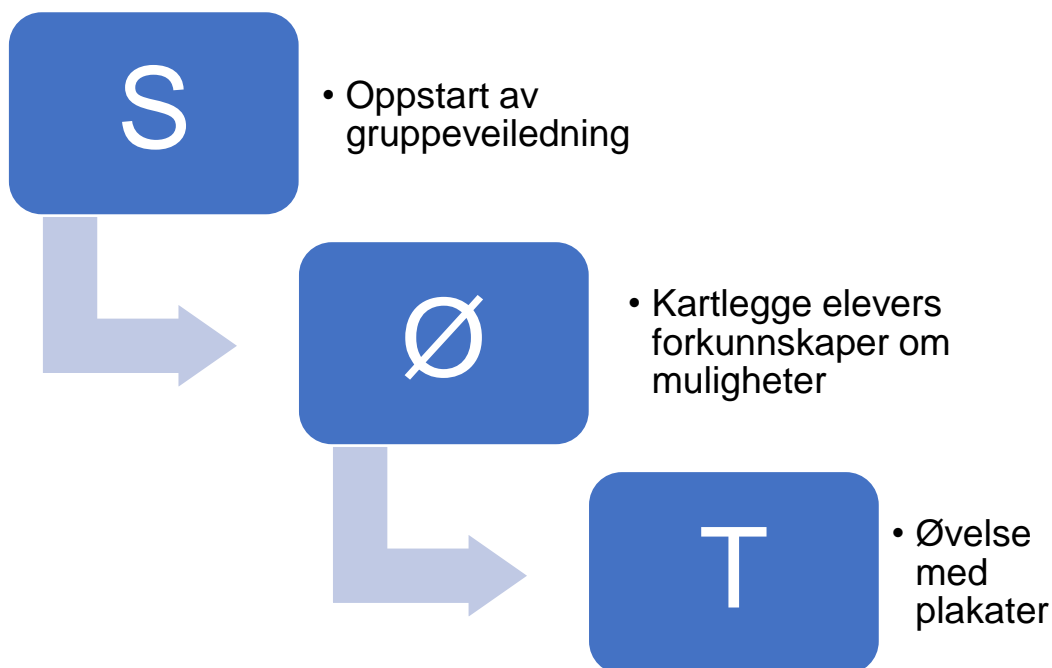
For å identifisere vekstpunktet for veiledningen, ville jeg snakke litt på forhånd med elevene om hva de tenkte om valg av videregående på dette tidspunkt, altså fastsette «situasjonen nå». Et par av elevene var helt sikre på valg av utdanningsprogram, og andre utdanningsprogram virket ikke å være aktuelle. Én elev var usikker på hvilken retning av studiespesialisering som var mest aktuell. Generelt var elevene usikre på hvilke andre valg de skulle ha med i søknaden sin. Alle elevene hadde gjennomsnittlig gode karakterer, og de mente sannsynligheten var stor for å komme inn på førstevalget sitt. Utfordringen ble blant annet å gjøre opplegget relevant for alle elevene, inkludert de som var helt sikre på førstevalget sitt.

#### *Evaluering:*

Oppstartsamtalen gjorde det mulig for meg å presentere prosjektet for elevene, samtidig som vi ble bedre kjent, og vi kunne identifisere et vekstpunkt. Ut fra denne samtalen, så jeg at dette var en gruppe elever som er ganske sikre på hva de ville, men at de kanskje ønsket bekreftelse på valg og tanker de hadde om videre utdanning. De ga uttrykk for at de gjerne ville snakke med både rådgiver og medelever om tankene sine. For meg som rådgiver ble det viktig å bevisstgjøre elevgruppa, ikke bare på hva de velger, men også på hva de velger bort.

#### 3.9.2 Aksjon 2: Første gruppeveiledning og kunnskapskartlegging

Basert på samtalen med gruppa, kunne jeg utforme en plan for første gruppeveiledning. Jeg ønsket å bruke SØT-modellen aktivt, og basert på oppstartsamtalen, lagde jeg følgende modell:



I denne oppgaven skulle elevene vise det de kunne om de ulike linjene, og så var håpet at de i fellesskap skulle avdekke at de hadde en del kunnskap. Første aktivitet ble gjennomført ved at elevene ble delt i tre grupper. På forhånd hadde jeg laget plakater med alle de femten utdanningsprogrammene, en plakat for hvert program. På plakatene skulle de skrive på alt de kunne om de ulike programmene. På studieforbereende fag var underoverskriftene *Programfag man kan velge* og *Egenskaper man trenger*. På plakatene med yrkesfag skulle de skrive *Muligheter på Vg2*, *Mulige fagbrev* og *Egenskaper man trenger*.

Alle gruppene startet ved en plakat og fikk tre minutter ved hvert utdanningsprogram, før de gikk videre til neste. Etter hvert var det allerede skrevet noe på det utdanningsprogrammet de kom til, så da fikk de både se hva andre tenkte og fylle på med sine egne bidrag. De kunne skrive mye på noen, men nesten ingenting på andre plakater.

#### *Evaluering:*

Ut fra samtalene underveis og den felles refleksjonen i gruppa i etterkant, ble det klart at oppgaven ble oppfattet som for stor. Elevene måtte mene for mye om for mange ting, og jeg observerte at de syntes informasjonen de kom frem til sammen var lite relevant. Noen syntes de kunne nok om de programmene de selv hadde



interesse for. Elevene sa også at de likte oppgaver der det ikke var krav om prestasjon, og kanskje opplevde de at denne oppgaven hadde for mye fokus på dette. Det kan også være av betydning at elevene var mest opptatt av sitt eget valg, og på dette tidspunktet ikke så verdien i å lære noe om andre valgmuligheter. De var ikke klare for å utvide sitt eget perspektiv.

For å gjøre elevene tryggere på veiledning i gruppe, og kanskje utvide mulighetsperspektivet, vurderte jeg videre å fokusere på valg. Tanken var at det kunne legges et grunnlag for videre arbeid med karrierekompetanse.

### 3.9.3 Aksjon 3: Valgkompetanse

Basert på første gruppeveiledning, og notater jeg hadde gjort i ettertid, utformet jeg følgende modell for gruppeveiledning nummer 2:



Opplegget for denne gruppeveiledningen hadde fokus på praktiske karrierelæringsoppgaver. Håpet var at øvelsene ville føre til økt refleksjon rundt det å ta valg. Jeg valgte å bruke øvelsen valglinje fra Røyset og Kleppestø (2017, s. 99). Denne gjennomføres ved at elever står på ei linje, og de får valg som de må ta stilling til. De starter med å stå på linjen, og så blir de gitt dilemmaer og må gå til høyre eller venstre for linja, basert på hva de velger. Dette var en øvelse der elevene handlet

med kroppen sin, og de fikk kjenne fysisk hvordan det er å ta stilling til ulike dilemmaer.

De fikk ikke lang tid til å tenke eller vurdere, men måtte raskt ta en avgjørelse om de skulle flytte seg til høyre eller venstre for å vise hva de valgte. Vi startet enkelt slik at alle kunne kjenne på at det var greit å delta. Etter hvert sporet vi inn på utdanning og yrke, og elevene fikk valg mellom å jobbe inne eller ute, kontor eller praksisnært. Valgene ble mer utfordrende etter hvert, og praten mellom hver utfordring ble lengre.

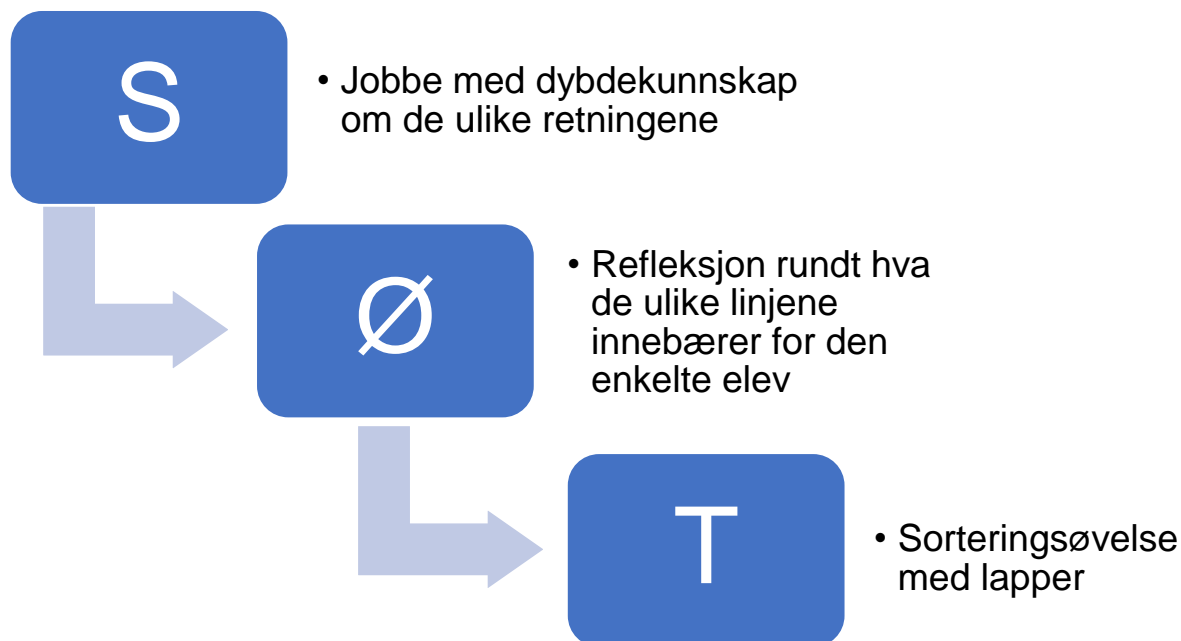
I samme veiledningsøkt fikk de i praksis sett eksempler på valg og muligheter, der også tilfeldigheter spiller inn. Her brukte jeg Sevilles oppgave «Twist» (2020, s. 69). Jeg hadde med en Twist til hver elev. Den første eleven fikk velge mellom seks ulike sjokolader, mens den siste eleven måtte ta den sjokoladen som var igjen til slutt. Samtalen etterpå handlet om tilfeldigheter, der noen fikk flere valg enn andre. Elevene hadde også ulike preferanser for hvilke sjokolader de likte. For noen var dette et vanskelig valg, fordi de ikke ville ha sjokolade, eller fordi de var glade i flere sjokolader. Mennesker har ulike tanker om hva en ønsker og liker, og det kan overføres til livet for øvrig, der vi snakket om viktige og mindre viktige valg. Elevene beskriver at det å sette opp flere alternative utdanningsvalg er utfordrende, spesielt for de som hadde klare førsteønsker. Muligheten for å ikke få sitt førstevalg er skremmende, men også noe de satte ord på.

### *Evaluering:*

Her og nå situasjonen er at elevene har en tanke om videre vei, men veiledningen må fokusere noe på andre- og tredjevalget. Det kommer også fram at noen er i tvil om hvilken retning av studieforberedende de skal velge. Andre er i tvil om valget skal falle på yrkesfag med fagbrev eller yrkesfag med realfagsfordypning. Slike variasjoner i nærmiljøets skoletilbud, gir elevene mange valgmuligheter, men det kan også oppleves uoversiktlig. Det kan være de velger det trygge og kjente, fordi de ikke kjenner godt nok til hvilke muligheter som finnes. Videre arbeid handler om å gi elevene bedre oversikt, snakke om hvilken kompetanse de ulike tilbudene gir, samt sette ord på hva de ulike tilbudene vil innebære for den enkelte.

### 3.9.4 Aksjon 4: Dybdekunnskap

Basert på notater fra forrige gruppeveiledning, utformet jeg følgende modell:



Denne gangen jobbet vi med innholdet i de ulike programmene, med fokus på ulike retninger innenfor samme utdanningsprogram. Jeg hadde skrevet opp alle de ulike variantene på forskjellige lapper, og elevene skulle samarbeide om å kategorisere programmene ut fra om man kunne få fagbrev eller studiekompetanse. Elevene ble påmint om at alle program kunne gi studiekompetanse, og de fikk også se på hvilke fag som ga yrkeskompetanse. Det ble diskusjoner da de skulle finne ut av hvilke program som kunne gi realfagsfordypning. Her var det flere som oppdaget at det var noen programmer som ikke kunne gi kompetansen de trodde. Det var også flere som oppdaget nye programmer som kunne være relevante for deres videre utdanningsplaner. Her satte de også ord på hvorfor de ulike programmene var interessante eller kunne passe for dem, samt hvorfor det eventuelt ikke var av interesse.

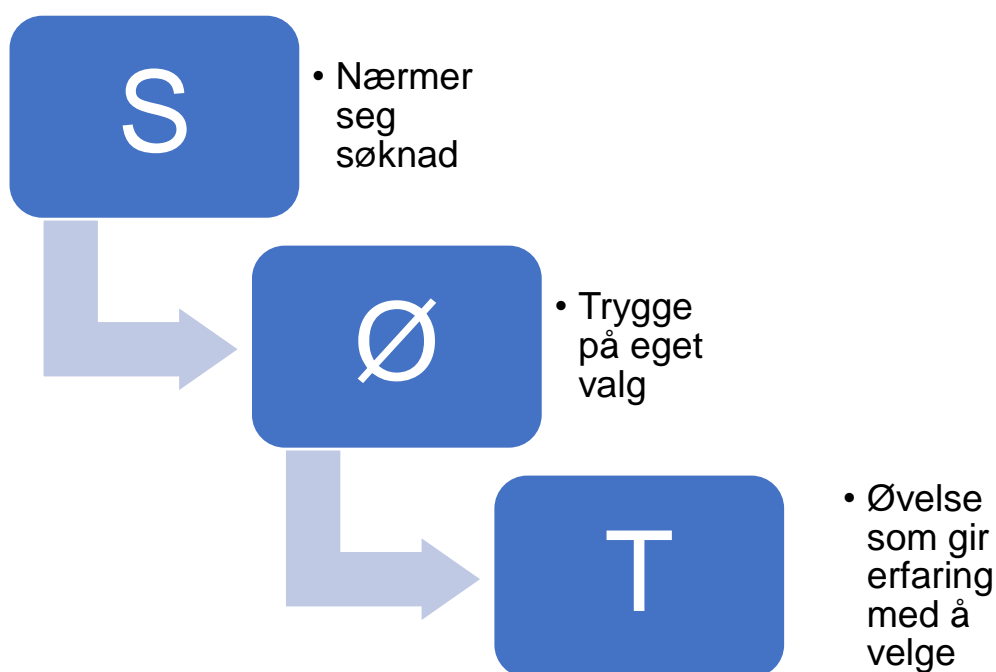
#### *Evaluering:*

Gjennom hele økta var diskusjonen høyløst. Elevene var engasjerte i oppgaven, og økten ble avklarende med tanke på valgmuligheter. De støttet hverandre, ga hverandre tilbakemeldinger og stilte hverandre spørsmål. Min vurdering er at elevene hadde god oversikt, og de hadde i stor grad funnet ut hva de ville velge. Noen er

ennå ikke sikker på andre- og tredjeønsket. Ut fra erfaringen til nå er det viktig å fokusere siste del av veiledningen på bevisstheten rundt det å ta valg.

### 3.9.5 Aksjon 5: Trygg på eget valg

Det nærmet seg 1.mars, og dette skulle være den siste gruppeveiledningen før søknad til videregående. Gjennom tidligere oppgaver og samtaler vi hadde hatt, kjente jeg nå elevene ganske godt. I siste aktivitet var målet at elevene skulle bli trygge på eget valg, samt være bevisst på hva de velger bort. De skulle øve på å ta valg, få bekreftelse på at de hadde valgt en god retning, og at de skulle finne ut hva de kunne ha som andre- og tredjeønske. Basert på dette, utformet jeg følgende modell for siste gruppeveiledning:



Jeg hadde igjen skrevet alle valg på lapper. Vi brukte et stort bord, og så valgte jeg ut fire program og la ett i hvert hjørne. Øvelsen gikk ut på at de skulle nullstille, og at mulighetene som fantes var de fire som til enhver tid lå på bordet. Elevene skulle gå til det hjørnet der det mest interessante valget var plassert. Lappene ble hyppig byttet ut, og elevene skulle gjøre nye valg. I og med at jeg nå hadde blitt kjent med dem, kunne jeg gi dem enklere og vanskeligere valg. De fikk kort tid til å bestemme seg, slik at de måtte bruke intuisjonen for valget sitt.

Innimellom alle variantene snakket vi om valgene de tok. Hvorfor ble valget vanskelig, og hvorfor var valget lett? De to elevene som var usikre på sine valg, hadde tydelige mønstre under denne øvelsen. Eleven som i utgangspunktet hadde tenkt at studiespesialisering var mest aktuelt, men som var usikker på om det kunne bli for ensformig, trakk mot kreative fag eller studieforberedende med noe i tillegg. Den andre eleven som var usikker på om det var yrkesfag eller realfag, trakk mot praktiske fag. Elevene beskriver at valgene var utfordrende. Av og til pustet de lettet ut, noen ganger ble de nesten sinte, og i noen få tilfeller var det helt umulig for noen å gå til et spesifikt hjørne.

### *Evaluering:*

Etter øvelsen ga flere uttrykk for at dette hadde vært spennende. I noen tilfeller hadde de valgt noe de i utgangspunktet ikke hadde sett for seg, men det hadde bidratt til at de hadde utvidet mulighetene sine. Når valgmulighetene var færre, måtte de plutselig se seg selv i nye settinger, og det var med på å åpne tankene for andre muligheter. I løpet av denne økta sa elevene at de fikk bekreftet valgene som de allerede hadde tatt. Elevene som hadde vært litt usikre, fikk landet på valgene sine. Det var ingen som endret retning i løpet av denne økta, men de var likevel positive til at de hadde innsett at det fantes flere muligheter for dem, som også kunne være interessante. Flere av elevene ble overrasket over valgene de tok, og selv om dette ikke endret noe på valg av videregående, kom det fram at disse interessene kunne de ta med seg senere når de skulle se på valg av høyere utdanning.

Aktiviteten åpnet opp for at elevene kunne gi tilbakemelding til hverandre angående hvilket utdanningsprogram de valgte. Elevene sa også at denne øvelsen åpnet øynene deres for uante sider ved seg selv. Én elev sa at han alltid havnet innenfor program som hadde med håndverk å gjøre, noe som fikk han til å endre prioriteringen i søknaden, der studiespesialisering kom lengre ned på listen. En annen elev sa at denne øvelsen gjorde at forståelsen for hva en ikke vil, ble veldig tydelig. Elevene stilte spørsmål til hverandre, og de snakket om hverandres egenskaper som kunne støtte valgene som ble tatt.

Aktivitet	Elever	Egen praksis
Plakat	<p>Lite motiverte, litt for vanskelig.</p> <p>«Denne oppgaven føltes meningsløs.»</p>	<p>Oppgave med plakater avdekker kunnskapshull, men lite positivt og motiverende for elever, så må endre retning for å tette hullene.</p>
Valglinje	<p>Får øve på å velge.</p> <p>Var fint å noen ganger få velge et tredje alternativ, eller noe «midt imellom».</p> <p>Åpner opp for å kommentere og bekrefte hverandre.</p>	<p>God øvelse, kunne kanskje også fungert i hel klasse.</p>
Twist	<p>Økende bevissthet rundt muligheter.</p>	<p>Noe kortvarig.</p> <p>Tilfeldighetene kan slå begge veier; enten føre til god diskusjon, eller ingen diskusjon. Er det mulig å utvikle denne til noe som engasjerer elevene enda mer?</p>
Kategorisering	<p>Ga økt kunnskap om hvilke linjer som fører til hvilken kompetanse.</p>	<p>En øvelse som fungerte fint for denne gruppa, og virket å både vekke følelser, samt føre til økt kunnskap om de ulike mulighetene.</p>
Gå til hjørne	<p>Tvinger en til å tenke over hva en ikke vil.</p> <p>Åpner opp for å kommentere og bekrefte hverandre.</p>	<p>Fordi jeg nå hadde kjennskap til elevene, var det mulig å utfordre elevene litt i denne øvelsen.</p>

### 3.9.6 Aksjon 6: Fokusgruppe-intervju

Her vil jeg si noe om utformingen av intervjuguiden og gjennomføringen av intervjuet.

#### 3.9.6.1 Utforming av intervjuguide

Basert på notater og refleksjoner fra tidligere aksjoner, utformet jeg en intervjuguide. I denne var det viktig for meg å få med spørsmål som førte til at intervjuet ble en arena der vi sammen kunne oppsummere erfaringer. Samtidig skulle intervjuet tilføye det som eventuelt manglet av tanker og aspekter ved prosessen frem til nå. Hva manglet jeg for å svare på masteroppgavens problemstilling, og hva var det viktig at elevene fikk sagt noe om? Her måtte det formuleres spørsmål som åpnet opp for at elevene kunne reflektere over prosessen sammen med meg, og at det derfor var en vekslning mellom åpne og lukkede spørsmål.

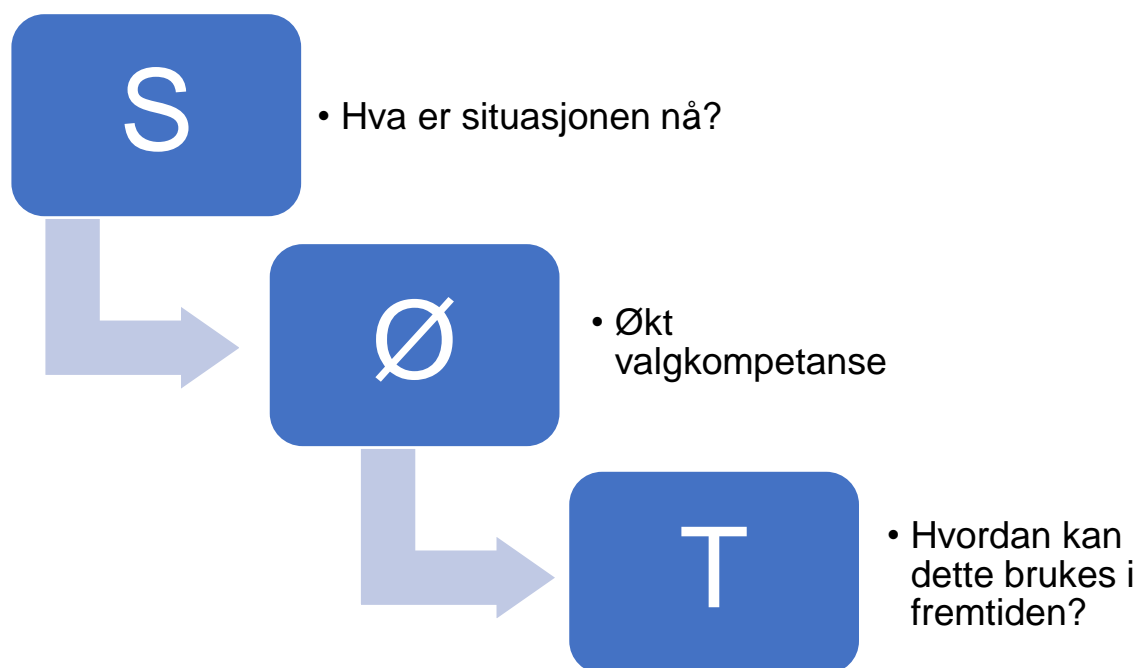
Det ble naturlig å dele intervjuguiden inn etter tema, eller kategorier. Disse kategoriene ble utformet på bakgrunn av analyse av allerede innsamlede data. Jeg var interessert i hvordan veiledning i gruppe hadde bidratt til elevenes karrierekompetanse, og det var ønskelig å sette av tid i intervjuet til å snakke om dette. Den første kategorien ble derfor «gruppas funksjon», som innebar spørsmål som omhandlet hvordan elevene hadde opplevd å få karriereveiledning i gruppe, og hvordan det fungerte å erstatte individuell veiledning med gruppeveiledning. Det andre temaet var «aktiviteter», hvor elevene kunne snakke om selve innholdet i gruppeveiledningen, og hvordan elevene hadde opplevd de ulike aktivitetene. Også her var det fokus på å finne ut hvordan de ulike aktivitetene hadde bidratt til elevenes karrierekompetanse. Den tredje kategorien fokuserte på valg og hvilke valgmuligheter de har, og på hvilke grunnlag de har tatt valg.

#### 3.9.6.2 Plan for gjennomføring

Tidspunktet for intervjuet ble satt til mai, etter at fristen for søknad til videregående skole hadde gått ut, samt at fristen for å gjøre endringer på søknaden hadde utløpt. Dette var for at elevene skulle ha gjennomført valget, og få tid til å lande litt i etterkant. På denne måten var håpet at elevene skulle oppnå en forståelse for eget valg, og sammen reflektere rundt prosessen med en begynnende utvikling av kritisk bevissthet (Law, 2001, s. 4). Når man får litt tid på seg, og man har fått prosessert innhold og erfaringer, kan det kanskje være lettere å uttale seg.

Intervjuguiden skulle følges ganske strukturert, der jeg ønsket at alle skulle uttale seg om hvert enkelt spørsmål. Kanskje ville et spørsmål føre til en god diskusjon i gruppa, og dette skulle det være rom for. I tillegg skulle alle parter få mulighet til å komme med oppfølgingsspørsmål. Min rolle som moderator skulle likevel være at alle skulle få uttale seg, noe Kversøy og Hartviksen mener handler om anerkjennelse av alle medlemmene i gruppa (Kversøy & Hartviksen, 2018, s. 55 og 58). Selv om intervjuguiden skulle følges, hadde jeg med meg noen oppfølgingsspørsmål som gikk ut på å be elevene om å utdype eller gi eksempler. Kversøy og Hartviksen mener at dette er gode verktøy, som fører til at partene oppleves mer likeverdige, fordi det fører til bedre forståelse (Kversøy & Hartviksen, 2018, s. 57). Det handler også om å skape ro og orden, der en leder og strukturerer samtalen rundt aktuelle tema (Kversøy & Hartviksen, 2018, s. 57). Fordi et eksempel eller utdypning kan bidra til økt forståelse, mener Kversøy og Hartviksen at dette fører til inkludering av alle partene i gruppa.

Basert på dette, ble planen utformet slik:



Tidsramme for intervjuet ble satt til to skoletimer.



### *Evaluering:*

Etter gjennomføringen av intervjuet, satt jeg igjen med mye nyttig empiri. Elevene hadde flere gode tanker knyttet til prosessen og valget som var gjort. Det var utfordrende å skulle notere underveis og etterpå, så til en annen gang hadde det vært ideelt med en diktafon. Å gjennomføre et intervju er krevende, da det er mange inntrykk som skal prosesseres, samtidig som det skal noteres, og en skal kunne stille relevante og gode oppfølgingsspørsmål. Min rolle som moderator var vekslende. Noen ganger måtte jeg ta en aktiv rolle for å få svar fra hver enkelt elev, mens andre ganger gikk diskusjonen av seg selv, og jeg kunne observere, lytte og skrive. Det var også behov for å samle diskusjonen og rette den inn mot det aktuelle temaet.

Da jeg hadde renskrevet notatene mine etter intervjuet, fikk elevene lese gjennom, kommentere og de fikk utdype sitater der de syntes det var nødvendig. For å oppsummere, er jeg fornøyd med tidspunktet intervjuet ble gjennomført på, og det ga mye nyttig empiri, og det opplevdes som en god arena for å oppsummere noen erfaringer fra prosessen. Det kunne vært forbedret med opptak, og noen flere oppfølgingsspørsmål.

### **3.10 Analysemetode**

Når all empirien er samlet inn, vil det være hensiktsmessig å sortere dette på en god måte (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 139). Dette gjør det mulig å presentere det som er mest relevant av data, og leseren slipper å måtte gå gjennom all empirien som er samlet inn gjennom forskningsprosessen (Tjora, 2021, s. 216). Empirien for analyse er egne notater, logg og notater fra intervju, med særlig fokus på notater fra intervjuet.

I aksjonsforskning blir det gjennom hele prosessen kontinuerlig gjort analyse av data. Fordi intervjuguiden er et resultat av analyse av data samlet inn frem mot aksjon seks, anses intervjuguiden som et nyttig verktøy i videre analyseprosess. Koding som tar utgangspunkt i det empiriske materialet er en empirinær og deduktiv koding. Ifølge Anker (2020, s. 77) kalles det «in-vivo-koder», og jeg har valgt å ta utgangspunkt i prosessen som beskrives av Coffey og Atkinson, 1996 i Anker (2020, s. 77). Jeg har valgt en annen rekkefølge, fordi hovedtemaene i intervjuguiden er styrende for analysen.

Jeg vil identifisere relevante ord eller begrep med utgangspunkt i hovedtemaene i intervjuguiden, der jeg vil ha et åpent blikk og er oppmerksom på andre ord som kan belyse problemstillingen. Dette vil jeg synliggjøre i en ordsky for hvert hovedtema. Dernest går jeg gjennom materialet og finner eksempler som passer de ulike begrepene. I in-vivo-kodingen vil neste steg være kategorisering (Anker, 2020, s. 77), noe som ble gjort i utarbeidelsen av intervjuguiden. Hovedkategoriene fra intervjuguiden viste seg å være for store, og det måtte lages noen nye kategorier i tillegg. I analysen vil jeg se på sammenhenger, der jeg ser etter likheter, men også forskjeller i materialet. Basert på denne analysen presenteres funn, som tas med videre til drøftingen. Jeg er bevisst på at data vil være i bearbeidet form.

## KAPITTEL 4 Presentasjon av funn

I dette kapitlet vil jeg analysere data med utgangspunkt i fokusgruppe-intervjuet. Jacobsen skriver at en tekstgjennomgang for å se hvilke ord som går igjen i datamaterialet og en fremstilling av dette, kan sin noe om hva som har opptatt de som ble intervjuet. (Jacobsen, 2015, s. 206). Jeg har valgt å gjøre dette gjennom en ordsky, noe Jacobsen også foreslår (2015, s. 206). For å gjøre ordskyen lesbar, valgte jeg å ta utgangspunkt i inntil 60 ord fra forskningsmaterialet. Deretter beskrives aktuelle funn, der sitater er med på å bekrefte disse. I presentasjonen av funnene, vil min forståelse av det som blir sagt, komme fram.

### 4.1 Gruppas funksjon



I samtale med elevene kommer det fram at de hadde positive forventninger til deltakelsen i gruppa. Alle elevene har kommentarer som viser at de har lyst til å delta, men flere viser at de går inn i prosjektet uten å ha helt klart for seg hva det innebærer. Noen hadde sett for seg at veiledningen skulle foregå på samme måte som de som fikk individuell veiledning, men at forskjellen var at de var flere til stede.

*«Jeg trodde det skulle være et fint prosjekt.»*

*«Visste egentlig ikke 100% hva det var.»*

Elevene kjente hverandre fra før, og de sier at de respekterer hverandre og at gruppa derfor fungerte godt. Siden respekt for hverandre lå til grunn, hørte de på hverandre,

og det åpnet opp for god diskusjon. De var også en gruppe der alle medlemmene var motiverte for å ta et godt valg og hadde en klar retning for livet.

*«Dere er fine folk, derfor funker det.»*

Sammensetningen av gruppa gjorde at de fikk se at de valgte forskjellige ting, noe de sier er bra for å få bredde i samtalene.

*«Jeg synes gruppedynamikken er bra. Ingen skal gå noe likt, alle er forskjellige.»*

Alle medlemmene snakket mye, og under fokusgruppe-intervjuet sier de at de har opplevd det fint å være i gruppa. Gruppemedlemmene sier at de har opplevd det trygt å snakke, og de har turt å si ting som de ikke hadde sagt i et klasserom.

*«Har sittet her og snakket om de tingene jeg har følt, uten at noen har dømt eller vært uenig.»*

*«Ikke fiksert på bare det man selv ønsker, men høre andres tanker også.»*

Ut fra det forstår jeg at elevene formidler at de har fått større forståelse for hverandre. Der noen av elevene virker litt selvsentrerte, ser det ut til at de nå har fått utvidet eget perspektiv. Tryggheten i gruppa gjør at alle kan komme med innspill, og de kommenterer og bekrefter hverandre under hele prosessen. De sier at de liker å lytte til hva andre tenker, og de sier at de lærer av det. Gjennom gruppeveiledningen har de blitt mer åpne og interessert i hva andre elever tenker og velger, og muligheten til å gi positive tilbakemeldinger til hverandre har vært en positiv opplevelse for elevene. Gjennom samtale og diskusjon har hver enkelt blitt både sett og hørt gjennom bekreftelse på innspill og tanker.

De beskriver at de blir bedre kjent med seg selv i møte med de andre. Flere elever oppdager at de har flere interesser, og at de hjelper hverandre med å utvide denne tankegangen. Elevene sier at de klarte å stå i egne valg fordi de var i en gruppe der de var trygge på hverandre.

*«Jeg har oppdaget mer med meg selv og hva jeg ønsker å gjøre senere.»*

## 4.2 Ledelse



Elevene sier at ved god ledelse, så legger dette til rette for trygghet. På spørsmål om hvordan de har opplevd meg som leder av gruppa, trekkes det særlig fram en tilbakelent væremåte.

*«Du er sånn chill.»*

*«Du har tatt styringa, men også latt oss få ta over.»*

Ved å veksle mellom aktiv moderator og tilbaketrukket observatør, kan det virke som at elevene oppfattet min væremåte som avslappet. De sier at min væremåte har gjort det lettere å prate, og at en rolig og tilbakelent væremåte har gitt dem opplevelsen av at jeg er åpen for alle innspill. De opplever å få plass og rom til å utfolde seg, og det har fått dem til i større grad å reflektere over egne og andres valg.

Min rolle som rådgiver har vært å lede gruppa gjennom en prosess, og være i en kontinuerlig årvåkenhet mot eventuelle kunnskapshull som dukker opp etter hvert. Muligheten til å observere diskusjonen, og bryte inn der kunnskapshull må fylles, gir elevene trygghet på at rådgivers fagkunnskap er tilstrekkelig og nødvendig.

*«Du kan det du snakker om.»*

*«Du er tilbakelent. Kanskje derfor det blir gode råd?»*

Arbeidet i gruppa hadde bestått av mange karrierelæringsaktiviteter. I neste ordsky går jeg nærmere inn på gjennomføringen med aktiviteter som fokus.





*«Ønsker å gå på en skole med elever som har et mål med livet.»*

*«Vil være i klasse der elevene er motivert.»*

Alle elevene forteller at de får støtte hjemme for sine valg, og at det er viktig at de har valgt noe de har interesse for og vil bruke tid på. Elevene beskriver også et stress rundt valg, selv om omgivelsene prøver å betrygge dem på at de kan gjøre omvalg, og at det ikke er et valg for livet.

*«Jeg vil velge riktig med én gang, selv om andre sier at en kan gjøre nye valg.»*

Når de skal søke på videregående skole, har gruppa vært viktig, spesielt når det gjelder å bli kjent med seg selv, sine egenskaper og interesser.

*«Samtalene er viktig, man blir sikrere. Føler seg verdsatt.»*

*«Har alltid visst hva jeg vil gå, deilig å høre at andre sier: ja, det passer!»*

*«Dere er fine folk, dere har påvirket valgene mine.»*

Her forstår jeg at elevene har et mål med videregående skole, enten fagbrev eller studiekompetanse. Kombinasjon av interesser og kompetanse er viktig for valget. Det å møte andre elever med samme interesser kan gjøre videregående skole mer interessant. Bekreftelsen de har fått fra andre i gruppa har hatt stor verdi.

#### 4.5 Hovedfunn

Basert på analysen som er gjort i dette kapittelet, sitter jeg igjen med noen funn, hvor jeg har valgt å trekke frem fem. Disse opplever jeg går igjen gjennom flere av kategoriene i analysen. Funnene er presentert i tabellen nedenfor:

Hovedfunn
1. Gruppa må ha en trygg atmosfære.
2. Gruppa må ha en tydelig ledelse.
3. Veiledning i gruppe bidrar til kunnskap om muligheter i videregående skole.
4. Veiledning i gruppe bidrar til bedre kjennskap til seg selv og medelever.
5. Veiledning i gruppe bidrar til å påvirke elevenes valg.



## KAPITTEL 5 Analyse og drøfting

I dette kapitlet vil jeg gå inn på hvert av de fem funnene som er beskrevet, der jeg vil se funnene i lys av elevenes beskrivelser, aktuell teori og tidligere forskning. Jeg vil se på om hvert enkelt funn kan bidra til å utvikle elevenes karrierekompetanse, og i konklusjonen vil jeg forsøke å svare på problemstillingen.

### 5.1 Grappa må ha en trygg atmosfære

Elevene kan få styrket sin identitet og bli tryggere når de er en del av en homogen gruppe (Seville, 2020, s. 23). Elevene i forskningsgruppa opplever seg selv som en homogen gruppe på noen områder, der de framhever at de er opptatte av mål, og de liker å prate. I starten av aksjonsforskningen var nok homogeniteten en styrke for gruppa, fordi de lett kunne kjenne seg igjen i de andre. Nettopp gjenkjennelsen kan være en fordel ved at elevene får en forståelse av at deres utfordringer ikke er unike og individuelle (Thomsen et al., 2013, s. 16).

I fokusgruppe-intervjuet kom det fram at elevene også satte pris på hverandres ulikheter. Elevene har ulike interesser, og de har gjort ulike valg. Det mener elevene kan få fram ulike utfordringer og perspektiver, eller en ser hvor ulike mennesker og meninger kan være. Ulikhetene trekker elevene fram som positivt for samtalene i gruppa. Det styrkes av Seville (2023, s. 23), som sier at ulikheter stimulerer til forståelse og empati. Elevene sier at gruppa har fungert godt, de har holdt seg til tema, og at det har vært trygt å si sin mening.

Ungdom trenger positive tilbakemeldinger, oppmuntring og anerkjennelse (Börjesson & Røise, 2017, s. 38). I starten av forskningen ble ungdommene spurt om å være med, og de ga uttrykk for at de syntes det var stas å være utvalgt. I alle veiledningene la jeg vekt på å vise at de var verdifulle og hadde gode bidrag til forskningen. I løpet av veiledningen fikk de anerkjennelse fra både medelever og meg. Da elevene ga tilbakemelding om at de opplevde første aktivitet overveldende, ble de neste aktivitetene justert. Det medførte at elevene ga uttrykk for at de følte seg hørt, noe som kan være med på å skape en fin atmosfære i gruppa.

Jeg var opptatt av å møte elevene på en god måte, der jeg ga av meg selv, men samtidig så dem som enkeltindivider og gruppe (Postholm & Tiller, 2014, s. 38). Elevene sier at det var fint å komme på veiledning uten å være forberedt, og det gjorde at de slappet av. Videre sier de at de kunne si mer i gruppa enn de ville sagt i

et klasserom, noe som viser at de følte seg trygge. Ifølge den sosiokulturelle læringsteorien til Vygotskij, lærer mennesker best i den nærmeste utviklingssonen. En tenker da at denne sonen beskriver at man lærer bedre sammen med, eller under veiledning av andre (Aagre, 2014, s. 49). Basert på dette oppfatter jeg at en trygg atmosfære bidrar til at elevene kan lære av hverandre, og på denne måten være hverandres veiledere.

Samtidig som elevene opplevde å få frihet til å snakke, sa de også at de trengte en leder. Det stemmer overens med at man som leder må kunne skape både orden og relasjon (Midthassel, 2014, s. 72). Forholdet mellom rådgiver og elever er et asymmetrisk forhold, men her klarte vi å skape litt mer symmetri (Aubert og Paulsen, 2016, s. 189), fordi jeg lot elevene styre prosessen når det var naturlig. I det tenker jeg at elevene opplevde at forholdet var preget av gjensidighet og respekt, og at det gjorde at de kunne komme med egne betraktninger uten å være redd for å si noe feil.

#### *Oppsummering:*

Ut fra det som er beskrevet over, må gruppa ha en trygg atmosfære for at gruppa skal fungere på en måte som fremmer god karrierekompetanse. En homogen gruppe kan bidra til at elevene føler økt trygghet. Elevene verdsetter også en viss ulikhet, da det gir gode samtaler som kan utvide den enkeltes perspektiv. Trygghet er viktig for å si hva man føler og vise hvem man er, og elevene uttrykker tydelig hva som ligger til grunn for denne tryggheten. Samspillet i gruppa må preges av ro, respekt og gjensidighet for at samtaler, refleksjoner og handlinger kan bidra til at elevene kan lære sammen.

## 5.2 Gruppa må ha en tydelig ledelse

Elevene har rett til rådgivning, (Opplæringslova, 1998, §9-2), og som rådgiver er man aktiv, gir råd og hjelper til med å finne løsninger. Veiledning handler i større grad om å hjelpe veisøker til å finne sin egen vei (Baltzersen, 2014, kap.12), noe som har vært viktig i aksjonsforskningen. Selv om en skiller mellom begrepene, brukes de ofte om hverandre i skolehverdagen (Aspenes, 2015, s. 12). Karriereveiledning i et bredt perspektiv handler om alt en gjør som bidrar til å øke elevenes kunnskaper og ferdigheter som omhandler arbeidsliv og karriere. (Gravås & Gaarder, 2011, s. 19), mens det smale perspektivet handler om veiledningssamtalen. Karriereveiledningen i gruppa har dreid seg om nettopp å gjøre ting sammen, som skal øke elevenes

kunnskaper og ferdigheter. Jeg har i hovedsak vært veilederen, som skal hjelpe elevene å bli kjent med seg selv, de andre og sine muligheter. Min rolle har vært å sette i gang samtaler og aktiviteter som stimulerer til dette. Siden gruppa er liten, har det også vært rom for å se enkeltindividets behov. Her har styrken vært at gruppa kunne ta tak i disse behovene, der både elevene og jeg kunne respondere på enkeltmenneskets tanker. Elevene beskriver at dette er bra, og de gir uttrykk for at å få bekreftelse fra medelever, styrker egne valg.

Mathiesen beskriver rådgiverrollen som en balansekunst (Mathiesen, 2022, s. 71). Det har økt min bevissthet rundt min rolle som veileder. Som rådgiver har jeg formidlet kunnskap om systemet i videregående skole, og hvilke muligheter som finnes gjennom undervisning i faget utdanningsvalg. Elevene har hatt behov for kunnskap, men de gir uttrykk for at de ikke har visst nok om mulighetene som finnes.

Gjennom de ulike karrierelæringsaktivitetene har det vært et mål å formidle kunnskap gjennom erfaring og erfaringsutveksling, der jeg kunne bidra ved behov. Aspenes (2015, s. 84) finner at elevene lærer gjennom å dele kunnskap og erfaring, og elevene bekrefter at de gjennom aktiviteter og samtaler er kommet lengre i sin prosess mot valg. De har ved å øve, spørre hverandre og diskutere fått bedre forståelse, noe som har vært tilrettelagt ved tydelig ledelse.

Postholm og Tiller (2014, s. 38) hevder at det er viktig å gå inn i en relasjon som et helt menneske, og jeg har gjennom prosessen vært opptatt av både å være et helt menneske og se hele eleven. Her måtte jeg også være bevisst på min egen lederstil, og hvordan jeg ønsker å møte elevene (Utdanningsforbundet, 2012, s. 2). En autoritativ lederstil skal legge til rette for både læring, relasjon og orden (Midthassel, 2014, s. 72). De fleste mennesker liker å vite hva som kreves av en, og usikkerhet skaper ofte situasjoner som kunne vært unngått. Elevene formidlet at det var bra med en leder som har kontroll og satte rammer for øktene, jamfør forskning som sier at regler og orden er viktig for at en gruppe skal fungere godt (Midthassel, 2014, s. 72). Sammen med elevene ble det avklart hvor og når en skulle møtes, samt hvilke regler som skulle gjelde, for eksempel at alle skulle få komme til orde.

Det er en øvelse å finne balansen mellom å skape orden, som igjen gir trygghet, og det å la elevene styre prosessen selv, jamfør funn i pilotprosjektet Karriereveiledning i

grupper (Krogstie et al., 2017, s. 13). Selv om jeg lot elevene «styre», så var det viktig å være bevisst på veiledningsteknikker som aktiv lytting og åpne spørsmål (Røyland, 2012, s. 50-53), og ta dem i bruk når det var behov for det.

Ut fra at denne gruppa etter hvert virket veldig trygge på hverandre, valgte jeg å veksle mellom å ta ledelsen og heller la de heftige diskusjonene gå. Elevene responderte med å si at det var bra å få styre noe selv. Mathiesen beskriver at både relasjoner og det å kunne improvisere er viktig i veiledningen (2022, s. 71). Ved å la elevene ta kontroll, var tanken at de kunne bli tryggere i sin karrierekompetanse, og jeg tenker at det ga elevene øvelse i å stå for sine egne meninger. Jeg er bevisst på at andre grupper kan trenge mer hjelp for å få i gang diskusjoner og utveksle ideer og holdninger.

Krumboltz (Haug, 2018, s. 77) mener at veileder skal snakke om det stresset som mange føler når de skal lære noe nytt, og en skal også støtte elevene til å handle etter egen overbevisning. Det er mange måter å gi denne støtten på, og aksjonsforskningen har hatt til hensikt å gi elevene kunnskap og kompetanse, både for å redusere stress, og for å støtte eleven i å følge sitt eget hjerte. Dette støttes av Aspenes (2015, s. 85) som sier at stresset blir mindre når man snakker sammen. Min rolle som leder var med på å sette stemningen i gruppa, der min lederstil kan være med på å fremme eller hemme stress. Dette har jeg vært bevisst på, og jeg har prøvd å legge til rette for at stress skulle reduseres. Det handler om å forstå når elevene trenger at jeg leder og tilfører kunnskap. Videre må en tenke over når en skal la dem snakke sammen uten at en bryter inn for å korrigere. Det kan også handle om å komme med innspill eller stille spørsmål hvis gruppa står fast, bekrefte eller avkrefte med kunnskap hvis det trengs, og prøve å se elevenes og gruppas behov. Jeg tenker at man da må gi av seg selv, vise at det er greit å si det en tenker, eller ikke vite hva en skal tenke. Jeg var opptatt av å ufarliggjøre alle aktiviteter og samtaler. Jeg valgte å bruke tid på å bli kjent med elevene, behandle dem med respekt, ta dem med på avgjørelser og samtidig lene meg litt tilbake når elevene hadde gode diskusjoner. Elevene sier at denne stilen gjorde at de følte at deres bidrag var viktig, og at det var lett å komme med egne meninger. Det kan være med på å utvikle tro på seg selv, samt øvelse i å stå for egne meninger.

*Oppsummering:*

Tydelig ledelse handler om både orden og medbestemmelse. Elevene sier at de trenger en leder som har kontroll og som kan formidle kunnskap, og i tillegg er de tydelige på at de lærer gjennom frihet til å styre samtalene når det flyter godt. Lederen må altså være til stede hele tiden med hele seg, men også være villig til å slippe kontrollen, slik at elevstemmen blir tydelig.

### 5.3 Veiledning i gruppe bidrar til kunnskap om muligheter i videregående skole

Som en del av utviklingen av karrierekompetansen trenger elevene hjelp til å forstå hvilke muligheter de har innenfor ulike rammer, det vil si at de oppnår mulighetsoppmerksomhet (Law & Watts, 2003, s. 1). Å fullføre videregående skole gir ungdommene større frihet til å velge videre vei. For å gjøre gode valg, må de ha kunnskap om mulighetene de har i videregående opplæring (Meld. St. 21 (2020-2021), s. 9). Jeg har vært bevisst på å gi nok informasjon, men samtidig avgrense noe, for at valget ikke skal bli for overveldende. Dersom en ikke gjør noen avgrensninger, kan det bli for mye å forholde seg til, noe som igjen kan føre til at en mister oversikt og interesse. Dette ble ekstra tydelig etter gjennomføringen av første aktivitet, der elevene opplevde at de ikke hadde oversikt. Ved å konkretisere og sortere mulighetene, kan elevene få bedre oversikt og dermed økt handlekraft (Börjesson & Røise, 2017, s. 25), og elevene i gruppa sier at det er bra med en leder som har kunnskap og som kan formidle kunnskapen på forståelig vis.

Når utviklingen av kritisk bevissthet (Law, 2001, s. 3) er til stede, kan man forklare hvorfor en tar de valgene en tar. Når elever på 10. trinn skal informeres om mulighetene i videregående, skjer det ofte i faget utdanningsvalg. De får informasjon gjennom forelesning, filmer og skolebesøk, og de ser på ulike nettsider. Gjennom aktivitetene i gruppa har elevene også fått mulighet til å bearbeide og jobbe praktisk for å utvikle den kritiske bevisstheten. Elevene har fått utvidet kunnskap, noe som bekreftes av Aspenes som sier at elevene har blitt mer bevisste på mulighetene sine (2015, s. 83). De har også reflektert høyløst over den nyervervede kunnskapen. På denne måten har de sammen satt ord på de nye oppdagelsene og prosessert hvilken betydning dette kan ha for dem. Det har gitt meg som rådgiver innsikt i at det som det blir undervist om i utdanningsvalg ikke alltid blir forstått, og for at elevene skal kunne bruke kunnskapen, må de også forstå og erfare den. Før disse erfaringene kunne de kanskje si at de gjorde valg fordi det «var lettest» eller «mest praktisk». Etter

aktivitetene kunne de fortelle at de «trakk mot yrkesfag», «forsto mer av hva det innebar», eller «dette er viktigere for meg nå fordi...». Ved å bruke aktiviteter aktivt i en læringsprosess for å øke kunnskap, lærer elevene sammen gjennom erfaring (Aagre, 2014, s. 47). Gjennom å øve på å ta valg, vil de ha konkrete eksempler på følelsen valget gir. Dette vil de senere kunne overføre til andre valg eller situasjoner, som bidrar til at de utvikler sin karrierekompetanse (Bakke et al., 2020, s. 52).

#### *Oppsummering:*

Det videregående systemet er komplekst, og det viser seg å være utfordrende for elevene å få nok kunnskap om hvilke muligheter som finnes. Det kan gjøre at de tar «ubevisste» valg, og det kan hindre dem i å se variasjon i de muligheter som finnes. Veiledning i gruppe bidrar til kunnskap om muligheter i videregående skole, og denne kunnskapen får de gjennom aktiviteter, samtaler og refleksjoner. Der får de også gjort øvelser som hjelper dem å se nyanser i tilbudet som finnes, samt at det øker deres karrierekompetanse.

**5.4 Veiledning i gruppe bidrar til bedre kjennskap til seg selv og medelever**  
Ifølge Law og Watts (2003, s. 2) er det viktig å ha en bevissthet rundt egne ferdigheter, og en må kjenne seg selv. I den individuelle samtalen vil kanskje eleven selv beskrive sine egenskaper, hva de liker og hva de er gode til. Rådgiveren eller veilederen vil være den som gir bekreftelse, eller eleven må kanskje fortelle om andre som har bekreftet egenskapene. Som ungdom er det ikke alltid like lett å sette ord på hvem man er, og ferdigheter vises ofte gjennom interesser. I en gruppe vil det være flere som kan bekrefte, komme med innspill og tilbakemeldinger. I følge Börjesson og Røise trenger ungdom hjelp til å «forenkle, sortere, rydde og prioritere» (2017, s. 24), og tilbakemelding fra andre ungdommer kan kanskje bidra til å plassere egne interesser i et karrieresperspektiv. Hvis medlemmene i gruppa i tillegg kjenner hverandre, vil disse tilbakemeldingene og bekræftelsene ha en enda sterkere stemme for elevene, enn det en rådgiver eller veileder kan tilby, fordi denne ikke kjenner elevene like godt. Det at andre kan si noe om hvem de ser at du er, gjør at du blir bedre kjent med deg selv (Seville, 2020, s. 19).

Elevene bekreftet at det var godt å få anerkjennelse for at eget valg passet for dem. Gjennom opplevelsen av «å bli anerkjent og vist tillit, lærer vi å verdsette både oss selv og andre» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Det kan være lett å ta for gitt

at elever som har et klart uttalt mål, kan ha behov for en slik anerkjennelse. Også de elevene som hadde et klart bilde av valget sitt, ga uttrykk for at bekreftelse ga dem økt trygghet i prosessen. Ungdom lærer om seg selv og omgivelsene i en sosial sammenheng. Vygotskij mener at man lærer mer i samhandling med andre og får løse utfordringer i et fellesskap (Aagre, 2014, s. 47). Dette bekreftes med at elevene sier at de har lært mer av hverandre når de har deltatt i gruppa, enn de ville ha gjort hvis samme tema eller aktivitet hadde blitt utført i klassen.

I DOTS beskrives self awareness som en del av det å bli kjent med seg selv (Law & Watts, 2003, s. 2). Gjennom samtaler sier elevene noe om hvem de er og hva de liker å holde på med, samt hvordan de trenger at andre pusher dem. I disse samtalene speiler de seg selv i de andre og kan kjenne seg igjen i, eller i motsatt fall, ikke kjenne seg igjen i de andres interesser eller følelser. Gjennom å lytte og sette ord på tanker, interesser og ressurser, reflekterer de over hvem de selv er. Bekreftelsen de får fra de andre er betydningsfulle. Dette styrker deres tro på seg selv og egne ferdigheter, i tråd med den sosialkognitive teorien.

Ut fra omgivelsenes reaksjoner på egne og andres handlinger dannes personligheten (Tetzchner, 2019, s. 318). I gruppa ser de seg selv sammen med andre. Det er ikke nødvendigvis slik at de sammenligner seg med hverandre, men de ser på andre som en del av sitt samfunn. Der noen i begynnelsen av arbeidet hadde blikket rettet mot seg selv og eget valg, klarte de etter hvert å sette seg selv i en større sammenheng og vise interesse for andre. Dersom de ikke hadde vært en del av denne gruppa, ville de ifølge seg selv, ikke vært interessert i hva de andre i klassen ville søke. Nå har de fått erfaring med at det er både interessant og lærerikt å se andre. De beskriver at det er positivt å få lov til å gi gode tilbakemeldinger til hverandre, i tillegg til at de verdsetter tilbakemeldingene de får selv. Det at elevene har kommet fram til en slik erkjennelse, oppfatter jeg at handler om at de gjennom arbeidet i gruppa har fått et utvidet perspektiv på både seg selv og andre, og at de har anerkjent hverandre. Seville skriver at dette er viktig som en del av det å høre til i et fellesskap og utvikle empati (Seville, 2020, s. 19-21).

Elevene har gjennom arbeidet i gruppa blitt tryggere på seg selv. I denne tryggheten viser de at de kan se lenger frem i sitt karriereløp. Det viser at de har utviklet sine karriererelaterte interesser (Højdal & Poulsen, 2012, s. 205) og evner å se lenger

fram. Svendsrud beskriver et samfunn som hele tiden er under utvikling (2020, s. 25). Elevene kan se for seg flere mulige utfall i sin karriere. De har gjennom utvikling av sin karrierekompetanse valgt å søke videregående ut fra hvor de er nå. De har erfart en utvikling, og denne utviklingen viser at de kan endre retning eller se for seg andre muligheter. De har endret noen holdninger og tankesett og ser fram mot det som kommer etterpå, både videregående og kanskje også videre studier. Selv om de har mål, ser de at målet kan endres. De har testet ut og gjort erfaringer gjennom aksjonsforskningen, som de kan ta med seg videre. Dette samsvarer med det Gelatt kaller positiv usikkerhet (Ellingsen, 2020, s. 139). Det er ingen av elevene som er helt sikre på hva de vil bli, men denne usikkerheten virker ikke å hemme dem nå. Kanskje vil dette til og med kunne være en styrke når vi ikke vet hvordan samfunnet vil utvikles over tid.

#### *Oppsummering:*

Elevene blir kjent med seg selv og hverandre når de gir tilbakemeldinger til hverandre og lærer av hverandre i gruppa. De setter ord på at det er betydningsfullt å bli anerkjent av gruppa. Tryggheten gjør at de kan se flere muligheter, noe som er viktig i et samfunn i endring.

### 5.5 Veiledning i gruppe bidrar til å påvirke elevenes valg

I følge Seville kan gruppeveiledning gi elever utvidet perspektiv, da de får positive ideer fra hverandre (Seville, 2020, s. 8). Elevene opplever å ha fått informasjon om de ulike mulighetene gjennom å høre på andre i gruppa. De har lyttet, engasjert seg og lært av hverandre. Når en elev snakker om et utdanningsprogram, får de andre elevene økt kunnskap om utdanningsprogrammet. Det at elevene kan sette ord på hvorfor de ønsker akkurat dette valget, handler om at de utvikler kritisk bevissthet (Law, 2001, s. 3). Elevene gir informasjon til de andre, som stimulerer til økt refleksjon rundt muligheter. Det gjør at en kan bli tryggere på eget valg, og en tør å utfordre seg selv. Elevene har opplevd støtte i gruppa, både når de har vært usikre på veien videre, når de har stått i eget valg, og når de har endret retning.

Højdal og Poulsen skriver om at det er mange ulike faktorer som er med på å påvirke elevenes valg (2012, s. 203). Elevene beskriver at ytre faktorer, som ulike utdanningstilbud, skolens fysiske miljø og omdømme, påvirker valg, og i tillegg snakker de med familie og venner. Disse refleksjonene tar elevene med seg inn i



samtalene i gruppa, og de snakker sammen om hvordan de håndterer de ulike holdningene. Mathiesen (2022, s. 84) beskriver at rådgiver skal ivareta elevens behov, og samtidig ha med seg ulike forventninger fra samfunnet. Som veileder skal en være bevisst både egen og andres påvirkningskraft, og en må forsøke å hjelpe elevene å rydde og sortere, slik at gruppa kan ha gode samtaler rundt disse vanskelige temaene.

Læringserfaringer bidrar til tro på egen mestring, noe som igjen former resultatforventninger (Høydal & Poulsen, 2007, s. 203) og videre kurs for karriereinteresser. Elevene i gruppa har hatt svært individuelle valgprosesser. Noen hadde bestemt seg for program på videregående, noen hadde en anelse om retning, og noen var svært usikre, men alle hadde de et ønske og et mål om å gjennomføre videregående skole. Elevene har hatt tro på seg selv, der de trodde de ville komme inn på førsteønsket sitt, og at de ville fullføre videregående som et ledd i utdanningen. Selv om de har vist usikkerhet, som også er en faktor ved valg, har de hatt tro på egen mestring. Denne mestringstroen påvirker både mål og handlinger, og der eleven har tro på seg selv, er mulighetene større for å lykkes (Tetzchner, 2019, s. 318). Gjennom gruppeveiledningen har elevene fått bekreftet troen på egen mestring, som igjen har utviklet deres karrierekompetanse. Veiledning i gruppe har ikke nødvendigvis ført til endring av valg, men flere av elevene har endret retning, eller fått bekreftet retning.

I gruppa har elevene høstet erfaringer fra hverandre gjennom refleksjoner og karrierelæringsaktiviteter. Når de har øvd på å ta valg, har de identifisert nye interesser hos seg selv. De har erfart ulike typer valg gjennom aktiviteter. Elevene har fått føle på kroppen, reflektert og tatt intuitive valg som de sier kan ha overføringsverdi til andre valg. Gjennom veiledningen har elevene blitt bedre kjent med seg selv og fått økt kunnskap. Dette bekrefter det Law skriver om mulighetsoppmerksomhet og selvbevissthet, noe han mener er viktige forutsetninger for å kunne ta et godt valg for seg selv (Law & Watts, 2003, s. 3).

Bekreftelse og oppmuntring er av særlig betydning for ungdommer (Börjesson & Røise, 2017, s. 38), og de sier at kommentarene fra hverandre har større verdi enn kommentarer fra veileder. Relasjonene mellom elevene vil ha betydning, der de har oppmuntret og bekreftet hverandre. For å komme videre i prosessen, har de hjulpet

hverandre ved å komme med forslag eller stilt spørsmål. Dette vil støttes av Vygotskijs sosiokulturelle læringsteori som viser at gruppa sammen blir sterkere enn enkeltindividet kan bli (Aagre, 2014, s. 47). Derfor vil også flere stemmer styrke påvirkningskraften. En fallgrube her vil kunne være at gruppa ikke fungerer, eller at de styrer hverandre på villspor. For å fange opp dette, må veilederen være til stede og klar for å lede gruppa med en autoritativ lederstil (Midthassel, 2014, s. 72). Gruppeveiledning i hel klasse, vil ikke kunne gi den samme tilstedeværelsen. Det gjør det vanskeligere for veilederen å fange opp slike fallgruver.

En god relasjon vekker tillit hos eleven (Postholm & Tiller, 2014, s. 68), som igjen kan bety mye for hvordan en elev klarer å utfolde seg i en veiledningssituasjon. Det kan være at elevene ikke kjenner seg igjen i kommentarer fra medelever, og det som er ment som bekræftelse, kan bli oppfattet feil. De som har jobbet med sin karrierekompetanse, vil kjenne seg selv og mulighetene sine så godt, at de forhåpentligvis vil kunne klare å stå for egne valg, eller tørre å ta det opp i gruppa. For elever som er usikre, kan det bli en utfordring å stå i spenningsfeltet mellom tvil, valg og risiko (Börjesson & Røise, 2017, s. 22). Det kan være vanskelig å fange opp denne usikkerheten, som igjen henger sammen med viktigheten av å være til stede og at en har en relasjon til elevene (Postholm & Tiller, 2014, s. 29).

#### *Oppsummering:*

Mange faktorer påvirker elevenes valg, og elevene beskriver at det er positivt å snakke sammen om kompleksiteten rundt valg. Elevene sier at de gjennom veiledning i gruppe har fått økt kunnskap om mulighetene, og de er blitt mer bevisst på egne valg. Tro på egen mestring bidrar til at elevene setter seg mål som de kan klare å nå, og de opplever at særlig bekræftelse fra medelever styrker deres tro på seg selv og egne valg, noe som er viktig for utvikling av karrierekompetanse.

#### **5.6 Karriereveiledning i gruppe bidrar til økt karrierekompetanse**

Karriereveiledning skal hjelpe elevene til å ta gode og velinformerte valg for framtida (Kunnskapsdepartementet, 2021). I mitt forskningsprosjekt har det vært lagt til rette for veiledning, samtale og refleksjon gjennom karrierelæringsaktiviteter i gruppe. Målet var at karriereveiledning i gruppe skulle bidra til økt karrierekompetanse. Ut fra funn som er beskrevet, kan veiledning i gruppe bidra til kunnskap om muligheter i videregående skole, gi økt kjennskap til seg selv og sine medelever, samt at

veiledning i gruppe kan bidra til å påvirke valg. For å veilede elevene til gode valg, må veilederen ha kunnskap om mulighetene i videregående opplæring, og formidle dette videre, slik at elevene kan ta gode valg basert på egen selvbevissthet og mulighetsoppmerksomhet (Law & Watts, 2003, s. 3.) Disse funnene er viktige ledd i utvikling av karrierekompetanse.

Elevene beskriver at god atmosfære og tydelig ledelse er forutsetninger for at karriereveiledning i gruppe skal fungere. En trygg atmosfære er avgjørende for at samtalene skal flyte godt, og de framhever at respekt er viktig. En styrke med gruppeveiledning er at det legges til rette for tilbakemelding fra flere aktører, og dermed får elevene veiledning både fra hverandre og veileder. Elevene beskriver at de er blitt mer oppmerksomme både på seg selv og andre, og at de lærer av å lytte og samtale med hverandre. Den sosialkognitive teorien støtter dette, og det bekreftes av Eriksen (2023, s. 53-54) og Aspenes (2015, s. 84), som finner at elevene utvikler sosiale ferdigheter i den sosiale konteksten.

Ungdom trenger i større grad enn voksne positive tilbakemeldinger, oppmuntring og anerkjennelse (Börjesson & Røise, 2017, s. 38). Tilbakemeldinger fra andre ungdommer er særlig verdifullt for å styrke elevenes karrierekompetanse. For at dette skal fungere, er det nødvendig med en tilstedeværende veileder som kan styre denne prosessen gjennom autoritativ ledelse (Midthassel, 2014, s. 72). Elevene beskriver at lederstilen er viktig, der de trenger en tydelig ledelse, samtidig som veilederen må gi elevene tillit til å styre samtaler og refleksjoner når de mestrer det.

Law vektlegger at læring bør verdsettes, fordi den kan gi grunnlag for handling. Læringsaktivitetene har gitt elevene erfaring, og gjennom samtalene underveis og i etterkant har de utviklet en dypere forståelse (Law, 2001, s. 3), noe som er et viktig bidrag til håndtering av egen karriere. Ifølge Kjærgård og Plant handler karriere om hele livet, og er større enn bare et yrkesvalg (2018, s. 273). Elevene har fått verdifull erfaring med å ta ulike valg, som setter dem i stand til å ta andre avgjørelser som har betydning for framtida. Elevene har også fått erfaring med å reflektere sammen med andre, og opplever at det styrker deres mestringstro (Tezchner, 2019, s. 318).

*Oppsummering:*

Karriereveiledning i gruppe bidrar til økt karrierekompetanse gjennom kunnskap om muligheter, bedre kjennskap til seg selv og andre, samt erfaringer med å ta valg.

Karrierekompetanse handler om å mestre livet, og veiledning i gruppe har gitt elevene økt mestringstro og motivasjon. Forutsetninger for at veiledning i gruppe skal kunne fungere er trygg atmosfære og god ledelse. Evne til trygg og god ledelse, og evne til å gi elevene rom for å lede seg selv, har vært viktig i alle ledd.

## KAPITTEL 6 Avslutning og veien videre

### 6.1 Svar på problemstillingen

Masteroppgaven min tar utgangspunkt i problemstillingen: «Hvordan kan karriereveiledning i gruppe bidra til å utvikle karrierekompetanse hos elever på 10. trinn?» Dette har jeg forsøkt å finne svar på i et aksjonsforskningsprosjekt med et praktisk fokus gjennom elevenes deltakelse i karrierelæringsaktiviteter. I prosjektet brukte jeg SØT-modellen som ramme for veiledningen av gruppa. Hver aksjon i modellen førte til funn som ble styrende for neste aksjon. Min forskning førte til fem hovedfunn. Noen av funnene gir svar på problemstillingen, mens andre funn beskriver forutsetninger som må oppfylles.

Funnene tyder på at veiledning i gruppe bidrar til at elevene får økt kunnskap om seg selv og de mulighetene de har i videregående opplæring. Videre ser jeg at karriereveiledning i gruppe kan påvirke elevenes valg. Oppsummert vil dette si at denne type veiledning kan bidra til økt karrierekompetanse for elevene. Dette avhenger av hvordan gruppa fungerer, og jeg har funnet at gruppa må ha en trygg atmosfære og en tydelig ledelse for at elevene skal få dette utbyttet.

“Hemmeligheten med hjelpekunst er å finne eleven der eleven er” (Kierkegaard, 1859, sitert i Baltzersen, 2012, kap. 12). Veiledning handler om å bli kjent med elevene, hjelpe dem til å finne sine styrker, og bidra til at de opplever mestring. Når veiledning skjer i grupper, blir medelevene også en del av hjelpekunsten. Karrierekompetanse handler ikke bare om valg av utdanning, men om selve livet. Derfor vil alle aktiviteter og den sosiale læringa være med på å bygge elevenes kompetanse på forskjellige områder.

### 6.2 Veien videre

Å videreutvikle min egen veilederpraksis har vært motivasjonen for å skrive denne masteroppgaven. Det har vært en interessant og utviklende erfaring å jobbe sammen med elevene. Gjennom aksjonsforskningen har deres stemmer blitt hørt, slik Mordal et al. anbefaler (2022, s. 95-96). Resultatene viser at elevene gjennom veiledning i gruppe, har fått økt sin karrierekompetanse ved å bli bedre kjent med seg selv og sine muligheter. Gruppa påvirket valgene de tok, og det jeg kanskje vil trekke fram som det aller viktigste, er at forutsetningene, som trygg atmosfære og en tydelig leder, er helt avgjørende for utviklingen av karrierekompetansen.

Selv om veiledning i gruppe har vært mer tidkrevende enn individuell veiledning, har jeg fått en økt forståelse for hvor betydningsfullt elevene kan oppleve fellesskapet og betydningen av å bli sett både av medelever og veileder. Elevene har fått et bredere grunnlag for å gjøre sitt valg av videregående opplæring, siden de har blitt utfordret gjennom deltakelse i varierte karrierelæringsaktiviteter. Styrken for gruppa har vært at vi har brukt tid til samtale og refleksjon rundt aktivitetene, hvor elevene har fungert som gode veiledere for hverandre. Elevene i gruppa ønsket at flere kunne få muligheten til å gjennomføre den samme veiledningen.

I utgangspunktet er rådgiverressursen for liten til at alle elevene kan få denne typen gruppeveiledning. Karriereveiledningsfeltet i skolen er imidlertid i stadig utvikling, og kanskje kan oppfølgingen av de ferske rapportene om karriereveiledning i skolen bidra til at tidsressursen utvides.

Å se at en elev fyller sin verktøykasse ved å mestre en oppgave, knekke en sosial kode, eller vise personlig utvikling, er den aller største motivasjonen for meg som lærer og rådgiver.

Som en oppfølging av rapporten «Karriereveiledning i skolen» (Mordal et al., 2022), kom det i mars inneværende år, en ny rapport som heter «Nye ambisjoner for karriereveiledning i skolen» (Holm-Nordhagen, et al., 2023). Elevenes utbytte står til slutt som summen av ambisjonene. Karriereveiledning av høy kvalitet vil være viktig for å møte elevenes behov, og for å vise dem veien videre. Ønsket er at mitt forskningsprosjekt kan være et lite bidrag i karriereveiledningsfeltet, der min forskning bekrefter at gruppeveiledning kan gi bedre utbytte for elevene. Elevens stemme er særlig sentral, og elevene i min forskning er tydelige på at de lærer mye om seg selv og andre, noe som er en viktig del av karrierekompetansen.

## Litteraturliste

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: en håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Aspenes, L.E. (2015). *Karriereveiledning i grupper: hvordan videreutvikle vg3-elevers selvinnsikt, valgkompetanse og egenaktivitet gjennom strukturert karriereveiledning i grupper?* [Masteroppgave]. Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Aubert, A.-M. & Paulsen, M.K. (2016). Relasjonen mellom lærer og elev- verdibaserte refleksjoner. I L.G. Lingås & U. Høsøien (Red.), *Utdanningsvalg- identitet og danning*. (s.185-204). Gyldendal Akademisk.
- 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*.  
[https://www.kompetansenorge.no/globalassets/kvalitet-i-karriere/rapport\\_-\\_nasjonalt\\_kvalitetsrammeverk\\_for\\_karriereveiledning.pdf](https://www.kompetansenorge.no/globalassets/kvalitet-i-karriere/rapport_-_nasjonalt_kvalitetsrammeverk_for_karriereveiledning.pdf)
- Baltzersen, R.K. (2014). *Praksisveilederen i skolen*. B&M Open Press. Versjon 1.1.  
<https://pressbooks.pub/praksisveilederen/front-matter/praksisveilederen-i-skolen-versjon-1-0-september-2012-2/>
- Ellingsen, A (2020). *Karrieredesign: meningsfull karriere i et foranderlig arbeidsliv*. Universitetsforlaget.
- Eriksen, C. (2023). *Kunnskapsbasert karriereveiledning i grupper: et aksjonsforskningsprosjekt i ungdomsskolen med elever som deltagere*. [Masteroppgave]. Universitetet i Sørøst-Norge.
- Forvaltningsloven. (1970). *Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker*. (LOV-1967-02-10). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1967-02-10/§13>
- Gaarder, I.E. & Gravås, T.F. (2011). Introduksjon: Hva er karriereveiledning? I I.E. Gaarder & T. F. Gravås (Red.), *Karriereveiledning* (s. 13-31). Universitetsforlaget.
- Gleiss, M.S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm akademisk.
- Gravås, T.F. (2011). Karriereveiledning og etikk. I I.E. Gaarder & T. F. Gravås (Red.), *Karriereveiledning* (s. 56-76). Universitetsforlaget.
- Haug, E.H. (2018). *Karrierekompetanser, karrierelæring og karriereundervisning: hva, hvorfor, hvordan, for hvem og hvor?* Fagbokforlaget.
- Holm-Nordhagen, A, Mathiesen, I. H., Buland, T. (2023). *Nye ambisjoner for karriereveiledning i skolen*. NTNU Samfunnsforskning AS.  
<https://hkdir.no/rapporter-undersokelser-og-statistikk/nye-ambisjoner-for-karriereveiledning-i-skolen-et-utviklingsarbeid-i-samarbeid-med-praksis>

- Højdal, L. & Poulsen, L. (2007). *Karrierevalg: Teorier om valg og valgprosesser*. Forlaget Studie og Erhverv a.s.
- Irving, B. A. (2018, 23.april). Nytt innhold til karrierebegrepet? *Veilederforum*.  
<https://veilederforum.no/artikler/teori/nytt-innhold-til-karrierebegrepet>
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser: innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3.utgave). Cappelen Damm Akademisk.
- Krogstie, C. et al., (2017). Rapport pilotprosjekt: karriereveiledning i gruppe. KarriereSenteret. Universitetet i Oslo.
- 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/>
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i utdanningsvalg (UTV01-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/UTV01-03.pdf?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2021, 6. oktober). Karriereveiledning. [https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/voksnes\\_laering\\_og\\_kompetanse/Karriereveiledning/id752422/](https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/voksnes_laering_og_kompetanse/Karriereveiledning/id752422/)
- Kversøy, K.S. & Hartviksen, M. (2018). *Samarbeid og konflikt*. (2.utg.). Fagbokforlaget.
- Law, B. (1999). Career-learning space: new-DOTS thinking for careers education. *British Journal of Guidance & Counselling*. Vol. 27, No.1.
- Law, B. (2001). *New DOTS: Career Learning for the Contemporary World*. NICEC/CRAC. Cambridge.
- Law, B. & Watts, A.G. (2003). *The DOTS Analysis original version*. NICEC/The Career-Learning Network. Cambridge.
- Løgstrup, K.E. (1999) *Den etiske fordring*. J.W. Cappelens Forlag.
- Manger, T. (2013). Motivasjon for skularbeid. I R.J. Krumsvik & R. Säljö (Red.). *Praktisk-pedagogisk utdanning: en antologi* (s.146-166). Fagbokforlaget.
- Mathiesen, I.H. (2022). *Balansekunst: Skolens rådgivning i møter mellom kontekstuelle, relasjonelle og politiske forventninger*. [PhD thesis UiS, no. 660]. Universitetet i Stavanger.
- Midthassel, U.V. (2014) Læringsmiljø og klasseledelse. I M.B. Postholm & T. Tiller (Red.), *Profesjonsrettet pedagogikk*. (s. 64-73). Cappelen Damm Akademisk.
- Mordal, S., Holm-Nordhagen, A., Mathiesen, I. H., Buland, T., Thomsen R. (2022). *Kvalitet i karriereveiledning i skolen*. NTNU Samfunnsforskning AS. <https://samforsk.brage.unit.no/samforsk-xmllui/bitstream/handle/11250/3041100/Kvalitet%2bi%2bkarriereveiledning%2bi%2bskolen%2b2022%2bWEB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



- Møller, L. (2012). *Anerkjennelse i praksis: om utviklingsstøttende relasjoner*. Kommuneforlaget.
- Nilstun (2021, 7.november). Karriere. I *Store norske leksikon*. [https://snl.no/karriere -  
l%C3%B8pebane](https://snl.no/karriere_-_l%C3%B8pebane)
- NOU 2016: 7. (2016). *Norge i omstilling- karriereveiledning for individ og samfunn*. Kunnskapsdepartementet.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. (LOV-1998 07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm.
- Riese, H. (2022). Å være lærer og forsker innenfor et kvalitativt design: aksjonsforskning som en autoetnografisk praksis. I M.Ulvik, H.Riese og D.Roness (Red.), *Å forske på egen praksis: Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet* (2.utg., s. 63-83). Fagbokforlaget.
- Røise, P. & Börjesson, M. (2017). *Ungdomscoaching*. Fagbokforlaget.
- Røyland, R. (2012). *Valg for livet: om karriereveiledning i skolen*. Pedlex.
- Røyset, R. J. & Kleppestø, K.H. (2017). *Utdanningsvalg- karrierelæring og livsmestring*. Fagbokforlaget.
- Rådgiverforskriften. (2006). *Forskrift til opplæringslova*. (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724/§22-1>
- Seville, C. (2020). *Gruppeveiledning i skolen: karrierelæring og livsmestring*. (2.utg.). Pedlex.
- St. meld. nr. 21. (2020-2021). *Fullføringsreformen- med åpne dører til verden og fremtiden*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/581b5c91e6cf418aa9dcc84010180697/no/pdfs/stm202020210021000dddpdfs.pdf>
- Sultana, R.G. (2012). Learning career management skills in Europe: a critical review. *Journal of Education and Work*, 25(2), 225-248. <http://dx.doi.org/10.1080/13639080.2010.547846>
- Stranda, R. (2015). En skoleintegret pedagogisk psykologisk tjeneste i videregående skole. *Psykologi i kommunen*, 2015/6, s. 63-71.
- Svendsrud, A. (2020). *Karriereveiledning i et karrierelæringsperspektiv*. Universitetsforlaget.
- Tetzchner, S. (2019). *Barne- og ungdomspsykologi: Typisk og atypisk utvikling*. Gyldendal.

- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. (4.utg.). Fagbokforlaget.
- Thomsen, R., Skovhus, R. B. & Buhl, R. (2013). *At veilede i fællesskaber og grupper*. Schultz.
- Tiller, T. & Postholm, M.B. (2014). Den gode lærer. I M.B. Postholm & T. Tiller (Red.). *Profesjonsrettet pedagogikk*. (s. 23-37). Cappelen Damm Akademisk.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (4.utg.). Gyldendal.
- Ulvik, M. (2022). Aksjonsforskning- en oversikt. I M. Ulvik, H. Riese og D. Roness (Red.), *Å forske på egen praksis: Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet* (2.utg., s. 39-58). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (UDIR). *Utdanningsvalg. Timetall*.  
<https://www.udir.no/lk20/utv01-03/timetall>
- Utdanningsforbundet. (2012) *Lærerprofesjonens etiske plattform*.  
[https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/larerhverdagen/profesjonsetikk/larerprof\\_etiske\\_plattform\\_a4.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/larerhverdagen/profesjonsetikk/larerprof_etiske_plattform_a4.pdf)
- Aagre, W. (2014). *Ungdomskunnskap: hverdagslivets kulturelle former* (2.utg.). Fagbokforlaget.

## Figurer

- Figur 1) Bird, S. (2017). Career planning: The DOTS Model  
<https://www.scotlanddeanery.nhs.scot/media/79814/essentials-of-a-successful-medical-career-service-why-and-how-to-support-our-trainees-with-career-advice.pdf>
- Figur 2) Law, B. (1999). Career-learning space: new-DOTS thinking for careers education. *British Journal of Guidance & Counselling*. Vol. 27, No.1.

## Vedlegg

### 1 Observasjonsguide

#### **Gruppen**

Hvordan fungerte gruppa sammen?

Hvordan ga de hverandre tilbakemeldinger?

Positive kommentarer

Negative kommentarer

#### **Aktiviteter**

Hvordan likte de aktivitetene

Hvordan var engasjementet

#### **Valg**

Snakket elevene om valg seg imellom?

Hvordan håndterte de praktiske valgsituasjoner?

#### **Egen rolle**

Aktiv lytting

Aktiv veileder

## 2 Intervjuguide fokusgruppe-intervju

### **Tema 1 Gruppas funksjon**

Hvilke forventninger hadde dere til gruppa?

Hvordan har dere opplevd det å være en del av denne gruppa?

Hvordan opplever dere at gruppedynamikken har vært?

Har alle sluppet like godt til med sine synspunkter og tanker?

Hvordan har dere opplevd meg som leder av gruppa?

Hva har dere syntes har vært bra med denne gruppa?

Hvilke forbedringer kunne dere tenkt dere?

### **Tema 2 Aktiviteter**

Var det noen aktiviteter som gjorde at du oppdaget noe ved deg selv? Fikk deg til å stanse opp? Gjøre deg mer usikker?

Hvor har du søkt informasjon om videregående utdanning?

Hvor og når har du blitt informert av noe som var viktig for deg? Av hvem? Når? På hvilken måte var den informasjonen verdifull for deg?

Hvem har du snakket med om videregående? Familie? Venner? Klassekamerater? Lærere? Gruppa?

Hvem har vært viktige for deg å snakke med videregående om? Hvorfor?

Evt. gå nærmere inn på to spesifikke øvelser vi har gjort i gruppa

Valglinje – Husker dere øvelsen? Hva var det med denne øvelsen som var spennende? Utfordrende? Noe spesielt du husker fra denne øvelsen?

Lapper om alle valg – Husker dere øvelsen? Hva var det med denne øvelsen som var spennende? Utfordrende? Noe spesielt du husker fra denne øvelsen?

### **Tema 3 Valg**

Hva har du valgt og hvorfor?

Hvordan fikk du til å velge ett alternativ foran et annet?

Hva var viktig for deg da du tok valget ditt?

**Evt.**

Hva er karrierekompetanse?

Har dere tenkte på at dere har fått en annerledes veiledning enn de andre tiendeklassingene på skolen? Tror dere at dere har utviklet deres valgkompetanse mer eller mindre enn de andre? Annerledes?

Noe dere har på hjertet? Noe dere ønsker å få sagt som ikke har blitt spurt om?

### 3 Samtykkeskjema

#### Forskningsprosjekt

Jeg er rådgiver på ungdomsskolen, og som en del av mitt masterstudium i karriereveiledning ved Høgskolen i Innlandet, er jeg nå i gang med mitt forskningsprosjekt.

Gjennom jobben min som rådgiver ved ungdomsskolen, har jeg spurt en gruppe med elever om de kunne tenke seg å delta i gruppeveiledning om valg av videregående opplæring på 10.trinn. Denne gruppa har vært samlet ved flere anledninger. Nå skal jeg i gang med en mer formell del av studiet, og ønsker derfor å få skriftlig samtykke til å gjennomføre denne delen.

Formålet med forskningsprosjektet er å bringe fram kunnskap om hvordan veiledning i grupper kan bidra til utvikling av elevers valgkompetanse, og hvordan de erfarer å gjøre utdanningsvalg på 10.trinn. Kunnskapen vil gi innsikt i hvordan rådgivertjenesten og skolen kan:

- legge til rette for elevers utdannings- og yrkesvalg,
- bistå enkeltelever med å gjøre gode valg ut fra sine forutsetninger,
- møte elevene med relevant informasjon og
- bekrefte og avkrefte virkningen av tiltak for å fremme unges valgkompetanse

#### Gjennomføring av undersøkelsen

Gjennomføring av undersøkelsen skjer i to faser. Den første fasen er per nå gjennomført, gjennom veiledning i grupper. Her har vi gjort øvelser og snakket sammen om de ulike mulighetene de har hatt, og forutsetninger for valg. Alle elevene på skolen har fått tilbud om veiledningssamtaler med rådgiver, men denne gruppa har alltid vært samlet som gruppe, og i sum har de fått mer tid sammen med rådgiver.

Nå i fase 2 vil elevene inviteres til en samtale for å gjøre en oppsummering. Denne samtalen vil også foregå i gruppe, og vil ta 1,5-2 timer å gjennomføre. Samtalen er viktig for mitt forskningsprosjekt, da elevenes erfaring er betydningsfull. Denne informasjonen vil gi kunnskap om deres erfaring med gruppeveiledning, samt å få fram nyanser i måter å erfare deres valg av videregående utdanning.

#### Håndtering av personopplysninger

Alle elevene som bidrar i undersøkelsen vil bli anonymisert i publiseringen av undersøkelsen. Det vil ikke være mulig å spore enkeltpersoner fra dataene som blir publisert.

## Deltakere i undersøkelsen

En gruppe med elever er invitert til å delta. Selv om en del av prosjektet er gjennomført, vil videre deltakelse gjennom denne samtalen være frivillig og forutsetter et samtykke i fra foresatte.

**Vennlig hilsen**

**Marianne Einvik Thoresen**

Masterstudent ved Høgskolen i Innlandet og rådgiver

Spørsmål kan rettes til Marianne Einvik Thoresen, tlf. 97030760 eller mail [me.thoresen@gmail.com](mailto:me.thoresen@gmail.com)

## Samtykke

Navn på foresatte: \_\_\_\_\_

samtykker til at

Navn på eleven: \_\_\_\_\_

kan delta i en undersøkelse av elevers erfaring fra gruppeveiledning om valgkompetanse i 10. klasse.

\_\_\_\_\_  
Sted, dato og underskrift elev

\_\_\_\_\_  
Sted, dato og underskrift foresatt