

FRA KONTOR TIL KLASSEROM

En studie av elevers opplevelse av karriereveiledning i samlet klasse.

Anne Holm-Nordhagen



Masteroppgave i karriereveiledning ved fakultet for humaniora og
utdanningsvitenskap

HØGSKOLEN I SØRØST-NORGE

Mai 2016

Forord

Å veilede elever på videregående skole gir meg en utfordrende og givende arbeidshverdag. Når jeg gir karriereveiledning vil jeg at elevene skal komme styrket ut av vårt møte, og at de skal føle at veiledningen gir inspirasjon og energi. Elevene har styrker, iboende evner og muligheter, og slik jeg ser det, er en av mine viktigste arbeidsoppgaver å få frem disse. Når jeg for noen år siden ble introdusert for karriereveiledning i grupper, oppdaget jeg et potensiale i denne metoden, som har engasjert meg siden. Jeg gjennomfører stadig oftere karriereveiledning i samlet klasse, og denne masteroppgaven har gitt meg muligheten til å gjøre forskning knyttet til elevenes opplevelse av dette.

En prosess som denne går ikke av seg selv, og det er mange som har hjulpet meg på veien til et fullført masterprosjekt og fortjener en stor takk. Først og fremst vil jeg takke de elevene som har deltatt i min undersøkelse og til deres kontaktlærer som lot meg gjennomføre undersøkelsene i hans timer. Takk også til min leder, rektor Laila Handelsby, som har vært veldig positiv til prosjektet, og lagt til rette for at jeg skulle få dette til. Min veileder fra Høgskolen i Vestfold, Willy Aagre, fortjener også en stor takk. Med stor fleksibilitet og romslighet, har han på ærlig vis utfordret meg underveis. Det har vært nødvendig og lærerikt.

De timene som har gått med til arbeidet med denne masteroppgaven, forbigår ikke uten at noen får kjenne det. Min kjære kollega og gode venn Anne Torbjørg Raastad-Hoel fortjener en stor takk for at hun tålmodig har holdt fortet når jeg har vært utilgjengelig for elever og kollegaer. Hun er et faglig forbilde, og gjør meg til en bedre karriereveileder. Mine flotte bonusdøtre og fantastiske foreldre takkes for all praktisk hjelp og støttende heiarop underveis. Og til sist, men overhodet ikke minst; tusen takk til min kjære ektemann Steinar. Han har delt hvert eneste skritt i denne prosessen med meg, både oppturer og nedturer. Takk for timesvis med lytting, støtte og oppmuntring. Nå er oppgaven ferdig, nå får vi kveldene våre tilbake!

Asker, 12. mai 2016

Sammendrag

Denne masteroppgaven dokumenterer et kvalitativt forskningsprosjekt om karriereveiledning i grupper blant elever på vg2 yrkesfaglig utdanningsprogram ved en videregående skole.

Problemstillingen er: *Hva skjer i og mellom elevene når de får karriereveiledning i samlet klasse?*

Norsk sosialpolitikk har lenge hatt sosial inkludering som mål; det er ønskelig at flest mulig i samfunnet vårt skal delta aktivt i arbeidslivet. Elever som ikke fullfører videregående skole, har vanskeligheter med å komme inn i arbeidslivet. For skolene er det viktig å bidra til å fremme sosial inkludering i samfunnet ved å treffe tiltak for å få flest mulig ungdommer til å fullføre og bestå videregående opplæring. En av utfordringene er å gi god veiledning til elever som står foran kritiske overganger. I overgangen mellom vg2 (opplæring i skole) og vg3 (opplæring i bedrift), er frafallet stort. Elevene som ønsker å fortsette sin videregående opplæring som lærling, står foran en tidvis utfordrende søknadsprosess. Ikke alle lykkes. I arbeidet for å motvirke fravær og frafall i denne fasen er det mange faktorer som er viktige for eleven, og det er i dette feltet elevene som deltar i undersøkelsene befinner seg i. Rådgivers mandat er nedfelt i lov og forskrift, og sier at vi skal hjelpe eleven til å finne seg til rett på skolen, samt at vi skal gi karriereveiledning som forebygger frafall. Lovteksten åpner for gruppeveiledning på lik linje med individuell rådgivning, og gir oss på den måten mulighet til å utfordre de konvensjoner som er knyttet til rådgivers arbeid. Denne masteroppgavens empiri er hentet fra en skole som har satt gruppeveiledning i system, og har til hensikt å få innblikk i hvordan elevene opplever å få veiledning i samlet klasse.

I oppgaven presenteres aktuelle forskningsresultater knyttet til arbeid mot frafall og arbeid i grupper, og ulike teoretiske innfallsvinkler til veiledning i samlet klasse. Observasjon og intervju er brukt som metode for å samle inn empirien som gir svar på problemstillingen og dens forskningsspørsmål. Oppgavens funn gir innblikk i elevenes opplevelse av å delta i gruppeveiledningsaktiviteter i klasserommet, og i hvordan karriereveiledning i samlet klasse kan gi elevene mulighet til å være til støtte og hjelp for hverandre. Oppgaven dokumenterer at elevene er positive til at karriereveiledningen flyttes fra rådgivers kontor til deres klasserom. Den viser betydningen av et godt klassemiljø, og åpner for en endret veiledningsrelasjon mellom rådgiver og elever. Elevene opplever klasserommet som et felleskap der klassens ulike meninger, synspunkter og erfaringer blir en felles ressurs til hjelp og støtte.

Masteroppgaven dokumenterer at rådgivers lovfestede mandat kan imøtekommes på flere måter enn det som pr i dag av mange oppfattes som rådgivers primæroppgave; den individuelle samtalen. Karriereveiledning på elevenes arena; i klasserommet, gir et mangfold av muligheter og ønskes velkommen av elevene.

Summary

This master thesis documents a qualitative research project on group based career guidance for high school (vg2) students. The question asked by the research is:

What happens to students and their relationship with each other when they experience career guidance as a whole class?

Norwegian social politics have long sought to promote social inclusion; it is desirable that as many people as possible take an active part in working life. Students who do not finish high school have difficulties entering employment. It is important for schools to contribute to the promotion of social inclusion by implementing measures to help as many young people as possible complete and graduate from high school. One of the challenges is to offer good counselling to students facing critical transitions. In vocational education programmes in high school, the transition between the second year (vg2; education at school) and third year (vg3; education in the workplace), the drop out rate is high. Students who wish to continue their education as an apprentice are facing a sometimes challenging application process. Not everyone succeeds.

There are many important factors that contributing to reducing absence and drop out for students making this transition, and this research concerns those factors and students affect by them. The high school councilor's mandate, as outlined in law and regulation, is to help students find their place, and to offer career counselling that prevents against drop out and absence. The law stipulates no difference between group counselling and individual counselling, giving us the opportunity to challenge the conventions normally associated with a councilor's work. The empirical data within this thesis has been gathered at a high school that has made systematic use of group counselling, and offer insights on how students experience group counselling in a class environment.

The master thesis will present current research around the prevention of drop out and working in groups, as well as different theoretical approaches on counselling in the classroom.

Observation and interviews are used as a means of collecting the empirical data that answers the research questions associated with the topic at hand. The findings within this thesis offer insights on how students experience participating in group counselling activities in their

classroom, and how career counselling in this environment can give students the opportunity to support and help each other. The dissertation documents that students feel positive about the counselling taking place in the classroom as opposed to the councilor's office. It shows the importance of a good class environment, and opens the door to an alternative relationship between the counsellor and the students. The students experience the classroom as a community in which the different opinions, perspectives and experiences of the class become a joint resource that helps and supports everyone.

The master thesis documents that the counsellor's mandate can be met in more ways than what is currently seen by many as the primary role of the counsellor: the individual conversation. Career counselling in the students' own arena - the classroom - brings a multitude of opportunities and is welcomed by students.

Innhold

Innhold	1
1.0. Innledning	3
1.1. Bakgrunn for valg av tema	3
1.2. Presentasjon av problemstillingen	5
1.3. Avklaring og sentrale begreper	7
2.0. Rådgivers samfunnsmandat og dagens kunnskapsstatus	11
3.0. Teorigrunnlag	17
3.1. Et konstruktivistisk perspektiv på veiledning	17
3.2. Dynamisk veiledning	18
3.3. Veiledning i grupper	21
3.4. Karriereveiledning i grupper	23
3.5. Menneskesyn og etikk i gruppebasert karriereveiledning	24
4.0. Metode	26
4.1. Design –sammendrag.	26
4.2. Mitt forskerperspektiv i et kvalitativt forskningsdesign.	28
4.3. Formelt forarbeid og etiske avveielser	29
4.4. Forarbeid	31
4.5. Observasjon	32
4.5.1. Gjennomføring av observasjonene	33
4.6. Fokusgruppeintervju og individuelle intervju	35
4.7.1. Gjennomføring av intervjuene	37
4.10. Validitet og reliabilitet	39
5.0. Funn	42
5.1. Fra kontor til klasserom, funn fra veiledning i et klassemiljø	42
5.1.1. Resultater fra observasjon	43
5.1.2. Resultater fra fokusgruppeintervju	45
5.1.3. Resultater fra individuelle intervju	48
5.2. Medeleven som ressurs i karriereveiledning – funn.	50
5.2.1. Resultater fra observasjon	51
5.2.2. Resultater fra fokusgruppeintervju	53
5.2.3. Resultater fra individuelle intervju	55
6.0. Drøfting av funn	58
6.1. Fra kontor til klasserom, drøfting av veiledning i et klassemiljø	58

6.1.1. Fra kontor til klasserom	58
6.1.2. Klasserommet som en trygg arena.....	60
6.1.3. Veiledningsrelasjonen	62
6.1.4. Klassemiljøet som en del av veiledningen.....	64
6.1.5. Oppsummering.....	65
6.2. Medeleven som ressurs i karriereveiledning – drøfting.....	66
6.2.1. Flere hoder tenker bedre enn ett!	66
6.2.2. Å være en ressurs	67
6.2.3. Metodemuligheter	68
6.2.4. I samme båt - medeleven som støtte.....	69
6.2.5.Oppsummering	70
7.0. Avslutning	71
Litteratur	74

Vedlegg 1: Meldeskjema til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD)

Vedlegg 2: Tilbakemelding på melding til NSD

Vedlegg 3: Godkjenning fra skolens leder, rektor Laila Handelsby

Vedlegg 4: Informasjonsskriv/samtykkeerklæring til elev/foresatte

Vedlegg 5: Plan for gruppeveiledninger 2YF

Vedlegg 6: Intervjuguide, fokusgruppeintervju

Vedlegg 7: Intervjuguide, individuelle intervju

1.0. Innledning

1.1. Bakgrunn for valg av tema

For et par år siden sa en elev til meg: «Jeg vil mye heller ha råd fra de som kjenner meg, og som er i samme situasjon som meg. De vet jo hvordan det er!». Dette skulle vise seg å bli spiren til mye spennende arbeid, deriblant denne masteroppgaven.

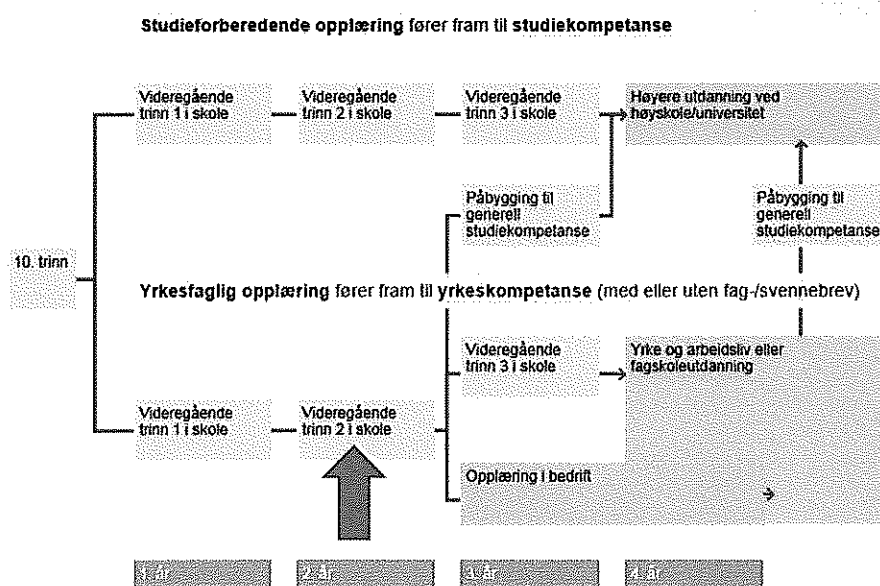
Elever i videregående skole befinner seg i overgangen mellom barn og voksne. De løsriver seg fra sine foreldre og foresatte, og i stadig større grad forventes det at de tar ansvar for egen hverdag og fremtid. Noen står klare i døra med en klar fremtidsplan under armen, beredt til å begi seg ut i den store verden. Andre klamrer seg til dørstokken, og er livredde for hva som møter dem på den andre siden. Kontrasten mellom elevenes opplevelse av hverdagen og den faktiske virkeligheten er stor, og det er spennet i dette som gjør det så meningsfullt å være veileder for dem i denne fasen.

Jeg jobber som rådgiver på Røyken videregående skole. Dette er en stor skole med et bredt opplæringstilbud. Vi er en kombinert skole. Dette innebærer at vi tilbyr både studiespesialiserende og yrkesfaglige utdanningsprogram. Jeg har jobbet ved skolen i ni år. De første av disse årene som yrkesfaglærer på helse- og sosialfag, de siste fire som rådgiver. Jeg utfordres og inspireres av å jobbe i relasjon til andre mennesker, og har alltid vært ydmyk over å få ha den rollen jeg får muligheten til å ha i deres utvikling og læring. Å være vitne til at ungdom lærer å bevege seg mot sine egne mål, bygger en drivkraft i meg som forløses i møtet med eleven.

Mitt mandat er nedfelt i Opplæringsloven, og innebærer i all hovedsak at jeg skal støtte og hjelpe eleven til å *«finne seg til rette»* i sin skolesituasjon og til å *«ta avgjerd i tilknytning til fremtidige yrkes- og utdanningsvalg»* (Opplæringsloven, §22-1, www.lovdata.no). I samarbeid skal de som arbeider i skolen tilstrebe at flest mulig elever gjennomfører videregående opplæring. Fra det enkelte møtet mellom elev og lærer i klasserommet, til arbeidet som blir gjort på et overordnet sosialpolitisk nivå, er målsettingen tydelig: Flest mulig skal gjennomføre videregående skole. Fokuset på gjennomføring i videregående skole er ikke nytt. Norsk sosialpolitikk har lenge hatt sosial inkludering som mål; det er ønskelig at

flest mulig i samfunnet vårt skal delta aktivt i arbeidslivet (Spjelkavik & Frøyland, 2014). I følge Falch og Nyhus (2009) har elever som ikke fullfører videregående skole, vanskeligheter med å komme inn i arbeidslivet. For skolene er det viktig å bidra til å fremme sosial inkludering i samfunnet ved å treffe tiltak for å få flest mulig ungdommer til å fullføre og bestå videregående opplæring. Frafall svekker den sosiale inkluderingen i samfunnet blant annet ved å gi dårligere arbeidsmarkedstilknytning, større inntektsforskjeller og økt omfang på bruk av offentlige trygde- og stønadsordninger. I motsatt fall vil redusert frafall i videregående skole kunne bidra til å øke den sosiale velferden i samfunnet vårt (Falch & Nyhus, 2009). Veien gjennom videregående skole og ut i arbeidslivet, kan for enkelte være krevende og full av utfordrende overganger. For elever på yrkesfag er en av disse overgangene mer merkbar enn andre; overgangen fra elev til lærling. 25. april i år kom den første norske offentlige utredningen (NOU 2016:7) om karriereveiledning. Ekspertutvalget, under ledelse av Roger Kjærgård, førsteamanuensis ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold, påpeker at karriereveiledning til denne gruppen elever er spesielt viktig da frafallet er stort (NOU 2016:7, 2016)

De elevene som deltar i min undersøkelse står foran nettopp denne overgangen; fra skoleplass til læreplass. Jeg har gjennomført undersøkelser i en klasse på vg2 yrkesfag. Klassen består av gutter i alderen 16-19 år. Ingen av elevene har tidligere henvendt seg til rådgiver på eget initiativ for å få karriereveiledning. Modellen under viser hvor i utdanningsløpet elevene befinner seg:



(illustrasjon 1: struktur i vgs, hentet fra www.vilbli.no)

Å hjelpe ungdommer i gjennomføringen av videregående opplæring, er en mangefasettert utfordring, men mandatet som er gitt i Opplæringsloven koker det ned til to grunnleggende oppgaver: Karriereveiledning og trivselsfremmende arbeid.

Mandatet som er gitt i forskrift til opplæringsloven åpner for at rådgiver kan gi informasjon, oppfølging og veiledning, både individuelt og i gruppe. Min erfaring er at rådgivere i skolen gir *informasjon* i grupper, og *veiledning* individuelt. På Røyken videregående skole er karriereveiledning i grupper satt i system, og gis nå som et supplement til den tradisjonelle individuelle rådgivningen. Hensikten med oppgaven blir å undersøke hva som skjer i gruppa når elevene får veiledning sammen, og hvordan elevene opplever denne formen for karriereveiledning. Dersom vi får innsikt i deltagerperspektivet, er det lettere å gjøre riktige valg i planlegging og gjennomføring av gruppeveiledning senere. Oppgaven dokumenterer en undersøkelse som er gjort hos en gruppe elever som har mottatt karriereveiledning sammen. I neste avsnitt presenteres oppgavens problemstilling. Dagens kunnskapsstatus gjøres rede for i kapittel 2, og det teoretiske grunnlaget for oppgaven følger i kapittel 3. I kapittel 4 vil jeg beskrive metodene som er benyttet i undersøkelsen, og begrunne de valgene som er gjort. Resultatet av undersøkelsene vil bli presentert i kapittel 5, før de drøftes i sammenheng med oppgavens teoretiske grunnlag i kapittel 6. I avslutningen oppsummerer jeg resultatene, og mine egne synspunkter på hvordan disse kan bidra til ny kunnskap innen feltet.

1.2. Presentasjon av problemstillingen

I dette forskningsprosjektet ønsker jeg å få innsikt i elevenes perspektiv og synspunkter. I en nyetablert praksis med gruppeveiledning som metode, oppleves det som svært nødvendig å undersøke hvordan elevene oppfatter denne formen for veiledning. Målet med å oppnå denne innsikten er å få best mulig grunnlag for å kunne legge til rette for en hensiktsmessig karriereveiledning til elever på videregående skole. Ved å få innblikk i elevenes perspektiv, kan elevenes lovfestede rett til rådgivning utnyttes på en bedre måte, og gi oss nye innspill i utviklingen av opplegg for karriereveiledning i grupper.

Problemstillingen som oppgaven tar utgangspunkt i lyder som følger:

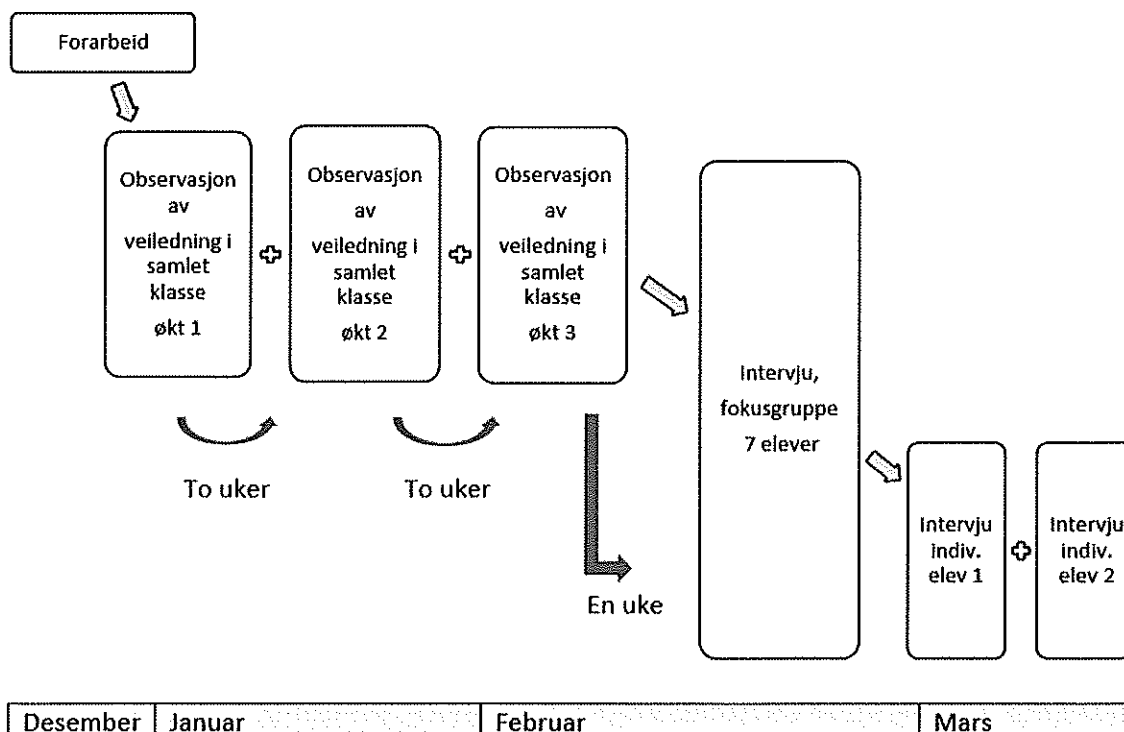
Hva skjer i og mellom elevene når de får karriereveiledning i samlet klasse?)

Ut i fra denne problemstillingen ledes følgende to forskningsspørsmål:

- 1) *Hvordan opplevde elevene å være en del av karriereveiledningsaktivitetene som ble gjennomført i klasserommet?*
- 2) *Hvordan kan gruppeveiledning i samlet klasse gi elevene på vg2 yrkesfag mulighet til å være en ressurs for hverandre?*

Med disse spørsmålene som utgangspunkt ønsker jeg å få en større forståelse av gruppeveiledningens deltakerperspektiv. Dersom vi velger å flytte veiledningen fra rådgivers kontor til klasserommet, er det svært nyttig å få kjennskap til hvordan endringen av veiledningskonteksten påvirker den eller de som skal veiledes.

For å få svar på problemstillingen, har jeg gjennomført en kvalitativ undersøkelse som beskrives og begrunnes i kapittel 4. Undersøkelsens design kan illustreres slik:



(ill. 2: Modell av design)

Observasjonene har gitt mange funn. Hovedtyngden av det innsamlede materialet ligger i fokusgruppeintervjuet. De individuelle intervjuene kan betraktes som supplement.

Illustrasjonen av undersøkelsens design vil brukes flere ganger i oppgaven, men da med en henvisning til hvilke trinn i prosessen teksten omhandler på det aktuelle tidspunkt. Dette for å la leseren beholde oversikten underveis, uten å måtte gå tilbake i teksten.

1.3. Avklaring og sentrale begreper

Empirien i denne undersøkelsen er hentet fra gruppeveiledning som foregår på vg2 yrkesfag. Veiledningen er lagt opp ut ifra den situasjonen elevene befinner seg i på det aktuelle tidspunkt: De har kommet halvveis i sitt andre år på yrkesfag og de aller fleste av elevene har søkt, eller skal søke seg videre til vg3 opplæring i bedrift (se illustrasjon på side 4). Det som er hovedfokus for studien, er allikevel ikke knyttet direkte til veiledning av elever på vg2 yrkesfag, men selve veiledningsmetoden (gruppeveiledning), og hva den gjør med elevene og klassen.

Av hensyn til personvernet, vil ikke klassens utdanningsprogram bli nevnt her. Jeg har allikevel opplyst om at de som har deltatt direkte i studien er gutter, da dette er en opplysning som kan være av betydning i analyse og drøfting av funn. Klassen de går i vil i denne oppgaven få navnet 2YF (Vg 2, YrkesFag).

I dette prosjektet forsker jeg på gruppeveiledning. Det er naturlig å tenke at individuell veiledning er motsatsen til denne formen. Jeg har ikke samlet empiri fra individuell veiledning, eller bedt elevene om å sammenligne disse to formene for veiledning. I den grad gruppeveiledningen sammenlignes med individuell veiledning, er det fordi elevenes referanse til veiledning er nettopp dette, og at denne referansen ble brukt på deres initiativ.

De teoretiske begrepene som vil vise seg å bli sentrale i denne avhandlingen, blir definert og forklart i teoridelen og underveis i resten av teksten. Jeg opplever det som hensiktsmessig at de forklares der de blir tatt i bruk da konteksten de opptrer i vil påvirke definisjonen og bruken av de ulike begrepene. Det oppleves allikevel viktig å avklare noen av de begrepene som brukes direkte i problemstillingen, og begrepene som er med på å beskrive min rolle og elevenes rolle i de følgende kapitlene.

Elev og veisøker

I forskningslitteraturen vil elevene i oppgaver som denne omtales på ulike måter; informanter, respondenter, intervjuobjekt osv. I karriereveiledningsfagfeltet vil man variere mellom betegnelser som veisøker, fokusperson, den som blir veiledet osv. Når jeg legger frem relevant veiledningsteori, vil begrepet veisøker(e) brukes om eleven(e). Når jeg presenterer funnene og drøfter disse, har jeg valgt å tiltale/benevne elevene med den rollen jeg opplever at de er i når jeg møter dem; elever. Det er denne rollen de har i skolen og det er den rollen de selv er kjente med. Jeg er klar over at elevbegrepet kan opprettholde en stadfesting av at jeg i rollen rådgiver hever meg over eleven (rent hierarkisk), og at informantbegrepet ville kunne gitt elevene den anerkjennelsen de fortjener for å ha delt av seg selv for at jeg skal få tak i deres kunnskap og innsikt om seg selv og sine opplevelser. Allikevel mener jeg at jeg gjør elevene rett ved å av-formalisere benevnelsen av dem, og la dem være i en rolle de er kjent med og som utgjør en betydelig del av deres identitet. Eleven er vårt fokus, og således er elev en verdifull tittel.

Rådgiver og veileder

Tittelen rådgiver henviser til den stillingen jeg (og min kollega) har i skolen. Når jeg omtaler meg selv eller mine kollegaer som veileder(e), henviser jeg til den formen for rådgiverarbeid jeg/vi utfører i den aktuelle situasjonen.

Grupper

I denne oppgaven har jeg fokus på veiledning i samlet klasse. Dette vil jeg i oppgaven også omtale som *gruppeveiledning* eller *karriereveiledning i gruppe*. Lars Svedberg, fil.dr ved Skolledarhögskolan i Stockholm, har samlet ulike definisjoner av en gruppe i sin bok *Gruppepsykologi* (2007). Han sier at en gruppe kjennetegnes ved at den har et felles eksistensgrunnlag, formaliserer seg via institusjonelle ordninger og definerer seg selv ved å utelukke «de andre». Han definerer en formell gruppe slik: «*I en gruppe samspiller minst tre medlemmer for å nå et mål eller utføre en oppgave*» (Svedberg, 2007, s. 19). Når jeg i denne oppgaven bruker betegnelsen gruppe, henviser jeg til hele klassen som en gruppe. Begrepet gruppeveiledning (eller karriereveiledning i grupper) bruker jeg da om den aktiviteten vi gjør når vi er ute i klassene og gir dem veiledning samlet. Når veiledningen foregår i grupper, vil gruppedynamikken være en vesentlig faktor. I den forbindelse er det viktig å være oppmerksom på at det innad i en klasse (som i denne sammenheng består av 15 elever), er det sannsynlig at det også dannes/er dannet subgrupper. Subgruppedannelser i denne klassen vil jeg imidlertid ikke drøfte i denne oppgaven. Veiledning i grupper kan selvsagt foregå i

grupper som er satt sammen på tvers av skoleklasser. Konteksten rundt slike grupper er noe annerledes enn i grupper som kjenner hverandre fra før. Veiledning i grupper på tvers av klasser vil ikke være gjenstand for undersøkelse eller diskusjon i denne oppgaven.

Karriereveiledning

En av de viktigste oppgavene for meg som rådgiver i videregående skole er å gi karriereveiledning. Når jeg bruker ordet karriereveileder/karriereveiledning, dekker det begrepet yrkes- og utdanningsveiledning, men også veiledning av elevene i et bredere karrieresperspektiv. Bruken av begrepet karriereveileder, kontra yrkes- og utdanningsrådgiver, støttes i ekspertutvalget for karriereveiledning (NOU 2016:7, 2016)

Begrepet *karriere* assosieres for mange med suksess i arbeidslivet, og en ambisiøs, vellykket og kanskje tidkrevende deltagelse i arbeidslivet. På folkemunne brukes for eksempel begreper som «karrierekvinne» om en kvinne som prioriterer arbeidslivet fremfor familien, og som gjerne har klatret oppover i systemet og fått seg en stilling med litt status. I fagfeltet brukes begrepet karriere litt annerledes. Den amerikanske psykologen Donald Super (1980), har for lengst definert karriere som noe mer enn bare jobb. Dr. Norman Amundson bruker Super som utgangspunkt når han hevder at karriere er en kombinasjon av alle de aktivitetene som på et gitt tidspunkt foregår i de rollene som en person innehar (Amundson, Niles, & Harris-Bowlsbey, 2005, s. 6). Det betyr at en persons karriere er en dynamisk prosess, som endrer seg gjennom de ulike livsfasene en person er i.

Dr. psych, og professor R. Vance Peavy fra Canada definerer veiledning på følgende måte: «*Veiledning gir et menneske mulighet for at undersøge nærmere, hva det innebærer, at hun lever sit liv, som hun gjør det nå – og dermed for at overveie alternative måter, hvor på hun kunne leve det i fremtiden*» (Peavy, 2010, s. 10). Her betrakter Peavy veiledningskonseptet i et helhetlig perspektiv. Han sier at det som skal undersøkes med tanke på mulige endringer er *livet*, og måten det leves. I et karriereveiledningsperspektiv mener jeg at det er viktig at denne brede inngangsporten ivaretas.

Vox, nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk lener seg på OECDs definisjon av karriere:

“Career guidance refers to services and activities intended to assist individuals, of any age and any point throughout their careers to make educational, training and occupational choices and to manage their careers. (...) The activities may take place on an individual or group basis, and may be face-to-face or at a distance. They include career information

provision (in print, ICT-based and other forms), assessments and self-assessments tools, counselling interviews, career education programmes (to help individuals develop their self awareness, opportunity awerness, and career management skills), taster programmes (to sample options before choosing them), work search programmes, and transition services. “ (Vox, 2013)

OECD legger en bred forståelse av begrepet til grunn for definisjonen. Dette samsvarer med min egen erfaring av håndteringen av elevenes karrierutfordringer. Dersom denne definisjonen av karriere legges til grunn, vil Rie Thomsens forslag til ny målbeskrivelse for karriereveiledning være et godt utgangspunkt: *«At skabe nye muligheder i forhold til den enkeltes deltagelse i uddannelse og erhverv i forbindelse med brud og overgange»*(Thomsen, 2009, s. 196)

I denne oppgaven tar den innsamlede empirien utgangspunkt i en veiledningssituasjon der Vg2-elever veiledes i prosessen for å få seg læreplass. I lys av beskrivelsene over, er dette en viktig karriereovergang, og den veiledningen (med tilhørende veiledningsaktiviteter/øvelser) som gis til elevene i den konteksten som undersøkelsene gjennomføres i, beskrives derfor som karriereveiledning.

2.0. Rådgivers samfunnsmandat og dagens kunnskapsstatus

Hensikten med dette kapittelet er å vise hvilken kontekst skolerådgiverens karriereveiledningspraksis utspiller seg i. Denne oppgaven er, som resten av min praksis, preget av de diskusjonene som rører seg i fagfeltet, og denne konteksten er derfor viktig å beskrive. De teoretiske perspektivene, som er grunnlaget for den veiledningen som utøves og for denne oppgaven, vil presenteres i kapittel 3.0.

At folk har søkt og fått råd og veiledning om sine yrkes- og utdanningsvalg, går langt tilbake i tid. Karriereveiledningen har blitt formet av de faktorer som til enhver tid vil påvirke den konteksten karriereveiledningen eksisterer i. Sosiale, politiske og økonomiske faktorer er eksempler på slike (Amundson et al., 2005). I dag er karriereveiledning preget av at vi lever i en tid der verden har blitt mindre, og at globaliseringen gjør at land og verdensdeler påvirker hverandres arbeidsmarked. Et arbeidsmarked som av flere årsaker kanskje er mer uforutsigbart enn det har vært tidligere. Et annet aspekt, som også påpekes av Gravås og Gaarder (2011), er at mange av dagens voksne i vestlige samfunn ikke bare er opptatt av å ha en jobb for å overleve, men også ønsker at jobben skal tilfredsstillende en del andre krav. I det moderne arbeidslivet er endring, fleksibilitet, uforutsigbarhet og omstilling viktige stikkord. Endring og det å foreta valg, er både uunngåelig og nødvendig. Karriereveiledning har på den måten, i større grad enn tidligere, blitt en kontinuerlig, livslang prosess (Gravås & Gaarder, 2011).

Som rådgiver i videregående skole er, som tidligere nevnt, mitt mandat nedfelt i Opplæringslova §9-2, og utdypet i forskrift til Opplæringslova, kapittel 22 (sist endret i 2009). Forskriften sier blant annet at retten til nødvendig rådgivning innebærer at eleven skal *«kunne få informasjon, rettleiing, oppfølging og hjelp til å finne seg til rette på skolen og å ta avgjerd i tilknytning til framtidige yrkes- og utdanningsvalg»*. Forskriften sier at rådgivningen kan være både individuell og i gruppe. Den sier videre at rådgivningen skal bidra til å *«utjevne sosial ulikhet»* og *«forebygge frafall»*. Det bemerkes også at skolen skal ha et helhetlig elevsyn, og at sosialpedagogisk rådgivning og utdannings- og yrkesrådgivning må sees i sammenheng med hverandre. Utdanning- og yrkesrådgivningen har blant annet som formål å utvikle kompetansen hos den enkelte elev til å planlegge sin karriere i et langsiktig

læringsperspektiv (Opplæringslova, 2006). Det mandatet som er gitt meg i min rolle som rådgiver i videregående skole, har med andre ord ikke begrenset meg til å veilede kun i samtaler, men tradisjonelt er det de individuelle samtalene som dominerer i rådgivertjenesten. I sin doktorgradsavhandling «En undersøgelse av vejledning i fællesskaber» (2010), setter Rie Thomsen, lektor fra Aarhus Universitet i Danmark, spørsmålstegn ved hvorvidt de individuelle samtalene bidrar til individualisering, og om det å være i utdanning er indre motivert eller motivert av å være og å lære i et felleskap. Hun viser hvordan veileder kan bevege veiledningen dit veisøkerne opplever den som relevant. Hun viser også hvordan sted og kontekst kan påvirke den veiledningen som blir gitt, og påpeker at den muligheten som ligger i å bli trygg i sin egen karriere vel så godt kan foregå gjennom deltagelse, som ved en indre prosess (Thomsen, 2010).

I en rapport fra OECD (Skills Strategy – Action report – Norway) blir det å redusere «drop-outs» fremhevet som en av de største utfordringene når det kommer til karriereveiledning i Norge (OECD, 2014). Frafallet i norsk videregående skole har vært relativt stabilt de siste tiårene. De siste årenes statistikk viser at gjennomføringen er lavere på yrkesfaglig enn på studieforberedende utdanningsprogram. I tillegg viser tallene at frafallet er større hos guttene og innenfor de mannsdominerte yrkesfagene. Dette beskrives i en rapport fra Statistisk Sentralbyrå: «Gjennomstrømning i videregående opplæring» (Statistisk Sentralbyrå, 2015). Tallene gjør at vi må være ekstra oppmerksomme på de elevene som, hvis vi er villige til å generalisere, kan sies å utgjøre en risikogruppe for frafall; guttene på yrkesfag. Jeg mener at det er grunn til å utfordre vår egen praksis når det kommer til å gjøre karriereveiledningen tilgjengelig og relevant for denne elevkategorien.

Cefu, Senter for ungdomsforskning i Danmark, har i et av sine tidsskrift (Nr. 3 & 4 December 2010) satt ungdom, kjønn og utdanning på agendaen. De presenterer, i ulike artikler, interessante funn om forholdet mellom kjønn og utdanning. I innledningen beskrives det at den offentlige debatten går i retning av at skolen som utdanningsinstitusjon har blitt feminisert ved at de typisk kvinnelige feminine verdiene blir høyt prioritert, og at både planlegging og gjennomføring av opplæring preges av dette. Det gjør, som de omtaler det, at jentene får medvind og guttene får motvind (Center for Ungdomsforskning, 2010). I følge Sine Lehn-Christiansen fra Roskilde Universitet, argumenteres det for at den veiledningen som gis til unge som søker utdanning, er farget av usynlige «kjønnskisjeer». Lehn-Christiansen stiller seg spørrende til hvorvidt den tradisjonelle veiledningen, som baserer seg på personlige samtaler mellom veileder og elev, er basert på feminine verdier. (Lehn-Christiansen, 2010).

Dette er en problemstilling jeg mener det vil være nyttig å adressere i fremtiden. I følge Arnt Louw Vestergaard fra Cefu, ser guttene ut til å forholde seg mindre kritisk og problematiserende til seg selv enn jentene (Vestergaard, 2010). Kanskje dette kan være en inspirasjon til å prøve ut nye veier innenfor veiledningen? Gruppeveiledningen som metode skiller seg fra den tradisjonelle individuelle veiledning på flere måter, og det er grunn til å være åpen for at denne metoden kan fungere bedre for gutter.

Elevenes gjennomføring er et overordnet mål i videregående skole, og på alle nivå i denne organisasjonen er vi opptatt av at elevene skal få mest mulig ut av skolegangen sin. I 2009 avsluttet Torberg Falch og Ole Henning Nyhus prosjektet «Personer som slutter i videregående opplæring – hva skjer videre?» (Gjennomført på oppdrag fra Arbeids- og inkluderingsdepartementet). Rapporten deres tydeliggjør at ungdom som faller utenfor vil ha betydelig dårligere forutsetninger for videre utdanning og arbeidslivskarriere (Falch & Nyhus, 2009). På bakgrunn av et bredt datamateriale, slås det fast at frafall fører til lavere arbeidsmarkedstilknytning. Alternativet til å fungere godt i utdanning- eller arbeidsliv er et utenforskap som relativt ofte innebærer trygde- og stønadsordninger. Det er altså samfunnsøkonomisk gunstig at så mange som mulig gjennomfører videregående skole. Dette er ikke bare en utfordring i Norge, men også ellers i Europa er dette et tema som får stort fokus.

I en rapport fra European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) omtaler nederlandske Annemarie Oomen og den danske professoren Peter Plant en gruppe unge voksne mellom 18 og 24 år, uten videregående opplæring, som «early school leavers» (ESL). I notatet «Early School Leaving and Lifelong Guidance» oppsummerer de forskning som omhandler denne gruppen utsatte ungdommer. Konsekvensene av en type ekskludering i samfunnet er omfattende og sammensatte, og er blant annet av både økonomisk, sosial og helsemessig art. De funnene jeg opplever som spesielt interessante i denne sammenhengen er at de som tidlig slutter på skolen oppgir at de opplever skolen som lite relevant for arbeidslivet og livet generelt. Forskningen viser også at de elevene som har en plan for sin egen karriere, oftere blir værende i skolesystemet (Plant og Oomen & Plant, 2014). Funnene understreker nødvendigheten av karriereveiledning som en del av det tilbudet ungdom i utsatt alder får. I forlengelsen av rapporten til Oomen og Plant skrev den samme Plant og høgskolelektor og ph.d-kandidat Erik Hagaseth Haug en artikkel der de konkretiserer potensialet som ligger i karriereveiledning for å motvirke ESL. Haug og Plant understreker at veiledning ikke kan

baseres på individuelle samtaler alene, men må inkludere varierte former for aktivitet (Plant & Haug, 2015)

EU-rådets resolusjon fra 2008, som omhandler integrering av livslang karriereveiledning i strategiene for livslang læring, legger de europeiske forholdene til grunn når det legger frem sine prioriterte innsatsområder. Globalisering av handel og økt gjennomsnittlig arbeidsløshet krever at folk må tilpasse sin kompetanse for å være i forkant av de endringene som etter hvert har blitt en større del av hverdagen. Overganger blir et stadig mer aktuelt tema, og en av de overgangene som konkretiseres er overgangen mellom skole og yrkestrening. Veiledning spiller en betydelig rolle i de karrierevalgene folk blir stilt ovenfor, og kan bidra til å styrke folk i å håndtere egen karriere og til å få til en bedre balanse mellom privatliv og profesjonelt liv. Rådet påpeker at sosial inkludering fortsatt er en stor utfordring i utdanning og arbeidsliv. På bakgrunn av blant annet dette kommer de med oppfordringer til sine medlemsland. Det første prioriterte området de peker på er å oppmuntre til livslang tilegnelse av karriereferdigheter. Innenfor dette fremhever EU-rådet individenes selvinnsett og oversikt over egen kompetanse. For å ha fremgang på dette området, råder de sine medlemsland til å inkludere opplæring og aktivitet som rommer utviklingen av karrierehåndteringsferdigheter i generell opplæring, yrkesopplæring og høyere utdanning. I tillegg påpeker de viktigheten av at veiledning er en av skolens prioriterte målsetninger (EU-rådet, 2008). European Lifelong Guidance Policy Network har siden 2008 vært sentrale i utformingen av europeisk politikk når det kommer til karriereveiledning i et livslangt perspektiv. ELGPN jobber med Career Management Skills (CMS), på bakgrunn av EU-resolusjonen som peker på viktigheten av at befolkningen får hjelpe til å sette seg selv i stand til å ta gode og reflekterte utdannings- og karrierevalg (Haug, 2014a).

OECD gikk i 2002 igjennom norsk politikk for karriereveiledning i Norge. En av konklusjonene som kom ut av det arbeidet, er at det er for mye informasjonsarbeid i den karriereveiledningen vi gir til våre veisøkere (OECD, 2002). Høgskolelektor og PhD-kandidat Erik H. Haug setter i sin artikkel «Så fint at du ikke er sikker på hva du vil» (2014), spørsmålstegn ved den ensidig, negative vinklingen av informasjonsarbeid, og mener at vi aldri kommer unna dette som en faktor i god karriereveiledning (Haug, 2014b). I tillegg til informasjonsarbeidet, mener Haug at vi i vår veiledning skal lære våre veisøkere å sette pris på og å finne sin plass i den usikkerheten som nåtidens karrierer er preget av. Han trekker frem karriereferdigheter som nysgjerrighet, utholdenhet, optimisme, fleksibilitet og mot til å ta sjanser som grunnleggende ferdigheter og holdninger som mål for veiledningen. ELGPN

har også utgitt en rapport fra et felles utviklingsarbeid i et europeisk nettverk for politikkutvikling innen livslang karriereveiledning.

Den tidligere omtalte OECD-rapporten Skills Strategy (OECD, 2014), påpeker at Norge i større grad må ta folkets kompetanse i bruk for å sikre konkurransekraft og velferd i fremtiden. Tilgang til karriereveiledning gjennom hele livet vil være et tiltak for å få til dette. Også i Norge er karriereveiledning satt på den politiske dagsorden. I mars 2015 ble det oppnevnt et norsk offentlig utvalg for karriereveiledning. Ekspertutvalget, under ledelse av Roger Kjærgård, førsteamanuensis ved Høgskolen i Sørøst-Norge, har analysert status og utfordringer i en samlet karriereveiledningstjeneste i Norge med sikte på å øke tilgang og kvalitet på veiledningstjenesten, og en effektiv utnyttelse av de samlede ressursene.

Hovedinnstillingen ble avgitt til Kunnskapsdepartementet 25.april i år.

(Kunnskapsdepartementet, 2015). For rådgivere i videregående skole er noen av utvalgets anbefalinger spesielt interessante. Kvaliteten for karriereveiledningstjenestens kvalitet er fokus, og utvalget anbefaler å styrke både forskning og fagmiljøene innenfor dette feltet. De påpeker at *karriereveileder* i grunnskolen burde være en egen stillingsbetegnelse, og at det skal stilles høye kompetansekrav til de som er utøvere av denne tjenesten. De anbefaler at karriereveiledning blir mer tilgjengelig, blant annet ved å la det bli et eget fag for studieforberedende utdanningsprogram, i tillegg til rett til karriereveiledning for lærlinger. Nettbasert veiledningstilbud for alle anbefales også. De anbefaler en rammeplan for karrierekompetanse, og utvikling av etiske retningslinjer for utøvelsen av karriereveiledning. Ekspertutvalget anbefaler også at kjønnsperspektivet skal vektlegges i karriereundervisningen. Utvalget er opptatt av overganger, blant annet overgangen mellom skole og yrkestrening (Ekspertutvalget i karriereveiledning, Kunnskapsdepartementet, 2015). En kvalitetssikring av veiledningstjenesten, innebærer i mine øyne å stille seg spørrende til hvorvidt egen praksis tilfredsstiller de behovene veisøker har, både når det kommer til innhold, omfang og form på veiledningen. Underveis i ekspertutvalgets arbeid, ble det utgitt en delrapport; «karriereveiledning i en digital verden», som påpeker at karriereveiledning må tilbys i ulike former, da veisøkere har ulike behov for veiledning. Deres gjennomgang av kunnskap og forskning på feltet konkluderer med at karriereveiledningen fungerer best når den består av flere elementer som kan virke sammen i kombinasjon (Karriereveiledningsutvalget, 2015).

Det er flere som har gjennomført masterprosjekter med beslektede problemstillinger til min egen. Rådgiver på Bleiker vgs, Clare Seville er en av dem. I 2012 konkluderte hun i sin oppgave «Sammen med andre kan jeg se fremover», med at gruppeveiledning er et velegnet

verktøy for å nå rådgiverforskriftens mål. Med utgangspunkt i veiledning av elever på påbygning til generell studiekompetanse (vg3), antyder hun at gruppeveiledning kan styrke elevers valgkompetanse og øke deres selvinnsikt. Dette støttes av undersøkelsen til Lene Ellen Aspenes «Karriereveiledning i grupper» (2015), som i tillegg til å vise at elevene utvikler selvinnsikt og valgkompetanse, har funn som viser at egenaktiviteten videreutvikles gjennom strukturert karriereveiledning i grupper. Den forskningen som er gjort på masternivå, tilføres noe nytt gjennom undersøkelsene som dokumenteres i denne oppgaven, da den er alene om å ta for seg gruppeveiledning til den aktuelle elevgruppen; guttene på yrkesfag.

3.0. Teorigrunnlag

Den veiledningen jeg utfører i mitt arbeid som rådgiver i videregående skole, gjøres på bakgrunn av mine egne erfaringer og overbevisninger om hva som fungerer i ulike situasjoner. Det er allikevel noen av de teoretiske perspektivene som står sterkere i min praksis enn andre. I dette kapitlet ønsker jeg å presentere de perspektivene som ligger til grunn for oppgaven.

3.1. Et konstruktivistisk perspektiv på veiledning.

I konstruktivistisk veiledning er det, ifølge Dr.psych og professor emeritus fra University of Victoria, R. Vance Peavy, noen prinsipper som danner veileders ramme for forståelse. Han mener at vi lever i et univers som består av et utall ulike oppfatninger av virkeligheten, og at vår verden som mennesker konstrueres i samhandling med andre. Han verdsetter *språket* som menneskets redskap til å konstruere og rekonstruere sin virkelighetsoppfatning. De viktigste fokuspunktene for veiledning er personlig mening, handling og interaksjon i veisøkers situasjon og sosiale tilværelse. Mennesket oppfatter og handler alltid i en kontekst av andre mennesker og miljø, og de kulturene vi befinner oss i er modeller for hvordan vi lever (Peavy, 2010, s. 37). I Peavys holistiske syn på veiledning, vektlegges det å betrakte mennesket som en helhet, og at det er veisøkers egen oppfattelse av sin helhetlige livssituasjon som skal legges til grunn. Likeverdighetsprinsippet fremmes, og veileders «ekspertrolle» tones ned (Schulstok, 2016). I følge det konstruktivistiske perspektivet på veiledning, vil hver enkelt veisøker ha sitt eget utgangspunkt, og derfor sine egne unike behov for veiledning. Det gjør at metoder som skal brukes i veiledning også nødvendigvis må variere, og at man ikke kan holde seg til en konvensjonell form for veiledning. Uavhengig av metode, har veiledning ifølge Peavy noen fellestrekk:

- *«Der skabes en atmosfære af omsorg, tillid og håb som basis for vejledningen.*
- *Relevante og præcise oplysninger tilvejebringes i det omfang, der er behov for det.*
- *De vejledningssøgende hjælpes til en afklaring og til at visualisere deres personlige mål og fremtid.*
- *De vejledningssøgende hjælpes til at erkende deres egne personlige potentialer.*

- *De vejledningsøgende hjælpes til at opstille alternative valgmuligheder og planer og gennemføre en handlingsplan, og de hjælpes til at håndtere forhindringer på vejen til opnåelse af deres mål» (Peavy, 2010, s. 10)*

Innenfor det konstruktivistiske synet på læring og utvikling, finner vi både Jean Piaget og Lev Vygotskij. Mens Jean Piaget i all hovedsak var opptatt av at barn og unge konstruerte sin egen virkelighet på egenhånd, vet vi i dag at vi utvikler våre kognitive ferdigheter gjennom samspill og samarbeid med andre. Dette er også grunntanken i Vygotskijs sosiokulturelle perspektiv på læring og utvikling (Evenshaug & Hallen, 2000). Dersom dette perspektivet legges til grunn, blir det viktig at vi legger til rette for at veiledning kan foregå i samhandling med andre, også innen karriereveiledning. Et annet perspektiv som støtter opp om denne tankegangen er den systemiske veiledningen. Denne tilnærmingen har fokus på relasjoner mellom mennesker, og den påvirkningen vi har på hverandre. I den systemiske tilnærmingen vil elevene beskrives som en del av et sosialt system. Videre vektlegges det at all erfaring er subjektiv og at mulige måter å forstå virkeligheten på er mangfoldige. (Ulleberg, 2014). Vi oppfordres altså til å verdsette mangfoldet blant dem vi veileder, være ydmyke for elevens egen opplevelse av sin virkelighet og la elevene utvikle seg i samspill med hverandre. Karriereveiledning i grupper kan imøtekomme dette.

3.2. Dynamisk veiledning

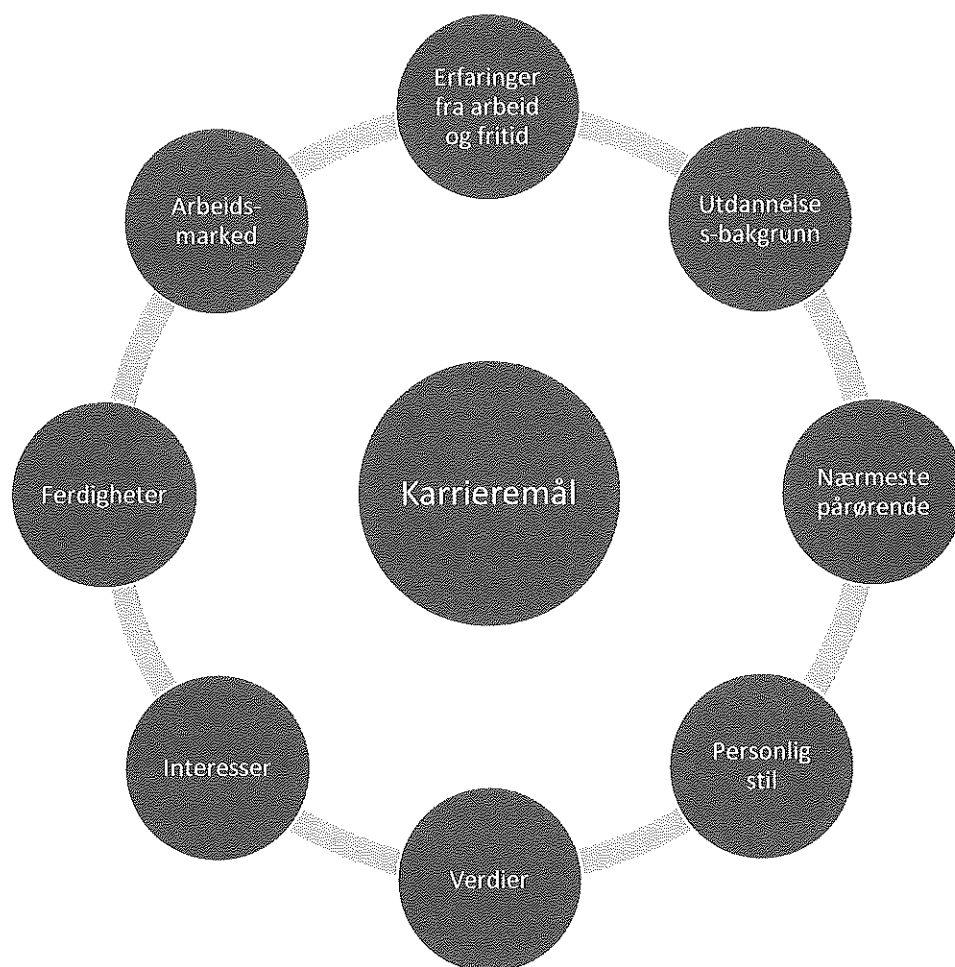
Som et supplement til et tilbud om individuell veiledning, vil gruppemetoden tilføre et bredt spekter av muligheter for varierte arbeidsformer. Denne variasjonen vil nok ønskes velkommen hos mange. Både hos veileder og veisøker ligger det noen forventninger om hva veiledning er, og skal være. Alle forhold rundt veiledningen er en del av denne forventningen. Eksempler på dette kan være; hvordan kontakten etableres mellom veileder og veisøker, hvor veiledningen foregår, over hvor lang tid/hvor hyppig den foregår, relasjonen mellom veileder og veisøker, samt metoder og forløp i veiledningen. Den tidligere nevnte kanadiske professoren Norman Amundson er kjent verden over for sitt dynamiske perspektiv på veiledning. Han utfordrer veiledere til å ta et oppgjør med disse forventningene, og til å tørre å vurdere hvordan de tradisjonelle forventningene og metodene som tas i bruk i veiledning kan rekonstrueres og settes sammen på nytt (Amundson, 2001). Amundson mener at vi som er veiledere skal: *«benytte hele deres spektrum af kreativitet og fantasi og gøre det med fuld*

intensitet (Amundson, 2001, s. 12)» Den konteksten som veiledningen skjer i, skaper forutsetningene for hvordan veileder legger opp sin veiledning. Veisøkerne er med på å skape disse forutsetningene (Boge, 2009). Å legge opp til en veiledning i samlet klasse, gjøres under andre forutsetninger enn når vi legger til rette for individuell veiledning. Det er allikevel noen elementer som gjøres gjeldende uavhengig av antall deltagere. Amundson legger vekt på relasjonen mellom veileder og veisøker(e). I etableringen av veiledningsrelasjonen peker han på fire grunnleggende betingelser:

- Å være ekte og oppriktig
 - Betingelsesløs positiv oppmerksomhet
 - Empatisk forståelse
 - Fleksibilitet
- (Amundson, 2001, s. 13-15)

De tre første betingelsene har han hentet fra den innflytelsesrike amerikanske psykologen Carl Rogers, og den siste betingelsen har Amundson føyd til selv. Han mener at fleksibiliteten avspeiler nødvendigheten av å være tilpasningsdyktig i omgivelser som er i stadig forandring. Han er videre opptatt av at man i en veiledningssituasjon skal skape et klima der de eller den som veiledes opplever seg selv som betydningsfulle.

Amundson ønsker, i tråd med det konstruktivistiske perspektivet, å samarbeide med den veisøkende i et helhetlig perspektiv. Han illustrer denne helheten ved bruk av *Hjulet*:



(Ill.3: Amundson, 2001, s. 23)

Han bruker elementene i Hjulet til å kartlegge helheten i veisøkers situasjon, og sier også at ved å introdusere veisøker for Hjulet, vil han skape en gjensidig forståelse av kompleksiteten i veiledningssituasjonen og en relasjon preget av ansvarlighet hos begge parter. (Amundson, 2001).

En gruppe er i seg selv dynamisk. Den er i konstant endring, og består av flere dimensjoner. Borgen m.fl. illustrerer dynamikken i en gruppe som et atom i bevegelse. De beveger seg konstant, støter sammen og forandrer hverandre gjensidig ved hvert møte (Borgen, 2009). En modell for gruppeveiledning vil på papiret se statisk og konstant ut, men i virkeligheten vil den være flytende og dynamisk og i bevegelse til enhver tid. De har laget følgende modell for å illustrere grunnelementene i gruppeveiledning:



(Ill.4: Borgen, 2009, s. 23)

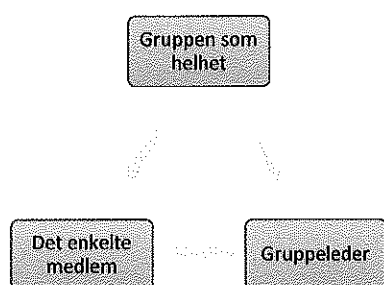
Når konteksten for veiledning endres og veiledningen flyttes til klasserommet, endres også mulighetene for å utvide veileders repertoar av metoder, øvelser og aktiviteter. De fysiske forholdene blir større, noe som legger til rette for mer fysisk bevegelse. For den som får veiledning, vil den veiledningen som kombineres med fysisk bevegelse ofte være lettere å huske (Amundson og Thrift i Athanasou & Esbroeck, 2008).

3.3. Veiledning i grupper

Innledningsvis lot jeg Lars Svedbergs (2007) definisjon av gruppe være bakgrunnen for å forklare hvordan en skoleklasse på 15 elever kan defineres som en gruppe. Han beskriver at en gruppes kjennetegn er at den har et felles eksistensgrunnlag, formaliserer seg via institusjonelle ordninger og definerer seg selv ved å utelukke «de andre». Han definerer en formell gruppe slik: «*I en gruppe samspiller minst tre medlemmer for å nå et mål eller utføre en oppgave*» (Svedberg, 2007, s. 19). De amerikanske brødrene David W. Johnson (University of Minnesota) og Frank P Johnson, beskriver i sin bok «Joining Together»(2013) flere tilnærminger til gruppebegrepet, og samler dem i én definisjon på denne måten (oversatt fra engelsk); «En gruppe kan defineres som to eller flere individer som (a) er i

samspill med hverandre, (b) er gjensidig avhengig av hverandre, (c) oppfattes av seg selv og andre som tilhørende i gruppen, (d) har felles normer vedrørende forhold av felles interesse og inngår i et system av roller som griper inn i hverandre, (e) påvirker hverandre, (f) finner gruppen utbytterik, og (g) jobber mot samme mål. (Johnson & Johnson, 2013, s. 13). Jeg velger å ta utgangspunkt i denne definisjonen da den skoleklassen som mine undersøkelser er foretatt i, synes å passe inn i denne beskrivelsen av en gruppe. Dersom vi forutsetter at elevene i klassen hører til i denne beskrivelsen, er det all mulig grunn til å anta at veiledning i felleskap har en hensikt.

Professor emeritus i sosialt arbeid, Ken Heap, beskjeftiget seg med bruk av gruppearbeid som metode i helse og sosialvesenet. Selv om hans beskrivelser av gruppearbeid hovedsakelig knytter seg til kontekster med innslag av terapi og behandling, er det mange fellestrekk med ulike former for veiledningsgrupper. Han beskriver at grunntanken med gruppearbeid er at deltagerne i gruppen kan hjelpe både seg selv og de andre ved å dele tanker, følelser, erfaringer og holdninger. Videre sier han at gruppen kan støtte sine deltagere i å prøve seg frem, ta risiko og skape endring ved å utveksle ideer, forslag og løsninger. Han legger vekt på en gjensidig utvikling ved å utfordre hverandres ståsted og gi hverandre motforestillinger (Heap, 2005, s. 22). Dette krever at rådgivere/veiledere har kompetanse og ferdigheter i å lede veiledning i gruppe, så vel som i individuell samtale. Han peker på at veiledning i gruppe tilfører en ekstra dimensjon, i tillegg til økt antall deltagere: *«Det dreier seg om å betrakte hvert enkelt medlem ikke bare som en egen unik person, men også som en del av en mer kompleks sosial organisme som heter «gruppen» (Heap, 2005)»* Selv om hans utgangspunkt er en annen brukergruppe, og da han i hovedsak snakker om grupper i terapi- og behandlingsøyemed, anser jeg hans generelle fremstilling av gruppen som ressurs som overførbar til bruk av grupper i karriereveiledning. Han illustrerer den ekstra «deltageren» i veiledningen slik:



(Ill.5: Heap, 2005, s. 24)

For at den ekstra dimensjonen i gruppeveiledning, altså *gruppen* som eget element, skal kunne brukes hensiktsmessig, forutsettes det at gruppemedlemmene samhandler i personlige relasjoner, og at de har et ønske eller en gevinst av å delta i gruppeprosessen (ibid). I følge Margun Boge m.fl blir en av veilederens viktigste roller i gruppeveiledning å legge til rette for en struktur som inkluderer alle deltakerne. Gruppeprosessen i seg selv, burde være et av de fokus som opprettholdes gjennom hele gruppeveiledningsprosessen (Boge, 2009). Dette er et perspektiv som støttes flere steder i litteraturen, blant annet av Kvalsund og Meyer (2005); *«Det er ved å se, erkjenne, integrere og overskride det som er mellom medlemmene, at gruppen som helhet kan skape noe `noe mer` enn summen av enkeltbidrag (Kvalsund & Meyer, 2005)»*

Når vi gjennomfører karriereveiledning i samlet skoleklasse, er det derfor viktig at gruppeprosessen fremheves som ressurs på en måte som får elevene til å forstå hvilken nytte deres deltagelse i prosessen har for dem selv og de andre i gruppa.

3.4. Karriereveiledning i grupper

Både innen forskning, politikk og i praksis er det stor interesse for å utvikle den veiledningen som foregår i tilknytning til arbeid og utdanning. Rie Thomsen har i sitt doktorgradsarbeid forsket på hvordan veiledning i felleskap og grupper kan være et godt alternativ eller supplement til den individuelle veiledningen. Sammen med Randi Boelskifte Skovhus og Rita Buhl beskriver hun i etterkant av sin avhandling hvilket utbytte veiledning i gruppe kan gi deltagerne (inkludert veileder). De legger vekt på at en vesentlig fordel for veileder er at man får muligheten til å hjelpe flere personer på kortere tid, både med personlige og felles mål. Videre lister de opp en rekke muligheter for veiledningen. I mitt prosjekt er de viktigste av disse:

- Innbyrdes støtte og oppmuntring
- Økt refleksjon
- Å se og å forstå seg selv på nye måter
- Tilgang til flere erfaringer
- Å lære av hverandre
- Gjenkjennelse av seg selv i de andres fortellinger
- Opplevelse av normalitet
- Allmengjørelse av problemer
- Få øye på, utvikle og planlegge nye handlemuligheter
- Opplevelse av felleskap

- Inspirasjon
- Bidra til trygghet

(Thomsen, Skovhus, & Buhl, 2013)

Dette er innsikt og utvikling som kan sette elevene i stand til å manøvrere seg igjennom sitt eget liv og egen karriere på en god måte.

3.5. Menneskesyn og etikk i gruppebasert karriereveiledning

Det brede perspektivet på karriere og karriereveiledningen er allerede introdusert i innledningen (s. 9-10). En av begrunnelsene for å forankre oppgaven i en bred beskrivelse av begrepet karriere, er et ønske om å legge et helhetlig menneskesyn til grunn for karriereveiledningsforståelsen. Sidsel Tveiten, førsteamanuensis ved Høgskolen i Akershus, skriver om *helhet* i sin bok «Veiledning – mer enn ord...» At et helhetlig menneske – og læringssyn innebærer at «*tanker, fornuft, følelser, kropp og handling henger sammen og påvirker hverandre*». (Tveiten, 2013, s. 11). Eleven må møtes der han befinner seg, i spennet mellom disse elementene. For å møte eleven der han er, er vi nødt til å se eleven som en del av den konteksten han eller hun befinner seg i. I gruppeveiledning innebærer det en respekt for at alle elevene har sin egen virkelighet som utgangspunkt. I et sosialkonstruktivistisk perspektiv betyr det riktignok også at vi sammen kan konstruere nye «virkeligheter», og at veiledningen må legge til rette for dette.

I karriereveiledning møter vi elevene i prosesser som kan synes å være svært betydningsfulle for fremtiden. Vi møter dem av og til i svært sårbare situasjoner, og det å oppsøke veiledning kan i seg selv føles veldig dristig. I dette møtet har vi et etisk ansvar. Makten i veiledningen, som ofte ligger hos den som veileder, blir ekstra synlig når den som veiledes er tydelig sårbar. Denne makten må brukes til det beste for den som søker veiledning. Asymmetri i en veiledningsrelasjon er ikke nødvendigvis et onde, selv om makt-begrepet ofte oppfattes som noe negativt ladet. Makt kan også forstås som en kraft eller en styrke, eller som en mulighet til å handle til noens beste (Tveiten, 2013).

Etikken oppstår i møtet med den andre, og vår første respons er følelser. Disse følelsene er utgangspunktet for refleksjon, som igjen skaper et grunnlag for handling (Eide, Aasland, Grelland, & Kristiansen, 2008). I det individuelle møtet med en elev, vil veileder forsøke å skape en relasjon bygget på trygghet og tillitt, slik at det er rom for utløp for disse følelsene.

Fortroligheten man kan oppnå i en en-til-en relasjon, og som kan være forutsetningen for at følelser får utløp, kan være vanskelig å gjenskape i en gruppe. Trygghet og tillitt er derfor meget vesentlig i en gruppesituasjon, som en forutsetning for veileders mulighet til å legge til rette for eksponering av følelser.

Sidsel Tveiten er også opptatt av å skape trygge rammer når elevene skal veiledes i felleskap. Hun skriver at normer og retningslinjer for hvordan veiledningen skal foregå, er en viktig faktor for å beholde tryggheten i veiledningssituasjonen. Normer og verdier kan defineres eksplisitt av veileder og gruppemedlemmer, sier hun, men er også opptatt av at ikke tryggheten blir overskyggende slik at de som veiledes ikke tør å forholde seg til en utrygghet som kan være nødvendig for å oppdage og få til en forandring (Tveiten, 2013).

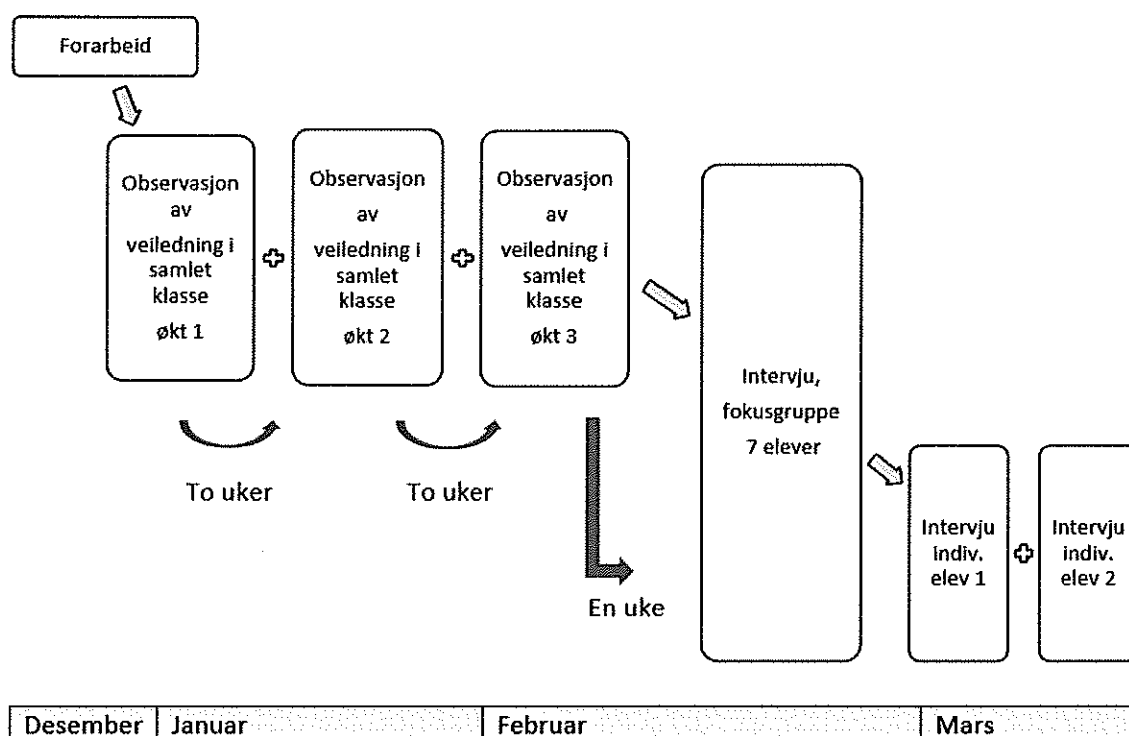
Gruppeveiledning på rådgivers initiativ medfører i skolen at noen elever får veiledning de ikke har bedt om, og det ligger en underliggende forventning om reflektert deltagelse. I den gruppeveiledningen som omtales i denne oppgaven vil vi få en kontekst som har noen fellestrekk med annen undervisning og opplæring i klasserommet. De pedagogiske utfordringene gjør seg derfor gjeldende. I denne sammenhengen blir det relevant å trekke frem to etiske utfordringer som gjør seg gjeldene på flere områder i skolen. Den ene er forholdet mellom individualisme og kollektivism. Skal vi sette individets behov foran fellesskapets behov, eller skal vi sette gruppehensynet høyere enn den enkeltes interesser? Den andre utfordringen er verdispørsmålet som knytter seg til menneskesyn; er mennesket aktivt eller passivt av natur? (Imsen, 2009) Etiske spørsmål som dette er vanskelige å gi svar på, da de er avhengige av den konteksten de stilles i. Det viktige er å ha den etiske bevisstheten med seg, og å stadig gi de etiske refleksjonene muligheten til å utvikle og profesjonalisere egen veiledning.

4.0. Metode

Målet med dette kapittelet er å gjøre rede for hvilke metoder jeg har benyttet meg av i min undersøkelse, og begrunne de metodiske valgene som er gjort. Jeg vil starte kapittelet med å gi et kort sammendrag som beskriver designet. Deretter vil jeg introdusere mitt forskerperspektiv i den kvalitative undersøkelsen som er gjort. Jeg vil også si noe om det formelle forarbeidet, og de etiske avveielene, før jeg i siste del av kapittelet går tettere på mine egne metodevalg.

4.1. Design –sammendrag.

For å få svar på problemstillingen og dens tilhørende forskningsspørsmål, har jeg gjort en kvalitativ undersøkelse i en skoleklasse på den videregående skolen jeg er ansatt ved. Innsamling av data har foregått i tre etapper, og i forkant av innsamlingen ble det gjort et forarbeid. Forarbeidet besto i å gjennomføre gruppeveiledninger i tre ulike klasser, for å bedre kunne gjøre en vurdering på hvilken klasse jeg ønsket som deltager i dette prosjektet. Da klassen var valgt og hadde samtykket, gjennomførte vi en serie med gruppeveiledninger. Serien inneholdt tre gruppeveiledninger à 1,5 time som ble utført med to ukers mellomrom. Veiledningene ble ledet av min rådgiverkollega, men var planlagt i samarbeid mellom henne og meg. Jeg var delvis deltagende observatør under disse veiledningene. Uken etter siste gruppeveiledning gjennomførte jeg et fokusgruppeintervju med syv av elevene i klassen. Etter at funnene fra disse undersøkelsene var gjenstand for analyse og kategorisering, fant jeg behov for å utvide datasamlingen ytterligere med to individuelle intervjuer. Metodene som er benyttet, kan illustreres i følgende modell (tidligere vist på s.6):



Modellen vil gjentas der det føles nødvendig for å opprettholde oversikten over hvilken del av designet som beskrives på det aktuelle stedet i teksten.

Da observasjon av gruppeveiledninger, fokusgruppeintervju og individuelle intervju var valgt som metoder, ble det viktig å ta stilling til hvordan disse metodene best mulig kunne utfylle hverandre i den undersøkelsen jeg har gjennomført. En observasjon er godt egnet til å se nærmere på relasjonen mellom mennesker (Thagaard, 2013). Ved å være tilstede i klasserommet og systematisk iakttå hvordan elevene handler, kan jeg få svar på hva som skjer i klassemiljøet og hva som skjer elevene i mellom. Observasjon av elevenes atferd og relasjon alene, gir meg ingen sikker forståelse av hva som skjer i eleven selv. De individuelle opplevelsene, de subjektive tankene og følelsene som oppstår hos hver enkelt elev, er ikke nødvendigvis observerbart, og må undersøkes på annet vis. Det er her intervjuene har fungert utfyllende i forhold til observasjonene. Intervjuene har gitt et bedre grunnlag for å få innsikt i elevens erfaring, tanker og følelser (Thagaard, 2013). Samtidig vil mine egne observasjoner fungere utfyllende for intervjuene da jeg har vært tilstede i de gruppeveiledningene elevenes fortellinger er hentet fra.

4.2. Mitt forskerperspektiv i et kvalitativt forskningsdesign.

Hele undersøkelsen lener seg på mitt ønske om å få innsikt i elevenes opplevelser av å delta i gruppeveiledning. I sin innføring i kvalitative metoder, innleder professor Tove Thagaard med at kvalitative metoder har som mål å oppnå en forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2013). Observasjon, fokusgruppeintervju og individuelle intervju har gitt meg nettopp denne muligheten: en økt forståelse av hva som skjer i og imellom elevene i det sosiale samspillet en gruppeveiledning kan betraktes som. Metodene har basert seg på en nærhet og en åpenhet, som har gjort designet egnet til å studere det unike i enkelte aktører og samspillet imellom dem.

Å studere mennesker og samhandlingen mellom dem, er å studere noe som er i kontinuerlig endring. En hermeneutisk eller fortolkningsbasert tilnærming baserer seg på dette. I tillegg innebærer en slik tilnærming at det finnes ulike forståelser av virkeligheten, og at forskere kun kan kartlegge virkeligheten ved å sette seg inn i hvordan ulike mennesker legger mening i spesielle sosiale fenomener (Jacobsen, 2010). Dette er et viktig perspektiv for meg når jeg forsker på elevenes opplevelse av gruppeveiledninger. Mitt fortolkningsbaserte perspektiv fokuserer på å forstå det dynamiske og unike i elevenes opplevelser, og det som skjer elevene imellom. Dette peker i retning av en induktiv tilnærming. I induktiv tilnærming tar vi utgangspunkt i empirien og utvikler en forståelse av de temaene vi forsker på (Thagaard, 2013). Optimalt sett fordrer en slik tilnærming at jeg som forsker går ut i felten med et «åpent sinn» uten å legge begrensninger og føringer på det jeg samler inn. Et slikt ideal kommer tydelig frem i Glaser og Strauss' «grounded theory». Jeg forstår det slik at de med dette mener at teori kan utvikles på bakgrunn av innsamlet empiri, og analysen av den. Deres utgangspunkt er at det å stadfeste en teori, som har sin begrunnelse i empiri, gir mulighet for å utvikle teori som er tilpasset det tiltenkte bruksområdet (Glaser & Strauss, 1967, s. 3) . Jeg ønsker ikke å plassere min egen forskning innenfor idealet om grunnlagt teori, slik som Glaser og Strauss, men å påpeke viktigheten av å møte forskningsfeltet uten at konklusjonene er trukket på forhånd. Min erfaring og det teoretiske bakteppe er allikevel med meg helt fra starten. I hermeneutisk metode brukes begrepet *førforståelse*. Nye erfaringer vil tolkes og sees i lys av denne (Ulleberg, 2014). Når det kommer til karriereveiledning i samlet klasse, baserer min førforståelse seg på den erfaringen jeg har med metoden, samt teori og nyere forskning (Rie Thomsen, 2009).

Et fleksibelt kvalitativt forskningsdesign krever altså åpenhet hos meg som forsker. Denne åpenheten gir de dataene jeg har samlet inn relativt høy relevans (Jacobsen, 2015). Samtidig har åpenheten blitt utfordret av min forforståelse som forsker. At designet er åpent, betyr at de med rette har blitt tilpasset de dataene som har kommet inn underveis i prosessen. Utfordringen har vært å tilstrebe å la denne datasamlingen styre seg selv, noe som synes nesten umulig. Jeg er oppmerksom på at jeg ledes av min egen forforståelse. I sin innføring i vitenskapsfilosofi, henviser Magdalene Thomassen til den hermeneutiske filosofen Gadamer. Han påpeker at vi aldri møter data ut ifra et nullpunkt når det kommer til forståelse og kunnskap, og at denne forståelseshorisonen vil være i stadig endring ettersom vår forståelse og kunnskap vil endres underveis (Thomassen, 2006). Med dette perspektivet som bakteppe, vil min forforståelse tvert imot kunne fungere som en rød tråd i mine møter med elevene. Mitt mål har vært å ha en bevisst inngang til denne utfordringen, og om jeg ikke har latt min egen forforståelse være en rød tråd, så kan jeg heller ikke bekrefte at den på flere måter har preget prosessen. Åpenheten i de kvalitative metodene jeg har anvendt, gjorde at jeg ikke kunne forutsi hva som ville komme ut av de dataene jeg samlet inn. Dette gir en nyanserik og kompleks samling av data. Flexibiliteten i et kvalitativt design har åpnet for at designet har blitt endres underveis. I en fleksibel og åpen kvalitativ datainnsamling, har jeg fortløpende analysert de dataene jeg har samlet inn, i tillegg til at de har blitt analysert i sin helhet som et eget steg i prosessen. Underveis i innsamlingen, har hvert skritt blitt preget av de dataene som allerede er på plass. Med støtte fra Thagaard, har de dataene jeg har fått inn underveis til en viss grad endret videre fremgang i prosessen, og også påvirket formuleringen av forskningsspørsmål og problemstilling som jo er utgangspunktet for det hele (Thagaard, 2013).

4.3. Formelt forarbeid og etiske avveielser

Norsk senter for forskningsdata (www.nsd.no) er personvernombud for forskning. Personvernombudets hovedoppgave er å bidra til at forskeren ivaretar lovpålagte plikter knyttet til egen forskning. Et viktig ledd i dette arbeidet, er NSDs forhåndsvurdering av forskningsprosjekter i henhold til personopplysningsloven. I følge de retningslinjene som avgjør hvorvidt et prosjekt er meldepliktig eller ikke, har min datasamling ligget i «gråsonen». I forkant av prosjektet sendte jeg derfor inn et meldeskjema (vedlegg 1). Tilbakemeldingen

fra NSD var at prosjektet ikke var meldepliktig, ut i fra de opplysningene som da forelå (vedlegg 2). Det er ikke gjort endringer underveis som påvirker meldeplikten til prosjektet.

I tillegg til å registrere prosjektet hos NSD, var det viktig for meg å skaffe nødvendige tillatelser hos ledelsen ved skolen, elevenes foresatte og elevene selv. Ledelsen ved skolen ble informert muntlig om prosjektet i et eget møte, og har godkjent klassens deltagelse (vedlegg 3). I den skriftlige godkjenningen fra ledelsen, er klassenavnet anonymisert av personvern hensyn. Elevene ble skriftlig og muntlig informert av meg før oppstart. De fikk med seg et informasjonsskriv hjem (vedlegg 4), og for de elevene som ikke har fylt 18, måtte foresatte samtykke til elevenes deltagelse. De fikk tydelig informasjon om at deltagelsen var frivillig, og at de når som helst kunne trekke sitt samtykke. To av elevene ønsket å delvis reservere seg fra deltagelse. De deltok i gruppeveiledningene. Disse veiledningsøktene fungerte også som ledd i prosessen de skal igjennom for å få seg læreplass. Det blir ikke henvist direkte til disse elevenes atferd og utsagn i observasjonene, men som forsker kan jeg ikke utelukke dem fra observasjonen av fellesskapet. I fellesskapet spiller hver elev en egen rolle, og kan påvirke direkte og indirekte det som skjer i gruppa. De ble selvsagt ikke forespurt om å delta i fokusgruppe- eller individuelt intervju. Samtlige foresatte samtykket til ungdommens deltagelse i prosjektet. Kontaktlærer for klassen var veldig positiv til prosjektet, og vi fikk tillatelse til å bruke tid i hans undervisningstimer for gjennomføring av veiledninger og intervjuer.

Undersøkelsene jeg har gjort er som sagt gjennomført på egen arbeidsplass. Den viktigste årsaken til at jeg valgte å gjøre det slik, er tilgjengeligheten til det som skal observeres. Det var enkelt for meg å få innpass da jeg allerede har en relasjon til de personene som må godkjenne min undersøkelse. Denne måten å rekruttere deltagere på, omtales som et *tilgjengelighetsutvalg* (Thagaard, 2013), og i denne sammenhengen har tilgjengelighet vært et viktig stikkord. Karriereveiledning i grupper er det få skoler som driver med, i hvert fall i et systematisk omfang. På egen skole har jeg det Jacobsen kaller *førstehåndskjennskap* (Jacobsen, 2015, s. 56). En slik førstehåndskjennskap gir meg en rekke fordeler, men medfører også en del utfordringer og ulemper som det er viktig å være klar over. Mitt kjennskap til skolens ansatte og elever og deres kjennskap til meg, er en fordel som må fremheves. Dette gjør at jeg kjenner den kulturen og konteksten som klasse 2YF befinner seg i. Jeg har en relasjon til dem som er aktører i min forskning. Dette mener jeg forenkler tilgang til informasjon og innpass i skolehverdagen sammenliknet med observasjon på en ny og ukjent skole. Her ligger for øvrig også en etisk utfordring som omhandler å ikke misbruke den

velviljen en god relasjon til praksisfeltet kan gi meg. Nærheten gir dessuten en åpenhet som er ønsket, men som kan utfordre min evne til kritisk refleksjon (Jacobsen, 2015). Utfordringen ligger i at det kan være vanskelig å innta en nøytral posisjon, og å beholde en distanse til det jeg skal observere og analysere.

Lojalitet i relasjoner knyttet til datainnsamlingen, kommer også inn som et element. En av de relasjonene som påvirker min forskerrolle, er relasjonen til min kollega, som i dette prosjektet leder de veiledningene som jeg observerer. Min kollega har erfaring med veiledning i grupper, og trives godt med metoden. Hennes positive innstilling til å la seg observere, gir meg mulighet til å gjennomføre prosjektet. Vi jobber svært tett i vårt daglige arbeid, og kjenner hverandre veldig godt. Det har vært en utfordring for meg å holde meg nøytral i beskrivelsen av den veiledningen hun har gjennomført. Det som har gjort det lettere å være åpen for, og kommentere mindre heldige situasjoner i gruppeveiledningssammenheng, er at hun og jeg har utarbeidet planen for gruppeveiledningene sammen, og således vil enhver kritikk av dette også være en kritikk til meg selv. Det oppleves lettere å sette spørsmålstegn ved «vårt» arbeid enn til «hennes».

4.4. Forarbeid

I forkant av min undersøkelse gjorde min kollega og jeg et forarbeid. Som en del av skolens veiledningstilbud, hadde jeg satt opp gruppeveiledning i alle vg2-klassene på yrkesfag (totalt 7 klasser) med tema; «Læreplass eller påbygg?» Hensikten med veiledningen var å ruste elevene til å ta et riktig valg mellom å gå videre på påbygging til generell studiekompetanse, eller å velge vg3 opplæring i bedrift (se illustrasjon på s.4). Min kollega ledet tre av disse veiledningene, og jeg var med som uformell deltagende observatør. (2YF og to klasser til). I forarbeidet var jeg mer deltagende enn jeg var senere i undersøkelsen.

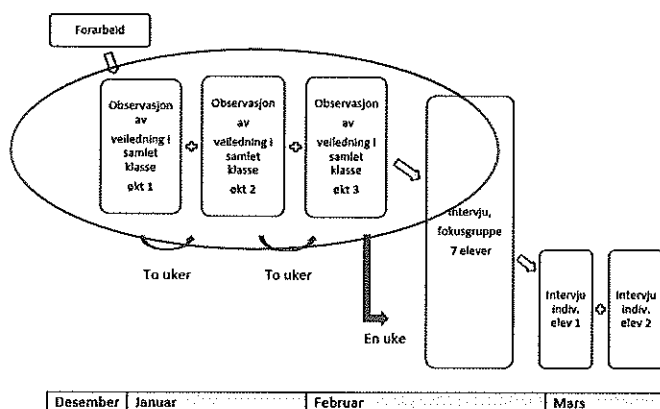
Forarbeidet hadde flere hensikter. Den viktigste hensikten var at jeg ønsket å gi min kollega mulighet til å påvirke valget av hvilken klasse hun skulle veilede videre. Jeg ønsket at hun skulle være mest mulig komfortabel i den rollen jeg satte henne i, og ha stor styringsrett når det kom til temaet for de videre veiledningene. En observasjon av klassene og en kartlegging av praktiske muligheter for gjennomføring av videre undersøkelser, gav bedre utgangspunkt for resten av prosessen. I tillegg ga et slikt forarbeid rom for refleksjon rundt observatørrollen, veilederrollen og relasjonen dem imellom. Et etisk perspektiv på dette utvalget, er at

gruppeveiledningene skulle gagne klassen som ble valgt ut. Det betyr at vi måtte velge en klasse der vi så at vi vi kunne bidra med noe meningsfylt.

Erfaringene fra forarbeidet ga et godt grunnlag for å reflektere over de observasjonene jeg nå skulle gjøre. Vi valgte klasse, hovedsakelig på bakgrunn av at vi så at det var en av klassene (2YF) der vi erfarte et behov for ytterligere veiledning i å skaffe seg læreplass.

4.5. Observasjon

I de avsnittene som følger vil valget av observasjon som metode i mitt design bli begrunnet og beskrevet.



Noe av det som har motivert meg til å gjennomføre denne undersøkelsen, er muligheten til å få innsikt i deltagerperspektivet i gruppeveiledning. Jeg er vant til å lede gruppeveiledninger, og har selvsagt observert elevene mine underveis i veiledning, men ikke i en situasjon der jeg er fritatt fra ansvaret for å drive veiledningen fremover.

Det jeg tilstreber meg på å undersøke i disse observasjonene, er hva som skjer i og mellom elevene når de får karriereveiledning sammen. Jeg ønsker å observere hver enkelt elev, men også relasjonene og interaksjonene dem imellom. Veileders plass i gruppa, og samspillet mellom henne og gruppemedlemmene, har også vært gjenstand for observasjon. Observasjon egner seg som metode når det er atferd som skal observeres (Jacobsen, 2015), og Thagaard fremhever at metoden er særlig godt egnet til å studere relasjoner mellom mennesker (Thagaard, 2013). Så hva er egentlig observerbart? Engasjement, ettertenksomhet, kjedsomhet, glede og likegyldighet er eksempler på fenomener jeg forventet å se i

klasserommet. Samtidig var jeg oppmerksom på at veldig mye av det jeg mener å ha observert, kan være betydelig preget av egne tolkninger og antagelser. Det ble derfor viktig å ha en plan for å fange opp *hva* ved elevenes atferd som gir meg grunnlag for slike antagelser.

Når det kommer til min deltagelse og rolle i klasserommet ved observasjon av elevene, spenner alternativene seg mellom to ytterpunkter: helt passiv observasjon og deltagende observasjon. Det er en etisk (og praktisk) utfordring å utføre skjult observasjon av gruppeveiledning i et klasserom. Jeg valgte derfor en rolle som var godt synlig for elevene. Før forarbeidet var det naturlig å se for seg en ikke-deltagende observatørrolle. Dette skaper en avstand til det som skal observeres, noe som gjør en passiv observatørrolle til det naturlige valget. Fordelen med denne avstanden, er at man i større grad kan forholde seg nøytral i sine observasjoner. Det skal heller ikke utelates at jeg synes det virker nærmest uoverkommelig å ha ansvar for gjennomføring av en god gruppeveiledning, og samtidig være en observant observatør. Det å lede en gruppeveiledning krever fokus på gruppen, gruppens medlemmer, gruppens dynamikk, og samspillet mellom disse. Det å samtidig få til en god innsamling av data, virker som en meget utfordrende oppgave. Vurderingene rundt dette var med på å tale for en gylden middelvei når det kom til deltagelse. I forarbeidet erfarte vi at elevene, som jo kjenner meg som deres rådgiver fra før, har lett for å henvende seg til meg i klasserommet. Det kan dessuten være distraherende for elevene at det er en ekstra voksenperson tilstede, som sitter passivt i et hjørne og noterer. De er vant til å være i vurderingssituasjoner, og vil på bakgrunn av skolekulturelle betingelser mer eller mindre bevisst tilstrebe å oppføre seg «riktig». Dette vil igjen prege det observerbare. Jeg valgte derfor å delta aktivt i deler av den voksenstyrte aktiviteten, slik at jeg fikk en litt mer naturlig plass i rommet, for deretter å trekke meg mer tilbake, og å innta en mer passiv observatørrolle. Det er ikke dermed sagt at jeg, ved å finne en slik både-og-løsning, ikke har påvirket veiledningssituasjonen. Uavhengig av hvilken feltrolle jeg hadde inntatt, måtte jeg vurdert på hvilken måte min egen tilstedeværelse kan ha påvirket de som ble observert, og relasjonen dem imellom (Thagaard, 2013).

4.5.1. Gjennomføring av observasjonene

Observasjonene ble gjennomført i elevenes eget klasserom. Med unntak av kroppsøving, har de all undervisning i dette klasserommet. Tilstede var også min kollega som leder av veiledningene, og jeg som delvis deltagende observatør og klassens rådgiver. Som tidligere

nevnt, gjennomførte vi tre gruppeveiledninger à 1,5 timer, med to ukers mellomrom. Planen for veiledningene var utarbeidet i forkant, men ble evaluert og endret underveis, både med tanke på tid og elevenes behov. Planen for veiledningene ligger vedlagt (VEDLEGG). I etterkant av hver veiledning hadde vi en evaluering av opplegg og gjennomføring, og vi reflekterte også en del sammen over observasjoner som jeg hadde gjort underveis. Dette var nyttig for oss begge. Min gevinst av å reflektere sammen med henne, var å luften mine tanker om det jeg hadde sett, og sammenligne det med hennes opplevelser. De opplevelsene vi satt igjen med var samstemte. På bakgrunn av refleksjonene, kunne vi samtidig gjøre små justeringer i planen for veiledningen underveis.

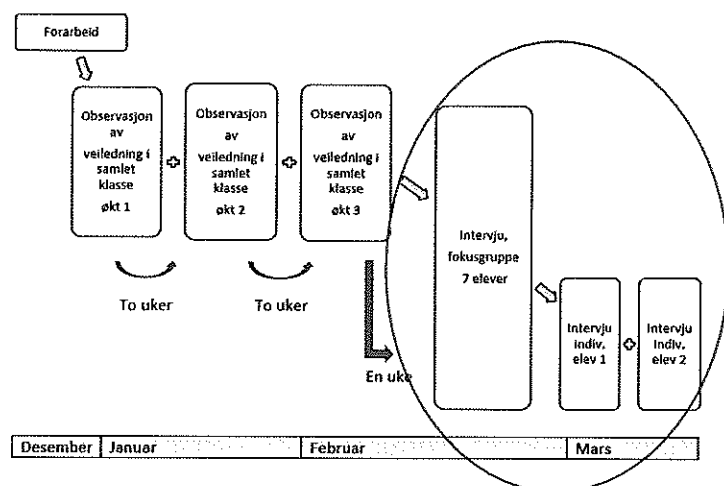
Klasserommet til elevene var romslig, og egnet for formålet. Tiden vi brukte var satt opp på bakgrunn av at vår erfaring tilsier at 1,5 timer er en god økt. Dette er tid lang nok til å rekke å gjennomføre flere øvelser, noe som gir mulighet for ulike perspektiver og variasjon i metoder, men allikevel ikke lenger enn at elevene bevarer engasjement og interesse. Vi hadde en 10 minutters pause i løpet av hver veiledningsøkt.

I første veiledningsøkt plasserte jeg meg bakerst i klasserommet. Det gjorde jeg fordi jeg ikke ville at elevene skulle bli forstyrret av meg og min rolle. Ulempen med det var at jeg ikke så ansiktene til elevene så godt, noe som gjorde at jeg kunne mistet en dimensjon i min observasjon av atferd, kommunikasjon, relasjon og så videre. Mot slutten av denne veiledningen fant jeg en anledning til å sette meg lenger frem, og gjorde det. De to siste veiledningene satt jeg foran. Det gjorde at elevene så meg, og delvis henvendte seg til meg underveis i veiledningen. Det gjorde at min rolle ble mindre passiv, men det føltes naturlig å imøtekomme deres henvendelser, uten å blande meg inn i ledelsen av veiledningen. Fordelen med å sette meg lengre frem, var at jeg fikk se mye mer av elevenes kommunikasjon med hverandre, med veileder og reaksjoner som elevene hadde underveis.

Mine observasjoner ble dokumentert i håndskrevne notater som i etterkant av veiledningen ble renskrevet. Renskrivning av notater foregikk samme dag som observasjonene var gjennomført, og ga meg anledning til å skrive notater i stikkordsform om til en mer utfyllende tekst mens observasjonene fortsatt var friskt i minne.

4.6. Fokusgruppeintervju og individuelle intervju

Følgende avsnitt vil begrunne og beskrive valget av intervju som metode i mitt design. Begrunnelsen for å velge intervju som metode, omfatter både fokusgruppeintervju og individuelle intervju.



Da de planlagte observasjonene var gjennomført, hadde jeg forberedt meg på å gjøre et utvalg til fokusgruppeintervju. Elevene var informert om at noen av dem ville bli forespurt om å delta i et fokusgruppeintervju. I fokusgruppeintervjuet ønsket jeg elevenes refleksjoner over hvordan det var å være deltager i en gruppeveiledning. Her står elevenes individuelle tanker, oppfatninger og synspunkt i fokus. Det er et begrenset antall plasser i en slik gruppe, og det er flere måter å gjøre utvalget på. Jeg kunne basert meg på frivillig deltagelse, og en førstemann til mølla -tilnærming til det, eller jeg kunne gjøre et mer spesifikt utvalg. Ettersom intervjuet skulle foregå i skoletiden, var jeg nødt til å gjøre noen vurderinger med tanke på hvilke elever som kunne tåle å miste noe undervisningstid. På den måten hadde jeg allerede utelukket noen av elevene. Dersom jeg hadde gjennomført intervjuet utenfor skoletiden, kunne det blitt vanskelig og rekruttert elever. For å få frem spennet i elevenes opplevelser, gjorde jeg et utvalg som baserte seg på det. Jeg gjorde et utvalg basert på elevenes deltagelse i veiledningen; jeg valgte ut elever som var aktivt deltagende og elever som var mer stille. Jeg valgte ut elever som er faglig sterke, og elever som er faglig svake. Jeg valgte elever som hadde uttrykt ulike måter å forholde seg til fremtiden på, og jeg valgte på tvers av de sosiale sub-gruppene som jeg observerte i klasserommet.

Å intervju elevene har gitt meg innsikt i elevenes tanker og oppfatninger om gruppeveiledningen de har deltatt i. Steinar Kvale bruker gruvearbeideren som metafor på den rollen intervjueren/observatøren har. I dette bildet er intervjueren en gruvearbeider som leter etter gull som ligger skjult under overflaten. Som gruvearbeider kan man lete etter objektive fakta, som kan gi grunnlag for en generalisering, men også etter unike gullkorn som kan tilføre sentral betydning (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2015, s. 19). Observasjon kan altså gi meg data som sier noe om hva som skjer på overflaten, men intervju er en egnet metode for å få tak i gullet som skjuler seg under overflaten; hvilke tanker, refleksjoner og opplevelser de gjør seg omkring det temaet som studeres, som i dette tilfellet er gruppeveiledning.

Å gjennomføre fokusgruppeintervju, egner seg meget godt når vi ønsker synspunkter på erfaringer med noe spesifikt, ifølge Jacobsen (Jacobsen, 2015, s. 160). I min undersøkelse ønsket jeg nettopp dette; jeg ville undersøke flere individers tanker om egen deltagelse i karriereveiledning i grupper. Det som tiltalte meg ved å velge denne intervjuformen, var muligheten til å få frem flere nyanser i de svarene som gis når medlemmene gir respons på hverandres synspunkter, i tillegg til å komme med sine egne. Det at elevene kunne komme opp i situasjoner der de følte behov for å argumentere for sine tanker og meninger, gjorde at de i prosessen for å bygge opp argumentasjon, måtte se det som drøftes i et bredere perspektiv. Jeg tenker at elevenes holdninger også blir mer synlige i en slik form. Det jeg derimot er skeptisk til er en av de ulempene en slik metode kan innebære. De sosiale interaksjonene som utspiller seg i en slik gruppe, kan by på komplikasjoner ved at den informasjonen som kommer kan begrenses av for eksempel psykososiale faktorer. Disse komplikasjonene unngås i individuelle intervju. Valg av individuelle intervju i tillegg vil egne seg bedre når man kun er interessert i hva det enkelte individ har å si, og når man er ute etter å få tak i hvordan enkeltmennesker har forstått et fenomen.

Akkurat som i en observasjonssituasjon, er det viktig ha et reflektert forhold til den rollen man inntar i en intervjusituasjon. Rollen er åpen for ulike tilnærminger; passiv, aktiv eller et sted midt imellom. Jeg hadde elevenes forutsetninger i bakhodet da jeg forholdt meg til dette. 17-18 år gamle skoleelever har som regel begrenset erfaring med å delta i intervjuer, spesielt i fokusgruppeintervjuer. De har antagelig også en relativt lav egenmotivasjon når det kommer til å få mest mulig ut av en slik datasamling. En viss aktivitet fra intervjuer var nødvendig for å drive prosessen fremover, og i riktig retning, både i fokusgruppen og de individuelle intervjuene. Dersom jeg hadde inntatt rollen som en mer passiv tilhører, ville jeg på den andre

siden åpnet opp for at det er emnet det snakkes om som styrer samtalen, ikke individene som deltar. Gadamer beskriver samtalen som en prosess der mennesker forsøker å forstå hverandre, og som fordrer en åpenhet og oppriktige forsøk på å godta den andres synspunkter. Han mener at det nettopp er emnet det snakkes om som styrer dialogen, ikke individets vilje (Kvale et al., 2015). I et forskningsintervju med ungdom, ville jeg vurdere det til å være noe risikabelt ved å la dialogen leve helt på egenhånd. Jeg anså det som viktig at jeg i en viss grad styrte samtalen retning, innhold og medlemmenes deltagelse for å få frem nyanserte og nyttige data. Å «ta styring» i intervjuene må gjøres på riktig måte, slik at det ikke oppfattes som en maktdemonstrasjon som opprettholder asymmetrien i relasjonen. På en annen side er effektivitet en viktig faktor. En alt for vid eller manglende struktur, kan gjøre det tidkrevende å få de dataene en er ute etter. I forberedelsene til intervjuene er det jo heller ikke bare jeg som forsker som danner meg forventninger til hva det skal snakkes om i intervjusituasjonene. Jeg må regne med at de som skal bli intervjuet, også har egne forventninger, og temaer som han eller hun ønsker belyst. Det ville vært uetisk av meg, og en utfordring for relasjonen oss imellom, hvis jeg ikke hadde gitt rom for at temaer som ikke er planlagt av meg ble bragt inn i samtalen/intervjuet. Det handlet om balansen mellom åpenhet for det medlemmene har av innspill, og en samtale som skal gi brukbare data. I mitt tilfelle ble en semistrukturert, delvis aktiv tilnærming, et riktig utgangspunkt i begge intervjuformene. For å få et maksimalt utbytte av intervjuene, var det viktig å sette av tid til refleksjon og planlegging rundt hva som var hensikten med intervjuene og hvilke data jeg ønsker å sitte igjen med. Samtidig ble det viktig å være så lite «låst» til min egen plan at jeg hadde mulighet til å følge de som blir intervjuet gjennom samtalen. Jeg utarbeidet en intervjuguide på bakgrunn av de observasjonene jeg hadde gjort i klasserommet. (vedlegg 6 og 7)

4.7.1. Gjennomføring av intervjuene

Fokusgruppeintervjuet ble gjennomført fire dager etter at siste gruppeveiledning ble gjennomført. Grunnen til at jeg la det såpass tett i tid, var for at veiledningen skulle være lett å huske for elevene. De elevene som ble spurt om å være med, ble spurt samme dag som siste veiledning. Alle som ble spurt, svarte ja umiddelbart.

Fokusgruppeintervjuet ble gjennomført i et møterom på skolen. Det er et rom som kan skjermes for forstyrrelser, og det har god plass til alle. Det stod drikke og litt kjeks/sjokolade

på bordet. Intervjuet ble foretatt før lunsj. Jeg hentet elevene i klasserommet og fulgte dem til møterommet. For å sørge for korrekt dokumentasjon av intervjuet, hadde jeg en liten båndopptaker midt på det bordet vi satt rundt. Elevene hadde alle forhåndsgodkjent at det ble gjort lydopptak av intervjuet. Jeg hadde intervjuguiden liggende i fanget under hele intervjuet. Fokusgruppeintervjuet ble siden transkribert. Fokusgruppeintervjuet hadde en varighet på ca. 55 minutter.

Fokusgruppeintervjuer fremstod som et riktig valg som en del av mitt forskningsdesign. Hvis jeg bringer tilbake gruvearbeidermetaforen, var det allikevel noe jeg var redd for at jeg hadde mistet ved å velge en gruppeintervjusituasjon fremfor individuelle intervju; det Kvale omtaler som de unike gullkornene (Kvale et al., 2015). Jeg har hele veien holdt muligheten åpen for å velge å gjennomføre individuelle intervjuer dersom det dukket opp situasjoner eller utsagn i observasjoner eller fokusgruppeintervju som jeg ønsket en ytterligere utdyping av. Det som gjorde at jeg et stykke ut i prosessen ønsket å supplere med to individuelle intervjuer, var at jeg følte at noe manglet i datasamlingen. Observasjonene viste meg gruppeveiledninger som fungerte relativt godt, og resultatene fra fokusgruppeintervjuene var data som bekrefter elevenes positive innstilling til denne formen for veiledning. Kun ytterst få ganger kom det kommentarer som rettet et spørsmålsteget, eller etterlyste elementer i gruppeveiledningen som ivaretas bedre i en individuell veiledning. Dette ville jeg vite mer om. De som hadde kommet med slike utsagn, ble derfor spurt om å delta i individuelt intervju. I de to individuelle intervjuene tok jeg utgangspunkt i de to kategoriene som de hittil innsamlede data var sortert i. Denne gangen var jeg mer bevisst på å forsøke å utfordre elevene på mulige negative konsekvenser av å flytte karriereveiledningen ut av kontoret og inn i klasserommet.

De individuelle intervjuene ble gjennomført på mitt kontor på skolen ca. fire uker etter siste gruppeveiledningsøkt. Planen var å benytte det samme møterommet som vi benyttet under fokusgruppeintervjuet, men rommet var vanskelig å reservere på de aktuelle tidspunktene på grunn av annen elevaktivitet. Mitt kontor er relativt lite, og derfor egnet for en samtale mellom to personer. Elevene møtte opp på kontoret etter avtale. På døren ble det satt opp en beskjed til eventuelle besøkende om at jeg var opptatt, og at de vennligst ikke skulle banke på. I disse intervjuene valgte jeg å ikke benytte meg av lydopptak. Noen av elevene i fokusgruppeintervjuet hadde beskrevet individuelle samtaler på rådgivers kontor som unaturlige og *for* formelle. En båndopptaker kan forsterke en slik opplevelse, og jeg valgte derfor å notere underveis isteden. Notatene ble renskrevet og utdypet umiddelbart etter intervjuene var gjennomført. Intervjuene hadde en varighet på ca. 35 og 40 minutter.

De individuelle intervjuene ble to gode samtaler med elevene. Jeg var i forkant bekymret for at de ikke ville huske gruppeveiledningene godt nok til å reflektere over dem nok en gang, men det gikk fint. Jeg hadde i forkant lyttet til opptaket av fokusgruppeintervjuet på nytt, slik at jeg lettere kunne huske hvilke utsagn og innspill disse to elevene hadde kommet med. Da jeg koblet spørsmålene i de individuelle intervjuene til dette, husket elevene godt hva de hadde deltatt i. De virket trygge nok til å stille seg kritisk til gruppeveiledningen når jeg oppfordret til det, og på den måten oppnådde jeg det jeg ønsket med å tilpasse disse intervjuene til mitt design.

4.10. Validitet og reliabilitet

Å kombinere to ulike metoder har gitt meg et dobbelt blikk på problemstillingen. Jeg har fått flere perspektiver inn som kan utfylle hverandre i forståelsen av hva som kan være gevinsten av karriereveiledning i grupper. Flere perspektiver gir en bredere forståelse. Samtidig vil flere ulike innfallsvinkler også være med på å styrke resultatet. Tre metodiske tilnærminger vil fungere som kritiske tester av hverandre (Jacobsen, 2015).

Det jeg også er oppmerksom på, er det asymmetriske maktforholdet som oppstår mellom meg og informantene, og hvordan det kan påvirke de dataene jeg sitter igjen med. I skolesammenheng er elevene vant til å bli vurdert, og i mer formelle møter med voksenpersoner innen skolen (selv om man ikke er i en lærerrolle), vil samtalen kunne preges av elevens ønske om å si det de antar at de voksne vil høre. Dette kan overskygge elevens mulighet til å gi en mer oppriktig og ærlig fremstilling av tema. Dette har jeg forsøkt å motvirke ved å være tydelig på at meningsforskjeller i seg selv kan tilføre undersøkelsen viktig informasjon.

I den forskningen jeg har gjort i dette prosjektet, har jeg forsøkt å planlegge og gjennomføre på en måte som skal sikre best mulig gyldighet (validitet) og pålitelighet (reliabilitet). Gyldighet av data handler i all hovedsak om hvorvidt resultatene av undersøkelsen som er gjort, representerer den virkeligheten vi har studert (Thagaard, 2013). Gyldigheten må vurderes i alle ledd, helt fra det elevene uttrykker, til mine konklusjoner som igjen er trukket på bakgrunn av min gjengivelse og analyse av data. I forkant av observasjonene jeg skulle gjøre i tilknytning til undersøkelsen, gjorde jeg «prøveobservasjoner» av tre ulike klasser som fikk gruppeveiledning. Dette for å gjøre meg selv skjerpet og forberedt på hvordan jeg kunne

få mest mulig ut av de observasjonene jeg skulle gjøre. I tillegg til å gjøre meg bedre rustet til å observere, kan forberedelsene også sies å gi grunnlag for noe økt *ekstern gyldighet* da jeg har flere klasser å sammenligne observasjonen opp imot.

Intervjuet henter inn elevenes beskrivelser av hvordan de opplever å bli veiledet i klasserommet sammen med de andre elevene i klassen. I intervjusituasjonen var det viktig for meg å få tak i deres oppriktige mening om dette. Det som kan ha påvirket de svarene jeg fikk, er at det ligger en asymmetrisk maktbalanse i relasjonene mellom meg og elevene. Jeg kan ikke fjerne meg fra det faktum at de er elever og jeg er rådgiver. Jeg vil heller ikke kunne utelukke at noen svar aldri ble uttalt fordi de ikke ønsket å fremme negative påstander om den veiledningen som jeg representerer.

Dersom jeg velger å anta at det er virkeligheten som blir representert igjennom elevenes atferd, utsagn og uttalelser, er neste skritt i prosessen en korrekt gjengivelse av data. Dette er en viktig faktor for å beholde det virkelighetsnære. Underveis i observasjonene skrev jeg notater for hånd, og renskrev disse samme dag som de var nedtegnet. På den måten har jeg dokumentert observasjonene så godt det lar seg gjøre, uten å ha lyd- eller bildeopptak. De renskrevne notatene er gjengitt for min veilederkollega, som har bekreftet gjengivelsen og ved et par anledninger føyet til eller justert detaljer. Intervjuene er tatt opp på lydbånd, og transkribert ord for ord.

De dataene som har vært relevante for problemstillingen, er plukket ut av materialet og kategorisert i flere runder. Ulike former for kategorier er brukt for å vurdere hvorvidt resultatet forandrer seg ved å gjøre om kategoriseringen. Data fra observasjonene og intervjuene, er kategorisert både sammen og hver for seg, og kombinasjonen av tre ulike former for datainnsamling gir et «dobbelblikk» på dataene som kan styrke validiteten. Etter at analyser var gjort, har jeg latt informantene (de som deltok i de tre intervjuene) gjøre en informantvalidering.

Utvalget av informanter vil også være med på å prege validiteten til undersøkelsen som er gjort. Klassen jeg har tatt utgangspunkt i er en klasse som ut i fra mange variabler (kjønn, alder, utdanningsvalg, karriereplaner og så videre), er lik mange andre yrkesfagklasser. Jeg har kun gjort undersøkelser i én klasse. Dersom jeg hadde utvidet undersøkelsen til å gjelde flere klasser, kunne jeg styrket validiteten gjennom å få et bredere utvalg elever med i undersøkelsen, men kun hvis klassene hadde felles trekk.

Utvalget jeg gjorde av elever til fokusgruppeintervjuet, var gjennomtenkt for å skape et utvalg som bredest mulig kunne representere klassen. At jeg velger fokusgruppeintervju gjør at jeg får flere kilder. Det som styrker validiteten i undersøkelsen er at jeg har fått mulighet til å delta direkte i gruppeveiledningene, og således skaffet meg førstehåndskjennskap til det jeg skal undersøke. Informantene i intervjuene gir meg også førstehåndsinformasjon, og etter gjennomføringen har jeg ingen grunn til å tro at det de har sagt er usant. Som nevnt over, begrenses min kritikk til at jeg kanskje ikke får hele bildet.

Det jeg opplever å sette stort preg på som forsker, er hvilke av funnene som blir omtalt, og hvilke av disse igjen som blir gjenstand for diskusjon i slutten av oppgaven. Det er mye som kunne vært hentet ut av de undersøkelsene som er gjort, og den biten som jeg har hentet ut, er den jeg opplever som mest relevant for problemstillingen og dens forskningsspørsmål.

I tillegg til å vurdere undersøkelsens validitet, er det viktig å vurdere påliteligheten (reliabiliteten). Reliabiliteten vurderes med tanke på om det er trekk ved selve undersøkelsen som har skapt de resultatene jeg har kommet frem til. Dersom jeg skal finne ut av hvordan undersøkelsen kan ha påvirket resultatene, kan jeg begynne med å vurdere undersøkelsens kontekst. Observasjonene ble gjort i et naturlig miljø, og våre besøk i klasserommet var godt planlagt. Intervjuet var også godt planlagt, men omgivelsene var ikke like kjent for elevene. Det så imidlertid ikke ut til å plage dem. Thagaard knytter reliabilitet til hvorvidt forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2013, s. 201) Hun knytter videre reliabiliteten til repliserbarhet. Det innebærer et ideal om at en annen forsker ville kommet frem til det samme resultatet dersom han/hun hadde brukt de samme metodene. I forskning som foregår i relasjon til andre mennesker vil jeg si at det er en stor utfordring. Med unntak av de som holdes skjult, vil alle undersøkelser utsette sine undersøkelsesobjekter for ulike stimuli og signaler (Jacobsen, 2015). Det betyr at jeg, som jeg har nevnt tidligere i oppgaven, erkjenner at jeg har preget datainnsamlingen underveis. Reliabiliteten styrkes allikevel ved at jeg forteller hvordan de dataene jeg har samlet har blitt behandlet, og ved at jeg argumenterer for hvordan jeg har kommet frem til dataene.

5.0. Funn

I dette kapitlet vil jeg legge frem funnene i undersøkelsene som er gjort. Jeg har gjort en innholdsanalyse av funnene. En slik analyse er basert på en antagelse om at de funn som jeg sitter igjen med etter å ha observert og intervjuet elevene, kan reduseres til et sett færre, men overordnede og meningsfylte kategorier (Jacobsen, 2015, s. s.207). Funnene og drøftingen av dem vil derfor, i de følgende kapitlene, deles i to kategorier med utgangspunkt i hvert sitt forskningsspørsmål. Disse kategoriene ble dannet etter at data fra fokusgruppeintervjuene var analysert og kategorisert. Fokusgruppeintervjuet tok utgangspunkt i problemstilling og forskningsspørsmål slik de var formulert på det aktuelle tidspunktet. Dette vil fremkomme av intervjuguiden (vedlegg 6). I analysen av fokusgruppeintervjuet fant jeg det nødvendig å endre kategoriseringen av mening og innhold, og forskningsspørsmålene slik de er formulert nå er utgangspunktet for de funn som presenteres her. De to individuelle intervjuene tok utgangspunkt i forskningsspørsmålene slik de er formulert nå. Innenfor hver kategori, vil funn fra observasjonene, fokusgruppeintervjuet og de to individuelle intervjuene bli presentert hver for seg. I beskrivelsen av funn fra observasjonene, vil noen av øvelsene fra veiledningen bli beskrevet. Dette gjør jeg fordi konteksten rundt det observerte er vesentlig. For oversikt over opplegget i sin helhet, se vedlegg 5. Når jeg bruker begrepet veileder/veilederen i dette kapitlet, henviser jeg til min kollega, som leder gruppeveiledningene. Utsagn som er sitert direkte fra elevene, står i kursiv og anførselstegn. I presentasjon av funn fra fokusgruppeintervjuet, vil det ikke fremkomme hvilke elever som har sagt hva. Dette av personvern hensyn. Funnene vil i kapittel 6.0. drøftes i lys av oppgavens teorigrunnlag og egne synspunkter, og forsøke å gi et svar på hva som skjer i og mellom elevene når de får karriereveiledning i grupper.

5.1. Fra kontor til klasserom: funn fra veiledning i et klassemiljø

De følgende avsnittene tar utgangspunkt i forskningsspørsmål nr. 1:

Hvordan opplevde elevene å være en del av karriereveiledningsaktivitetene som ble gjennomført i klasserommet?

Fokus for de funnene som presenteres her knytter seg til endringen av den fysiske plasseringen for veiledningen, og endring i relasjonen til veileder. Videre presenteres funn som omhandler klasserommet og klassemiljøet som kontekst for veiledning, og et godt klassemiljø som forutsetning for trygghet.

5.1.1.Resultater fra observasjon

Når veileder kommer til elevenes klasserom, er elevene forberedt på at de skal ha gruppeveiledning. Dette er en av de klassene på skolen som ikke har hatt gruppeveiledning tidligere. De er ikke kjent med hvilke metoder og øvelser som skal brukes i veiledningen, men de vet at gruppeveiledningen har til hensikt å være et bidrag i den prosessen de nå er inne i; elevenes ønske om og forsøk på å få kontrakt med en bedrift, slik at de kan starte som lærlinger i vg3.

Veileder har en litt ydmyk måte å entre klasserommet på første gangen hun kommer ned. Hun takker for at hun får komme på besøk, og sier at hun har gledet seg til å bli kjent med klassen. Elevene er veldig oppmerksomme på hennes entre, og de er blide og positive. Hun inntar en rolle i klasserommet som er ledende, men som ikke tar for stor plass. Hun bruker ordet «vi» mye, og forsøker å redusere den psykologiske distansen mellom seg og elevene. Hun bruker språket annerledes enn jeg tror hun ville gjort i samtale på kontoret. I øvelsene er hun også delvis likestilt med elevene og deltar med egne refleksjoner og tanker innimellom elevenes. Dette gjør hun mest av i starten, mindre etter hvert. Jeg vet at det er en strategi for å få elevene på banen og ufarliggjøre åpenhet. Det gjør også at relasjonen mellom elev og veileder blir mer personlig, da de blir bedre kjent med henne. Ved noen anledninger stiller elevene oppfølgingsspørsmål til henne når hun forteller om seg selv og sin karriere.

Veileder bruker en del tid på relasjonsbyggende elementer i veiledningen, blant annet er hun opptatt av å lære navnene til elevene. Mange av øvelsene som benyttes, har til hensikt å styrke elevene i deres karrierferdigheter. Det krever en form for åpenhet og vilje til å dele personlige historier og refleksjoner med medelevene. Denne klassen beskriver selv at de har et godt klassemiljø. Når jeg observerer dem, virker de trygge på hverandre. Alle blir inkludert i større eller mindre grad, og det er en positiv stemning i klasserommet. De tør å være åpne med hverandre, og deler til en viss grad fra sitt privatliv. Veileder drar nytte av dette da hun i større grad kan oppfordre dem til å gi av seg selv i trygge omgivelser. Det tar en liten stund før de

tør å være personlige og sårbare. I første veiledningen er det mye tull og fleiping elevene imellom. Veileder lar dem tøyse en del. Hun ler med dem der det passer seg slik. Dette endres ikke før en av elevene velger å sette ord på noe som er veldig privat og sårbart; en tidligere mobbehistorie. Dette gjør han i en av øvelsene i den første økta. Etter at han har gjort det, kan det virke som en barriere er brutt, og flere av elevene kommer etter hvert med ganske åpenhjertige kommentarer om seg selv og sitt liv. Når elevene er åpne og snakker om seriøse ting, opphører fleipinga i klasserommet. Åpenheten ser ut til å begrense seg naturlig når det de diskuterer blir for nært/personlig. Veileder er varsom med å gå i dybden når hun reflekterer rundt sårbare problemstillinger fra elevenes privatliv.

Aktivitetene de gjennomfører, består av en del øvelser som elevene ikke er vant til fra tidligere. Et par av øvelsene innebærer blant annet at de skal bevege seg rundt på gulvet, og ta stilling til en del problemstillinger og spørsmål. I oppstarten av veiledningene er det tydelig at det er uvant og litt utenfor komfortsonen til enkelte, selv om det er stor variasjon i gruppa. Noen er litt nølende, og andre er mer aktive og ivrige fra start. Når de blir utrygge, vises det blant annet ved at de står/sitter litt urolig, samtidig som de blir litt ekstra tøysete og fleipete. I noen episoder var det behov for at veileder stoppet opp øvelsen for å oppfordre enkelte elever til å holde fokus. I enkelte episoder kunne denne uroen og fleipinga bli litt forstyrrende for medelevene/veileder. Det som var interessant å se var at utover i øktene, når de fleste hadde blitt tryggere på aktivitetsformen, var det elevene/gruppa selv som tok over reguleringen av en slik form for uønsket atferd. Gjentatte ganger så jeg eksempler på at elevene regulerte hverandres oppførsel, slik at de ikke skulle forstyrre aktiviteten som pågikk.

Når elevene skal søke seg til opplæring i bedrift vg3, er det en egen søknadsprosess de må forholde seg til. I den forbindelse kan det oppstå en del spørsmål. De spørsmålene kan være alt fra enkle spørsmål om søknadsfrister, kontaktinformasjon, søknadsskjemaer og lignende til mer sammensatte spørsmål om karrierevalg og karriereforløp. De enkle spørsmålene kommer det mange av i løpet av veiledningene. Noen av spørsmålene kommer flere ganger. Veileder gir en del relevant informasjon underveis i øktene. Hun knytter informasjonen til de øvelsene de gjennomfører. Et eksempel er når elevene i andre og tredje økt hadde en del øvelser som omhandlet jobbintervju. Hensikten med øvelsen var at elevene skulle øve på intervjusituasjonen. I løpet av øvelsen fikk de også stilt relevante spørsmål om ting de lurte på ang det å bli innkalt til jobbintervju. De fikk også en del innspill fra veileder som omhandlet ting de kanskje ikke hadde kommet til å spurt om selv. Elevene benytter muligheten til å stille individuelle spørsmål i pausene i veiledningen, for da blir veileder igjen i klasserommet. Rett

etter at veiledningen er avsluttet i klasserommet blir hun også værende litt, og gjør seg tilgjengelig.

Under observasjonene fremstår miljøet i klassen som tillitsfullt og trygt. Elevene har tillitt til veileder, selv om de ikke kjenner henne fra tidligere. De ser ut til å stole på hverandre, og viser hverandre respekt. De har en uformell og jovial tone i klasserommet, som alle ser ut til å være inkludert i. Den gode atmosfæren synes å være tilstede både før, under og etter veiledningen.

5.1.2. Resultater fra fokusgruppeintervju

I fokusgruppeintervjuet påpeker de at det er klasserommet som er deres arena på skolen. De bruker ord som «*hos oss*» og omtaler det at andre kommer til klasserommet som å «*komme på besøk*». Det vitner om et eierforhold til sitt geografisk avgrensede oppholdsrom på skolen. Det er viktig å ha med seg når vi flytter veiledningen ut fra kontoret og inn i klasserommene.

I intervjuet sier en av elevene; «*Det er mindre formelt i en gruppe, man kan tulle hvis man føler for det.*». Og det er det som skjer. De tulle. «*Jeg kan ikke sitte oppe på kontoret ditt og tulle, for der er det liksom seriøst på en måte*», sier en annen elev. Det elevene påpeker er at alene med rådgiver kan de ikke tulle, for det er ingen å tulle med. De ville ikke følt det naturlig å tulle med rådgiver, på kontoret til rådgiver. I klasserommet tulle de heller ikke med veileder, de tulle med hverandre. Så kan man jo tenke; hva er det som er så viktig med å tulle? «*Det blir jo bedre stemning når vi er sammen med de andre gutta*», påpekes det i intervjuet. «*Vi tør ikke komme til dere*», blir også sagt i intervjuet. Det er mulig at den individuelle samtalen blir for seriøs og formell for enkelte. Vi snakker en del rundt dette i intervjuet. De påpeker også at «*det synes godt når vi går ut av klasserommet, og alle kjenner hverandre så godt at da spør vi; hva skal du?*» Det kommer frem at det er litt «tabu» å oppsøke rådgiver, med mindre det handler om konkrete ikke-personlige ærend, eksempelvis spørsmål knyttet til Lånekassen, søknadsfrister og lignende. En av elevene etterlyser også en anonym måte å kontakte rådgiver på, for eksempel via en chat på nett, eller tilsvarende. «*Ikke alle liker å komme inn på et kontor for å snakke om alt*», sier en av dem. Og en annen tilføyer «*dessuten trenger man kanskje kun korte, enkle svar, litt unødvendig å komme opp på kontoret da, eller?*» «*Ofte har vi de samme spørsmålene*», sier en elev, og de andre elevene i intervjuet bekrefter dette. «*Det er i klasserommet vi føler oss mest komfortable*». Etter å ha

vært stille en stund, sier en av elevene; «*Selv om man får råd i grupper, er det viktig å gi individuelle råd. Man kan vel gi ulike tips til ulike personer i en gruppe? Det er veldig få som er gjennomsnittlige, det finnes ingen damer som har 2,4 barn, selv om det er gjennomsnittet.*»

I intervjuet forklarer jeg elevene at gruppeveiledningen som de fikk, var basert på et behov vi tenkte at de hadde, og at det var vi som tok initiativet til veiledningen, ikke eleven.

«*Det er best at rådgiver kommer til klassen når hun tror at de trenger det*», «*Ikke alle tenker over at de burde få hjelp av en rådgiver*». Elevene snakker seg imellom. «*Man er selv den siste som merker at man trenger hjelp*», sier en av elevene, og en av de andre tilføyer «*og når noen ser at vi trenger hjelp, kan det være for sent*». «*Alle burde egentlig snakke med veileder*», sies det, men en av eleven påpeker en viktig forskjell; «*den individuelle veiledningen bør man oppsøke selv*». De er opptatt av at klasserommet er en arena der rådgiver gjerne kan komme på besøk hvis hun mener det er noe de bør vite; «*vi kan jo få svar på spørsmål vi ikke visste at vi hadde*», men at den individuelle veiledningen bør gjennomføres på elevens initiativ. En av dem påpeker også at «*det er bedre med regelmessig veiledning, enn å tilkalle rådgiver ved behov*».

I intervjuet kommenterer de at de er ulike. En av dem sier «*Vi utfyller hverandre*», hvorpå en annen av dem sier «*man er gode på hver sin bit liksom*». De forteller hvordan de, med hverandres gode egenskaper «*bygger på hverandre*», og hvordan helheten er viktigere enn delene. Dette ser jeg at de er bevisste på når jeg observere dem i klasserommet. De bemerker hverandres styrker og svakheter. I intervjuet snakker de om hverandres positive egenskaper, og på et tidspunkt blir det relevant for meg å spørre om de opplever noen form for konkurranse dem imellom. De konkurrerer jo om de samme læreplassene, og det kan jo føre til en form for konkurranse. De nekter ikke for det, men sier at de har respekt for hverandres søknader, og virker som de har en «fair play»-holdning til dette når det kommer til å ikke ødelegge hverandres søknadsprosesser. En av dem sier at «*jeg forteller jo ikke de andre om alle de plassene jeg har søkt, men hvis jeg får en av dem og de andre står ledig, ville jeg jo tipset noen av de andre. Det kan jo hende at man selv trenger en tjeneste en gang.*» I klasserommet ser de ut som at de også er ærlige på hverandres svakheter. De kommenterer på en fleipete måte, uten at det virker som de tar det ille opp. Dette kommer jeg tilbake til i neste avsnitt. «*Det handler ikke om å være best, men om å være et lag*», sies det også i intervjuet.

I intervjuet snakker de om klasserommet som et «*trygt miljø*». En elev påpeker at han «*alltid blir godt tatt imot i klasserommet*», og en annen legger til «*der blir jeg aldri ubekvem*». En av

dem vektlegger det faktum at de har en del fellesnevner som en viktig faktor. *«Det at vi går på samme linje, og er en ganske lik gjeng gjør at vi har lett for å snakke sammen og være opptatt av de samme tingene.»*.

Det som kommer tydelig frem er at de vektlegger miljøet i klassen. Tryggheten dem imellom må være tilstede for å få fornuftige ting ut av veiledningen, uttrykker de i fokusgruppeintervjuet.

I klasserommet leder veileder øvelser der elevene blir oppfordret til spille på hverandre.

Elevene sier at *«rådene blir mer personlige når du får dem fra noen du kjenner»* og at *«jeg ville hørt mer på råd fra en klassekompis som kjenner meg (her sammenlignet med en rådgiver eller lærer)»*, men han understreker at det forutsetter at det ikke er i en useriøs tone.

En annen elev påpeker at det faktum at de kjenner hverandre så godt, og har lett for å tulle med hverandre, kan øke faren for at de blir useriøse. *«Jeg tror jeg ville fått en mer profesjonell følelse av å veiledes sammen med noen jeg ikke kjenner, for da ville vi ikke tulla like mye»*. Det er åpenbart at det useriøse elementet er et tema, og det bruker vi litt tid på.

«Hvis du får tilbakemelding fra en som tuller mye eller er ofte useriøs, så er det mindre verdt». Elevene diskuterer dette, og et par av dem forsvarer tullingen med at *«selv om vi tuller med hverandre vet vi at det er kjærlig ment»* Det er de enige om, men en elev påpeker at tullingen også kan medføre usikkerhet og utrygghet; *«det er vanskeligere å være seg selv i dårlig humør, hvis de andre bare tuller»*. De sier at det er viktig å ha en balanse mellom en tulle og en seriøs tone seg imellom. Jeg spør om det at de kjenner hverandre gjør at de kan være åpne med hverandre hvis de har en dårlig dag. *«Det er åpenheten som skaper samholdet da»*, sier en av elevene. *«Når en åpner seg, er det lettere for neste»*, sier en annen, og det viser seg tydelig i en av øvelsene som vil bli beskrevet senere. *«Det er noe med å bryte isen»*, sies det, og en av elevene i intervjuet gjør en sammenligning. *«Som for eksempel nå da, når det står sjokolade på bordet (under intervjuet stod en sjokoladeskål midt på bordet). Da er det sånn at ingen turte å ta, før en tok, da tok plutselig fire til rett etter det»*. De humrer over seg selv, over blygheten som i starten gjorde at ingen tok sjokolade, og hvordan det hele løsnet da en av elevene endelig forsynte seg. Mens vi snakker om det, forsyner de seg igjen, og før vi er ferdig med å bruke det som et eksempel på å «bryte isen», så er sjokoladeskåla tom.

Funnene fra fokusgruppeintervjuet sammenfaller i stor grad med det som er fanget opp i observasjonene. Elevene omtaler klassemiljøet og klasserommet som en trygg base, og er positive til at karriereveiledningen foregår der. Åpenheten jeg observerte bekreftes av elevene i intervjuet, og de påpeker at åpenheten gir samhold. De forteller at de har ulike roller og

kvaliteter, og opplever at de utfyller hverandre. Elevene er tydelige på at initiativet til karriereveiledning ikke bør overlates til eleven alene, og uttrykker tillitt til rådgiver når det gjelder å forutse behovet for veiledning.

5.1.3. Resultater fra individuelle intervju

I de to individuelle intervjuene forsøkte jeg å stille spørsmål som kunne utdype det som allerede var sagt i fokusgruppeintervjuet. Jeg ønsket å legge til rette for at eleven skulle komme med motargumenter til de positive kommentarene som tidligere var kommet frem. Det gjorde jeg ved å innlede med at ulike meninger og motargumenter er verdifulle funn, samt å stille spørsmålene på en måte som i større grad åpner for mindre positive kommentarer og synspunkter. Jeg løftet også frem noen av mine egne motargumenter for å se hvordan de ville kommentere disse.

De individuelle intervjuene bekrefter opplevelsen av klasserommet som et egnet sted for veiledning. Informant 1 sier *«det er bedre å bli kjent i trygge omgivelser, ikke i det skumle rommet»*. Det skumle rommet er en referanse til rådgivers kontor. Han sier at i en trygg setting er det lettere å prate fritt. Informant 2 sier at i klasserommet blir veiledningen mer som en samtale mellom elevene, og at de blir kjent på en annen måte. Han mener at et godt klassemiljø (som han mener at de har) blir enda bedre når man blir bedre kjent på andre områder. Informant 1 mener at et godt klassemiljø (henviser til deres) gjør at man tør å være uenige om ting, og at det er noe av de som er fint med gruppeveiledning; at man får litt ulike meninger på bordet.

Når jeg utfordrer elevene på hvilke forhold som endres i negativ retning når konteksten endres, så svarer informant 1 at; *«Det kan være vanskeligere å si personlige ting for de som kanskje ikke liker å dele med alle sammen»*. Han sier at han selv ikke har store problemer med å være åpen foran klassen, men er oppmerksom på at andre medelever kan føle det annerledes. Jeg spør eleven om han mener at fortroligheten i relasjonen mellom veileder og elev er vesentlig for veiledningen. Han sier: *«Hvis man skal være personlig, så er det ofte fordi det er noe greier som handler om fortiden. Men vi burde kanskje se fremover istedenfor bakover?»* Eleven sier at han tror at litt for mange elever har en tendens til å fokusere på det som er vanskelig. Han sier også at det er lett å være personlig i gruppeveiledning hvis det

personlige er av positiv karakter. Dersom det derimot handler om negative ting, er det bedre å gå til veileder alene etterpå. *«Det som er så fint da, er at da kjenner vi jo veileder allerede, og vet hva hun kan hjelpe oss med.»*

Begge informantene er enige om at det at de opplever det som trygt å ha veiledning sammen med resten av klassen, delvis kan begrunnes med at de har et godt og inkluderende klassemiljø.

Informant 2 fremhever klasserommet som en god arena for å bli kjent med rådgiver på. Han beskriver konteksten som *«mer naturlig»*. Han sier videre at det som blant annet er fint med å gjennomgå en veiledning sammen med andre, er at det blir som *«en stor brainstorm»*. Han forklarer bruken av «brainstorm»-begrepet med at istedenfor at du kun bringer dine egne tanker og refleksjoner inn i en individuell samtale med rådgiver, så får man alle andres innspill også. Noen av disse er mindre verdt, andre er kanskje veldig viktige. Klassemiljøet trekkes også inn som et viktig element av informant 1. Han sier at han trives veldig godt i klassen sin, og at han derfor tør å være åpen i veiledningen sammen med klassen. Han trekker inn klassestørrelsen som et element og mener at yrkesfagklassene har en fordel med å være maksimum femten elever per klasse. Han er usikker på om han hadde turt å være like åpen i en dobbelt så stor klasse.

Jeg spør begge elevene om hvordan de oppfatter det å motta veiledning de ikke selv har etterspurt, og om de egentlig synes at det er greit at vi forventer at de skal delta i en veiledningsaktivitet de ikke nødvendigvis har opplevd behov for. Informant 1 mener at det er hensiktsmessig at rådgivere kommer på eget initiativ da det betyr at elevene får bedre innsikt i hva rådgiverne faktisk kan bidra med. Han sier at *«ikke alle vet at rådgiver kan hjelpe til med Så mye hjelp og informasjon.»* Informant 2 sier at *«det er greit at noen tvinger oss til å være litt i forkant, det er jo bra at noen setter oss i gang slik at vi ikke kommer på etterskudd»*. Han henviser i dette tilfellet til søknadsprosessen for å få seg læreplass. Når han sammenligner med å selv oppsøke individuell veiledning, trekker han frem en annen fordel. Han mener at en av fordelene med at veileder kommer til klasserommet, er at da får hele klassen det samme tilbudet, og ingen går glipp av noe annet som foregår. Dersom du skal gå til individuell samtale, går eleven enten glipp av pauser med sosialt samvær på skolen, eller han går glipp av faglig aktivitet som pågår i klasserommet. Det vil med andre ord føre til et «tap» på en eller annen måte.

Begge informantene er enige i at vi kan forvente at de deltar i de aktivitetene som vi tar initiativ til i gruppeveiledningen. Informant 2 sier at *«alle trenger å bli dyttet utenfor grensene sine iblant, ellers hadde vi jo aldri oppnådd noe»*.

I begge intervjuene snakker jeg med elevene om det at en klasse er sammensatt av elever som har ulike roller. Jeg spør hvordan de vil beskrive sine egne roller, og hvordan deres rolle kan påvirke den veiledningen som gjennomføres. Begge elevene mener at den rollen de har kan bidra positivt ovenfor de andre elevene i klassen. Informant 1 sier at han tror han har relativt stor påvirkningskraft, og at dersom han tar ting seriøst, er det sannsynligvis slik at flere av de andre også vil gjøre det. Informant nummer to sier at han ser på sin egen rolle som åpen og at han er villig til å dele. Han sier at *«hvis jeg tør å åpne meg for klassen, og de andre ser at det går bra, er det kanskje lettere for de andre å åpne seg også.»*

I de to individuelle intervjuene er begge elevene positive til at veiledningen flyttes fra kontor til klasserom, slik som i fokusgruppeintervjuet. Det de begge påpeker som hovedgrunnen til denne positive innstillingen, er at veiledning på denne måten foregår i et kjent miljø. De mener at fortroligheten som fremstår som noe av det man «mister» i overgang fra individuell til kollektiv veiledning, ikke nødvendigvis er av stor betydning. Elevene mener at karriereveiledning i grupper gir dem mulighet til å bli bedre kjent med hverandre, og at klassemiljøet forsterkes av dette.

5.2. Medeleven som ressurs i karriereveiledning – funn.

De følgende avsnittene omfatter de funn som knytter seg til forskningsspørsmål nr. 2:

Hvordan kan karriereveiledning i samlet klasse gi elevene på vg2 yrkesfag mulighet til å være en ressurs for hverandre?

Fokus for de funnene som presenteres, vil være elevenes opplevelse av å delta i en veiledning der elevene oppfordres til å være ressurser for hverandre. Funnene peker på ulikhetene dem imellom, og hvordan de kan benyttes, samt det positive i å kunne lære av hverandres erfaringer. Funnene viser også at mangfoldet i metodemuligheter åpner for at man kan ta i bruk øvelser og aktiviteter som engasjerer elevene.

5.2.1. Resultater fra observasjon

Karriereveiledningen som gjennomføres legger til rette for at elevene skal kunne være ressurser for hverandre, og veileder bruker mulighetene som dukker opp underveis til å få elevene til å bidra inn i felleskapet.

I navneøvelsen som innledet den første veiledningsøkta, var det to elever som ikke kom på en positiv egenskap som de kunne knytte til navnet sitt. Da var resten av klassen med på å komme med forslag på positive egenskaper som de tenkte passet til vedkommende. På denne måten får eleven positive kommentarer som seg selv foran hele klassen og veileder. Samtidig var det flere egenskaper som kom opp, slik at de var nødt til selv å ta stilling til hvilke av de positive egenskapene de selv opplevde å kjenne seg igjen i. Dermed fikk de samme gevinsten som de andre. De måtte tenke igjennom hva de opplevde at stemte overens med eget bilde av seg selv, men også i form av positive tilbakemeldinger. Når de hjelper hverandre underveis, ser det ut til at de liker å være til hjelp.

Veileder gir elevene mange muligheter til å gi hverandre denne formen for støtte og anerkjennelse. Et annet eksempel på en øvelse velegnet til dette formålet, er øvelsen «personlige egenskaper». Veileder legger ut en del lapper på gulvet (Lappene er laminerte i A4-størrelse). På hver lapp står det en positiv egenskap. Eksempler på egenskaper er; modig, ærlig, sta, arbeidsom, sosial osv. Elevene skal forflytte seg rundt på lappene etter utfordringer gitt av veileder: «Hvilken egenskap kjennetegner deg? Tenk på en du ser opp til, hvilken egenskap står sterkest hos denne personen? Hvilken egenskap kunne du ønske deg mer av?» Osv.

Denne øvelsen blir gjennomført i veiledningsøkt nr 1. Veileder ber elevene stille seg ved den egenskapen som de føler seg nærmest akkurat nå. En av elevene stiller seg på *sosial*. Veileder spør om det dette er en viktig egenskap for vedkommende. Han sier «*Det sosiale er det eneste som gjør det verdt å komme på skolen*». En av de elevene som står nærmest, strekker spontant ut armen og gir vedkommende en vennskapelig klapp på skulderen. Veilederen benytter anledningen til å forsterke den positive feedbacken. Hun henvender seg til resten av klassen og spør; Merker dere at NN er sosial? Medelevene bekrefter, nikker. Hun får dem til å konkretisere på hvilken måte de merker dette. Eleven som det hele tok utgangspunkt i står stille og lytter til det som blir sagt, og smiler.

Når jeg observerer klassen i øvelsen om personlige egenskaper, er det interessant å se at de reagerer på hverandres plasseringer. Noen bifaller valget til andre, noen blir overrasket og andre er uenige. I denne klassen er de ikke redde for å vise med kroppsspråk, eller bemerke muntlig at de er enige eller uenige i medelevers plassering. Noen ganger observerte jeg at de følte behov for å argumentere for/mot egen plassering, og da kom det tydelig frem at de har ulike oppfatninger av flere av egenskapene.

I øvelsen med de positive egenskapene på gulvet, blir elevene bedt om å stå på en egenskap de har, som er viktig for deres karriere. En står på utholdenhet. Veileder spør; «Hvor har utholdenheten din ført deg?» Eleven kommer med en gjennomtenkt forklaring på hvorfor det er viktig at han får seg en utdanning. De andre elevene lytter. Elevens rolle i klassemiljøet gir meg grunn til å anta at dette kan påvirke andre elever på en positiv måte. Veileder spør videre; «Hvilke andre egenskaper her (henviser til de andre lappene på gulvet) kan du tenke deg er viktig for å få gjennomført en utdanning?» Eleven peker på egenskapen sta. Han sier at det ligner på utholdende, men at det ofte blir forbundet med noe negativt. Det står to elever til på egenskapen sta. De reflekterer sammen med veileder om hva som er positivt med å være sta, i utdanningssammenheng. Dette snakker vi om i intervjuet også.

Gruppeveiledning gir oss som veiledere gode muligheter for å legge til rette for praktisk trening av ulike karriereferdigheter. Det kan være å øve på å ta valg, eller for eksempel å øve på å presentere oss for andre. I denne sammenhengen var det veldig relevant å bruke tid på å øve på intervjusettingen. En av øvelsene veileder presenterte for elevene i den siste veiledningsøkten, var «speedintervju». Allerede ved introduksjonen av øvelsen fenget hun elevenes oppmerksomhet. Ved å kalle det speedintervju, skapte det assosiasjoner til begrepet «speed-dating» som åpenbart var et kjent uttrykk for elevene. Elevene sitter på to rekker ovenfor hverandre. En smal pultrekke står i mellom dem. De har fått utdelt et ark med eksempler på spørsmål de kan antas å komme borti i et jobbintervju. Dette er ment som en støtte, og brukes dersom de opplever behov for det. Elevene får beskjed om å intervju den som sitter foran seg, med tanke på en eventuell læreplass. Den ene rekka intervjuer, og den andre blir intervjuet. De får kun noen få minutter, før de som blir intervjuet må flytte seg en plass til siden. Etter en stund bytter veileder om på rekkene slik at de som til nå har blitt intervjuet, blir intervjuere, og de som har intervjuet nå blir stilt spørsmål.

Underveis i øvelsen er det høyt engasjement. Elevene sitter fremoverlent og følger godt med. Ingen av elevene forstyrrer, eller er synlig opptatt av nabointervjuet. Veileder kjører korte intervaller, så elevene ikke rekker å kjede seg eller gå tom for spørsmål. Det er stort sprik i

spørsmålsform- og innhold. Det virker ikke som elevene rekker å kjenne på ubehag eller nervøsitet underveis i øvelsen.

Elevene deltar aktivt i veiledningen, og ser ut til å trives i de aktivitetene som gjennomføres. De er engasjerte i den praktiske treningen, og tar veileders oppfordringer om å bidra inn i felleskapet. De ser ut til å like å være til nytte, når de får anledning til å hjelpe en medelev. Ulikheter mellom elevene kommer til syne, og aksepteres. De gir hverandre støtte og ros, og mottar også oppmuntring og anerkjennelse fra veileder underveis, noe de ser ut til å like.

5.2.2. Resultater fra fokusgruppeintervju

Vi snakker om å være en gjensidig støtte for hverandre i intervjuet også. Hva innebærer det å få støtte? To av elevene påpeker først at det at noen *«dytter deg i gang, eller dytter deg videre»* er å gi støtte. En av elevene sier også at *«Støtte fra folk rundt (her: klassen) motiverer meg. Jeg blir motivert til å ikke gi meg.»* Det betyr at de kan være hverandres drivkraft. Jeg spør hvordan de motiverer hverandre til å holde prosessen gående. En elev sier: *«Det er en ganske god følelse å få positiv feedback på suksess underveis, for eksempel hvis jeg blir innkalt til intervju, eller hvis jeg finner en ny jobb å søke på»*. Eleven sier litt senere: *«Vi kan være moralsk støtte ved å «backe» opp hverandre.»* Hvorpå en annen elev poengterer: *«Man trenger ikke å gjøre så mye, bare det å være der er bra»*

Noen av elevene bruker begrepet oppmuntring/å oppmuntre. Når vi snakker nærmere om dette begrepet, kommer selvtillit opp som en viktig faktor. *«Alle rundt deg preger selvbildet ditt, klassen også»*. Vi snakker om selvtillitens betydning for å håndtere en jobbsøkerprosess.

I intervjuet kommer vi inn på at det å tenke sammen, kan gjøre at vi finner nye løsninger sammen. Vi snakker om ordtaket som sier at to hoder tenker bedre enn ett. *«Ja, for da får man dobbelt så mange tanker»*, er det en elev som sier. *«Nei, ikke nødvendigvis»*, sier en annen *«for det kan jo hende at man har akkurat de samme tankene»*. *«På en annen side er det jo sånn at vi har jo tanker om hverandres tanker også»*, sier en tredje elev. Dette bruker vi litt tid på å snakke om.

«Det er lett å danne seg nye meninger på bakgrunn av andres som er forskjellige», blir det sagt. *«Vi får nye perspektiver på egne egenskaper»*, sier en av elevene i intervjuet. Jeg spør om de umiddelbart integrerer de nye perspektivene i sin egen oppfatning? *«Vi vurderer jo*

våre egne meninger hvis noen har noen innvendinger». «Hvis jeg kjenner den som er uenig med meg, er det lettere å gå med på at han kanskje har rett. Fordi han vet jo hvem jeg er liksom». De sier også at man kan få nye perspektiver av å si sine egne meninger høyt: «Når vi sier noe høyt, er det lettere å tenke over om det høres riktig ut»

De er opptatt av at de kan *«dele erfaringer»*. Dette svaret kommer i ulike varianter fra flere av dem når jeg spør. Det å *«dra nytte av hverandres erfaringer»* fremstår som en av de største fordelene de opplever ved å bli veiledet sammen. *«Hvis man går igjennom det samme, kan man gi tips til hverandre»*. I intervjuet spør jeg om ikke disse tipsene kan gis uansett? Er det nødvendig med veileder? Elevene understreker at det er fint at noen hjelper dem med å sette tema på agendaen.

I intervjuet fremhever elevene prinsippet med å gi og ta i et gruppefelleskap. *«Vi kan gjøre hverandre tjenester»*, sier en av elevene, og fremhever verdien av at elevene er i stand til å hjelpe hverandre i den situasjonen de er i. Det å gjøre noen en tjeneste omtales som en investering; *«Neste gang er det kanskje jeg som trenger hjelp»*.

Når det fremkommer i enkelte av øvelsene at elevene besitter nyttige og positive egenskaper, eller har gjort handlinger som har ført dem videre i prosessen, blir medelevene nysgjerrige på om de kan etterligne/gjøre det samme som sin medelev. *«Du kan lære av andre som har en ressurs du gjerne vil ha»*, sies det i intervjuet, og her henvises det til positive personlige egenskaper som en ressurs. *«Du kan for eksempel spørre; hvordan klarer en som er mer motivert enn deg selv å holde seg i gang med oppgaver?»*. De påpeker at det å få hjelp av andre som lykkes både kan foregå i direkte form; *«Andre kan gi deg eksempler på hvordan man kan gjøre ting»*, og litt mer indirekte; *«Gjøre litt som den som har fått til mer enn deg»*. *«Se hva andre gjør, gjøre det samme»* sier elevene, og det er tydelig at dette er noe de er vant til å benytte seg av.

De opplever at det å høre om andres problemer gir en form for ro. *«Hvis man har et problem, så er man kanskje ikke alene om det»*, sier en av elevene. Det er også interessant å høre at både det å se andre lykkes, og det å se andre som strever, kan gi elevene noe. *«Jeg får håp av å se at andre lykkes, for da vet jeg at jeg også kan klare det»*, sier en elev, og en annen supplerer; *«Det er vanskeligere å gi opp når andre lykkes»*. *«Han klarte det, da burde jeg også klare det»* er en holdning som ser ut til at finnes hos flere av dem, men samtidig blir de mer utholdende av å se at andre også strever; *«Jeg blir mer tålmodig av å se at andre også må*

vente». I denne sammenhengen snakket vi om det å vente på å få svar på søknader man har sendt.

I intervjuet påpeker en av elevene at han opplevde speedintervjuet som veldig nyttig fordi det var med på å ufarliggjøre intervjusettingen. *«og selv om det fortsatt er mer alvorlig når jeg kommer på et ordentlig intervju, har jeg liksom testa mange måter å bli intervjuet på»*. De verdsetter praktisk trening fordi de opplever at de gjør noe helt konkret for å forberede seg til en eventuell intervjusituasjon. *«Praktisk trening kan gi oss en smakebit, man kan få føle hvordan det er»*.

En av elevene i intervjuet kom også med en annen spennende bemerkning; *«det er god hjelp å sette seg inn i perspektivet til den som intervjuer»*. Han mente at han lærte mye av å være intervjuer også, fordi han lettere kunne sette seg inn i hva det var en intervjuer tenkte, og hvordan han da best mulig kunne gi svar som ville falle i god jord.

Funnene fra fokusgruppeintervjuet støtter også i denne kategorien opp under det som er gjort av observasjoner. De ser verdien i å dele erfaringer og råd, men er også tydelige på at relasjonen til medelevene er har mye å si for hvor mye rådene er verdt. Funnene tyder på at elevene gjerne danner seg nye egne meninger på bakgrunn av andres. De sier at de liker å veiledes sammen med andre *«i samme båt»*.

5.2.3. Resultater fra individuelle intervju

I de individuelle intervjuene har jeg fortsatt fokus på det å få hjelp fra medelever, men også det å få muligheten til være til hjelp selv. Når det kommer til hva de har mulighet til å få hjelp til av sine medelever, nevnes de samme bidragene som i fokusgruppeintervjuet; oppmuntring og hjelp til å forstå ting, påminnelser og «dytt» fremover i prosessen. Informant 1 sier også at de andre elevene kan gi ham håp. *«Dersom vi snakker om hvor langt vi har kommet med å søke jobb, så får jeg håp når jeg hører at de andre elevene kommer til intervjuer og får lære plasser. Men jeg får også håp av å se at andre må vente. Da er ventetiden lettere å takle for meg også»*. Jeg spør om ikke de hadde visst dette uansett, uavhengig av om vi kommer inn i klasserommet for å ha gruppeveiledning. Han svarer at det at vi kommer inn i klasserommet, setter temaet på agendaen, og gjør at de snakker mer sammen om denne prosessen, både underveis i veiledningen, og i etterkant av den.

Informant 2 kan fortelle at han opplever at det å veiledes sammen med de andre i klassen er en sosial situasjon han kan lære mye av. Han sier at *«de sosiale greiene man lærer når vi er sammen i klasserommet, er jo ting vi kan ha bruk for når vi kommer ut i jobb»*. Det sosiale samspillet i klasserommet beskrives av informant 2 som en læreprosess i seg selv. Han sier også at han lærer noe av å bli oppfordret til å hjelpe sine medelever. Han understreker også at det gir en god følelse, ved at *«man føler seg viktig når man hjelper andre»*. Informant 1 beskrev også dette. Han beskriver følelsen av å kunne hjelpe andre som god, men stiller seg undrende til om han er kompetent til det: *« (...) men jeg blir jo litt usikker på om jeg kan hjelpe dem med noe. Har jeg noe å bidra med?»* Vi snakker litt om veileders forventning om at han skal bidra, og at øvelsene er lagt opp slik nettopp med det som hensikt og mål. Han mener at vi kan forvente at hver elev bidrar så godt de kan, da det *«tross alt er fremtiden vår det er snakk om»*. Informant 2 sier at de har godt av å bli utfordret. Han sier *«Hvis ingen hadde forventet noe av meg, hadde jeg gjort veldig lite»*. Han sier at noen av gruppeveiledningsøvelsene kan utfordre grensene til enkelte, men at alle trenger å bli dyttet utenfor disse grensene for å oppnå noe.

I de individuelle intervjuene kommer det tydelig frem at de er vant til å kunne spørre hverandre om hjelp innad i klassen. I sine yrkesrettede fag/programfag er de vant til å jobbe sammen for å finne løsningen. De sier begge to at de liker at karriereveiledningen foregår i klasserommet, for som informant 1 sier: *«da blir det også en ting vi kan hjelpe hverandre med»*. De legger begge vekt på det at de er i den samme situasjonen, og at de derfor sannsynligvis kan få hjelp av hverandre, dersom noen i klassen har praktiske spørsmål. De vil også gjerne hjelpe hverandre med mer personlige utfordringer og spørsmål, men mener at aktiviteter som legger til rette for det må styres av veileder. Informant 2 sier at det er en fordel at alle er ulike, og at de derfor kanskje er gode på hver sine ting, slik at alle føler at de kan bidra med noe. Han sammenligner med undervisning i fag og sier at *«i undervisningen må alle liksom kunne alt. I gruppeveiledning er det greit at man kan en bit hver, for da er liksom helheten viktigere»*.

Den praktiske treningen i intervjusituasjonen brukes av elevene i de individuelle intervjuene som et eksempel på hvordan de praktisk sett kan hjelpe hverandre.

I intervjuet med informant 2 diskuterer vi overgangen mellom opplæring i skole og opplæring i bedrift. Han har i etterkant av veiledningene søkt påbygning til generell studiekompetanse det kommende skoleåret. Jeg spør om han da opplever veiledningene som bortkastet. Han sier

at han ikke opplever dem som bortkastet, og sier at det som var tema for gruppeveiledningen er relevant for ham når han skal søke seg jobb om et år eller to.

I de individuelle intervjuene kommer det frem at det å hjelpe medelever, kan være lærerikt. Funnene viser at det kan gi en god følelse å være til nytte og bety noe for en medelev. Elevene er vant til å spørre hverandre om hjelp, men ikke i karrieresammenheng, og er derfor avhengig av at dette settes på agendaen for dem.

6.0. Drøfting av funn

Drøftingen av funnene er, som i kapittel 5.0. sortert i to kategorier, som hver for seg tar utgangspunkt i de to forskningsspørsmålene. Innenfor hver av disse to hovedkategoriene er innholdet igjen sortert etter meningsinnhold i videre underliggende kategorier. I disse kategoriene vil funn fra observasjonene, fokusgruppeintervjuet og de individuelle intervjuene drøftes sammen. I drøftingen vil jeg henviser til teori som er beskrevet i kapittel 3.0. Teorien blir ikke gjengitt, men enkelte av illustrasjonene/modellene vil allikevel, for enkelhets skyld, dukke opp på nytt der de drøftes. Analysen og drøftingen går hånd i hånd gjennom kapittelet, og blir ikke presentert hver for seg.

6.1. Fra kontor til klasserom; drøfting av veiledning i et klassemiljø

De følgende avsnittene tar utgangspunkt i forskningsspørsmål nr. 1:

Hvordan opplevde elevene å være en del av karriereveiledningsaktivitetene som ble gjennomført i klasserommet?

Funnene analyseres og drøftes i følgende fire kategorier:

- Konteksten for veiledningen endres
- Klasserommet som en trygg arena
- Veiledningsrelasjonen endres
- Klassemiljøet blir en del av veiledningen

6.1.1. Fra kontor til klasserom

Å gi veiledning i klasserommet er ikke et nytt fenomen. Den undervisningen som til vanlig foregår i klasserommet, inneholder også elementer av veiledning fra tid til annen. Elevenes forventninger til karriereveiledning derimot, knytter seg mer til samtaler med rådgiver på

rådgivers kontor, enn øvelser og aktiviteter i klasserommet. De etablerte forestillingene elevene har om konteksten karriereveiledning skal foregå i, kommer tydelig frem i undersøkelsen. Den individuelle samtalen hos rådgiver er den eneste referansen de har når det kommer til karriereveiledning. Deres erfaringer samsvarer med Amundsons bilde av tradisjonelle veiledningskonvensjoner: Et tradisjonelt rådgiverkontor inneholder vanligvis et bord og noen stoler, og har et interiør som legger opp til at formen på veiledning baseres på en verbal interaksjon mellom partene. (Amundson og Thrift, i Athanasou & Esbroeck, 2008). Jeg vil påstå at det kommer tydelig frem i undersøkelsen at dette er en veiledningskontekst som elevene i utgangspunktet ikke er veldig positive til. Når vi flytter veiledningen ut av kontoret og inn i klasserommet, er det en ny veiledningsopplevelse for elevene. På den måten kan vi si at karriereveiledning i klasserommet er karriereveiledning i en ny kontekst. Dette gir nye muligheter. En av de nye mulighetene som åpenbarer seg, er at vi får mer plass. I det veiledningsopplegget som ble gjennomført i klasse 2YF, var mange av øvelsene knyttet til bevegelse. Elevene måtte flytte kroppen sin i takt med de valgene de tok, de måtte vise sine standpunkter ved å plassere kroppen et bestemt sted. De fikk også mulighet til å kroppslig innta et annet perspektiv, og det så ut som de fysiske bevegelsene gjorde ting tydeligere for elevene. Fysisk bevegelse tvinger eleven til å ta et standpunkt. Et eksempel er skaleringsøvelsene. Hvis veileder ber eleven om å *stille seg opp* på en skala fra en til ti ut ifra bestemte kriterier, tvinger det eleven til å ta stilling til noe i større grad enn dersom veileder ber eleven om å *se for seg* en skala, og å *tenke seg* en plassering. Fysisk bevegelse aktiverer på denne måten eleven i større grad. Amundson presiserer at fysisk bevegelse som element i veiledning skaper en mer kraftfull opplevelse som er lett å huske (Amundson og Thrift i Athanasou & Esbroeck, 2008).

Når konteksten endres fra en tradisjonell veiledningssamtale mellom rådgiver og elev, til veiledning i klasserommet med hele klassen som deltagere, endres altså de forutsetningene som ligger til grunn for metodevalg og muligheter for variasjon i veiledningsmetodikken. Det er da Borgens illustrasjon (tidligere presentert på s.59) gjør seg gjeldende. Hans modell viser frem grunnelementer i gruppeveiledning; Gruppeprosesser, ledelsesstil- og ferdigheter, utforming, mål og aktiviteter, og deltakernes behov og roller. Disse grunnelementene skaper en kompleksitet i veiledningskonteksten, som er ganske ulik den man ser i individuell veiledning. De to største ulikhetene vil jeg, i etterkant av undersøkelsen, si er gruppen/gruppeprosessen som egen dimensjon og den fysiske plassen/rommet veiledningen foregår i. Dette støttes av resultatene til Rie Thomsens doktoravhandling. Ikke bare fordi

tilgjengeligheten blir lettere, men fordi andre sider ved konteksten endres, og påvirker innhold og form på veiledningen. Hun sier for eksempel at ved å flytte veiledningen til steder der folk oppholder seg i felleskap, alminneliggjør man veiledningen istedenfor å la veiledning bli noe som er forbeholdt de med spesielle behov (Thomsen, 2009). Undersøkelsen som er foretatt i klasse 2YF, viser at elevene kan ha en høy terskel for å henvende seg til veileder på eget initiativ, noe som de bekrefter at de heller ikke har gjort dette. Dette begrunner de blant annet med at det er forbundet med tabu å forlate klasserommet, eller annen sosial setting på skolen, for å gå til rådgiver. De beskriver også et annet forhold ved det; ved at de forlater klasserommet for å gå til veiledning på rådgivers kontor, går de glipp av det som foregår i klassen i mellomtiden. Dersom rådgiver kommer til klasserommet og hele klassen veiledes samtidig, er det ingen som går glipp av noe. Hverken veiledningen, undervisningen eller det sosiale.

6.1.2. Klasserommet som en trygg arena

I fokusgruppeintervjuet er elevene tydelige på at de opplever klasserommet som en trygg arena. Det er dette rommet som er deres «hjem» i skolehverdagen, og det er interessant å observere det eierforholdet de åpenbart har til klasserommet sitt. Når vi kommer til klasserommet deres, beskriver elevene det som at «*dere kommer på besøk til oss*». Det i seg selv er en spennende vinkling. Ikke bare sier det noe om at det er de som hører hjemme i rommet, men det sier også noe om hvordan de ser på vår inntreden. I begrepet «på besøk» ligger det antagelig noen forventninger knyttet til hvordan vi forholder oss til deres arena. Når jeg observerer veilederens entré i klasserommet den første gangen, tolker jeg hennes ankomst til klasserommet som ydmyk og litt prøvende. Hun bruker litt tid på å la elevene gi henne plass, og tar ikke ledelsen før alle har funnet seg til rette med at hun har kommet. Dette viser meg at relasjoner mellom elev og veileder også endres i takt med konteksten.

I fokusgruppeintervjuet kommer det frem at elevene kvier seg for å oppsøke veiledning på rådgivers kontor. Om den individuelle veiledningen på rådgivers kontor bruker de ord som *skummelt, unaturlig, kunstig og formelt*. I fokusgruppeintervjuet sier elevene at ved å bli kjent med veileder gjennom disse gruppeveiledningene, vil terskelen for å oppsøke hjelp individuelt senere være lavere. Som nevnt har altså ingen av disse elevene søkt karriereveiledning hos

rådgiver på eget initiativ. Noen av dem har allikevel hatt individuelle veiledningssamtaler, men da på initiativ fra fag- eller kontaktlærer eller foresatte.

I klasserommet er stemningen under veiledningene preget av en uformell og avslappet stemning. Det ser på ingen måte ut som elevene preges av et «formelt» alvor. Det er mye tøysing og tulling. Det er grunn til å spørre hva denne tøysingen er et uttrykk for. Fungerer tøysen som en katalysator for usikkerhet? Det er mye som kan tyde på nettopp dette da graden av tøys absolutt er høyest i de situasjonene som er nye og uvante for elevene. Den første gangen nye øvelser skal gjennomføres, er et eksempel på en situasjon som preges av mye tøys. I fokusgruppeintervjuet sier elevene at denne tøysingen gjør det hyggeligere og tryggere å være en del av aktiviteten i klasserommet. De setter det i sammenheng med at de er innenfor en trygg ramme. Jeg kan ikke være sikker på at alle opplever klasserommet og klassemiljøet som en trygg ramme, selv om de observasjonene jeg har gjort gir meg grunn til å tro det. Dersom vi flytter veiledningen ut av kontoret og inn i klasserommet, vil vi da risikere å gjøre en trygg og forutsigbar arena på skolen utrygg for enkelte? Elevene i 2YF ser ut til å være trygge i samhandling med hverandre, men til tross for det, viste en håndfull elever tegn til usikkerhet når nye aktiviteter i klasserommet skulle introduseres. Hva da med elever som er utrygge i klasserommet i utgangspunktet; hva med de elevene som ikke opplever klassemiljøet som åpent og trygt. Kan vi gjøre hverdagen enda mer utrygg for disse? Ber vi dem ta imot karriereveiledning de ikke har bedt om, i en setting de ikke føler seg trygge i? Hvor mye er det egentlig å vinne på slik veiledning? Uavhengig av metode, sier Peavy at en atmosfære av omsorg og tillitt er grunnleggende i god veiledning. Min erfaring tilsier at vi ikke kan forutsette at en slik atmosfære finnes i alle klasserom. Det er derfor viktig at et trygt og godt klassemiljø både blir et mål, like mye som et middel, dersom klassen skal få karriereveiledning samlet. Tryggheten utgjør fundamentet, men ifølge Tveiten skal også elementer av utrygghet inn for å skape utvikling. Jeg tolker det slik at elevene i klasse 2YF er utrygge for ukjente elementer, men trygge i situasjonen. Det er denne kombinasjonen av trygghet og utrygghet som Tveiten fremhever som ønskelig for å skape utvikling.

6.1.3. Veiledningsrelasjonen

Når en elev sitter på rådgivers kontor i en karriereveiledningssamtale, vil relasjonen i større eller mindre grad være asymmetrisk. Når elevene snakker om det å besøke rådgivers kontor for å få individuell veiledning, bruker de begreper som «skummelt» og «kunstig» når de beskriver rådgivers kontor, og konteksten veiledningen foregår i. Jeg tolker det dithen at dette er en kontekst elevene kan føle seg ukomfortable i. Videre sier elevene at klasserommet er en «mer uformell setting», noe som forteller meg at de oppfatter møter på rådgivers kontor som formelle. I formelle situasjoner øker antagelig asymmetrien i relasjonen. Når vi kommer til klasserommet derimot, ser det ut til at denne relasjonen endrer seg i den andre retningen. Slik jeg ser det, er det flere forhold som er med på å forsterke denne endringen. Eleven opplever at veileder kommer på besøk til dem. Det betyr at de føler seg hjemme og er trygge i settingen. De er flere, og kulturen deres i klasserommet blir en del av konteksten. Når jeg observerer veiledningen ser jeg at veileder strekker seg langt for å nærme seg denne. Blant annet ved å bruke et språk som er uformelt og «nærmere» ungdommenes. De tøyser og tuller, og istedenfor å korrigere uro, blir veileder til en viss grad med på den uformelle praten. Det jeg observerer er i tråd med Peavys tanke om å tone ned ekspertrollen (Peavy, 2010). Dette gjør hun på en balansert måte, og uten å tape lederposisjonen i klasserommet. Det er viktig at hun ikke gir elevene all makt, jeg opplever at de ser det som trygt at rådgiver tar ledelsen. De gir henne den posisjonen hun trenger for å klare situasjonen.

Den makt som gis veileder, bør brukes til å handle til elevens beste. Elevene har også en makt i veiledningssituasjonen, selv i en asymmetrisk relasjon. Den autonomien som eleven innehar i kraft av å være seg selv, gir eleven makt til å agere ut ifra egne ønsker og behov. Eleven kan velge å handle eller ikke handle, eleven kan velge å delta i veiledningen, eller trekke seg ut av det som foregår. Eleven kan videre velge om han ønsker å ta til seg andres forsøk på å bidra i positiv retning, eller om han vil la være. Thomsen påpeker at et mangfold av råd gjør elevene mindre avhengige av veileder, og valgfriheten som ligger i dette er også et uttrykk for autonomi og makt (Thomsen et al., 2013). I dette ligger en frivillighet, og en makt til selv å velge. Det er også tydelig at elevene i klasse 2YF har ulike roller i klasserommet, og til tider vises en asymmetrisk maktbalanse. Makten som ligger i enkelte av rollene i gruppen, brukes gjentatte ganger til det beste for medelevene.

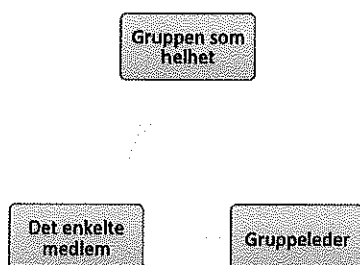
Det som også er spennende er at i tillegg til at relasjonen mellom veileder og elev endrer seg parallelt med konteksten, blir relasjonene i veiledningen så mange flere. Størrelsen på gruppa

er i dette tilfelle gitt, ut ifra et ønske om å gi hele klassen veiledning på samme tid. Noe av hensikten med undersøkelsene som er gjort, er å få innblikk i deltagerperspektivet til elever som får veiledning i full klasse. Dette fordi vi på vår skole av praktiske årsaker gjennomfører det meste av gruppeveiledningen i klassevise grupper. Det er allikevel all grunn til å reflektere over hvordan antall deltagere i en så stor gruppe påvirker relasjonene i klasserommet. Synliggjøring av elevenes individuelle forskjeller krever stor grad av trygghet både hos gruppa og den enkelte elev. Dersom tryggheten ikke er tilstede, vil det kunne medføre at gruppedeltagerne vil beskytte seg mot ulikheten og skjule seg i massen, og delta mer på massebasis (Kvalsund & Meyer, 2005). I gruppeveiledning blir fokus på individet et annet enn i individuell veiledning. I relasjonene mellom veileder og veisøker i den individuelle veiledningen, er fokuset på veisøker et viktig element. Det ligger som en forutsetning i relasjonen at veisøker har behov for å bety noe for *den andre*. Relasjonen mellom veileder og veisøker kan bli svekket dersom denne forutsetningen ikke er tilstede (Amundson, 2001). Det er derfor god grunn til å sette spørsmålstegn ved hvordan dette påvirker hver enkelt deltaker. Elevene må dele veileders oppmerksomhet med flere. Til gjengjeld vil det være flere å få oppmerksomhet fra, dersom oppmerksomhet fra medelever også kan regnes som verdifull i denne sammenhengen, ved at medeleven blir «den andre» i relasjonen.

Når jeg observerer klassen ser jeg at graden av fortrolighet i veiledningsrelasjonen kan bli svekket ved veiledning i felleskap. I sitt doktorgradsarbeid setter Rie Thomsen spørsmålstegn ved den individualiseringen som skjer i individuell veiledning. Hun sier at veiledningens tidligere inspirasjon fra humanistisk psykologi, fortsatt gjør at mange forbinder veiledning med terapi, og derfor noe som er av såpass privat karakter at den bør foregå i enerom med veileder (Thomsen, 2009). Når elevene i min undersøkelse beskriver dette som en unaturlig, og dels ubehagelig setting, er det viktig å diskutere hvor viktig det er at veiledningen som gis til elever må være av så privat karakter at den ikke egner seg i samspill med andre mennesker. Min erfaring tilsier at en individualisering av elevers utfordringer er med på å overdramatisere problemer, i stedet for å legge problemene på bordet i en felles setting, og bidra til en mer allmenngjøring av de problemer og utfordringer som elever i dag møter.

6.1.4. Klassemiljøet som en del av veiledningen

Når veiledningen flyttes fra veileders kontor til klasserommet, vil veiledningen få flere deltagere. Det medfører både muligheter og utfordringer. Her vil jeg trekke inn Heaps illustrasjon (tidligere presentert på s.22). Han sier at i tillegg til at antall deltakere øker, så tilføres veiledningen en «ny deltaker», som han kaller gruppa. Han velger med andre ord å gi gruppa som helhet en egen plass i veiledningen, og mener at gruppeprosessen (det som skjer i gruppa som helhet) rommer store ressurser i gjennomføringen av gruppeveiledning.



(Heap, 2005, s. 24)

Sett fra Heaps perspektiv, betyr det at veileder utfordres på hvordan hun forholder seg til den gjensidige relasjonen mellom hver enkelt deltager og gruppen som helhet. I tillegg blir dynamikken i gruppa vesentlig for hvordan veiledningen oppleves for deltakerne.

Klassemiljøet vil spille en vesentlig rolle. I tråd med Margun Boges oppfordring om å legge til rette for en struktur der alle ble inkludert, lot veilederen i klasse 2YF alle deltakerne få delta i veiledning. Det er ikke dermed sagt at hun passet på at alle fikk sagt like mye, for det gjorde de ikke. Slik jeg tolker funnene, er det ikke vesentlig for gruppedeltakerne hvor mye de verbalt tilfører gruppa, men at de er en del av den gruppedynamikken som utspiller seg.

Den samtalen eleven hadde i fokusgruppeintervjuet, ble en form for metasamtale om kommunikasjonen i klasserommet, og hadde vært like egnet som en del av selve veiledningsprosessen. I intervjuene kan vi stille oss på utsiden av veiledningen, og lettere se *gruppa* som en egen deltager. Det er verdifullt for veiledningen at deltakerne er oppmerksomme på gruppas helhet som en egen part i veiledningen. Gruppas klima har stor betydning for om den enkelte elev bidrar inn i læringsmiljøet, og hvordan hver enkelt elev bidrar, vil virke inn på gruppas klima (Boge). At klima påvirker elevenes bidrag, kom tydelig

frem som et resultat av mine undersøkelser. Et klassemiljø preget av trygghet og tillitt, gir rom for åpenhet, som er verdifullt i denne sammenhengen.

Gruppeveiledningen skal tilfredsstille enkeltdeltakerne, men den utgjør også en arena for en gruppe mennesker der de sammen kan skape ny forståelse og innsikt. På den måten blir en velfungerende gruppe både et redskap og et mål i seg selv. Thomsen påpeker at læring som skjer i en sosial sammenheng kan bidra til at deltageres opplevelse av fellesskap styrkes (Thomsen et al., 2013, s. 17). Dette betyr at gruppeveiledning i seg selv kan være med å styrke klassemiljøet, dersom man forutsetter at en økt fellesskapsfølelse vil innvirke positivt på gruppa. Å være del av en velfungerende gruppe kan, ifølge funnene, også være viktig læring når det kommer til sosialt samspill. Et annet aspekt ved å møte elevene til veiledning i klasserommet, er at man som veileder får anledning til å veilede eleven i den sosiale konteksten han er en del av. I følge Peavy og det sosialkonstruktivistiske perspektivet konstruerer elevene sin virkelighetsoppfatning i samhandling med andre, og det er verdifullt å få innblikk i den sosiale konteksten for elevens utvikling. Det gjør at man har et bredere utgangspunkt for å forstå eleven dersom elevene skulle ha behov for individuell veiledning på et senere tidspunkt

6.1.5. Oppsummering

Elevene er positive til å bli karriereveiledet sammen i klasserommet. De sammenligner gruppeveiledning med individuell veiledning, og beskriver denne som noe unaturlig, kunstig og formell. De bruker referansen til individuell veiledning for å forklare hvilke fordeler karriereveiledning i samlet klasse gir. Det kommer tydelig frem at terskelen for å oppsøke individuell veiledning er høy i den gruppa som deltar i undersøkelsen. De er positive til at veileder på eget initiativ kommer til dem. Når de veiledes i klasserommet, sammen med resten av klassen sin, veiledes de på trygg grunn. Dette er forutsatt av det de beskriver som et trygt og godt klassemiljø. De forholder seg på en annen måte til veileder, og relasjonene dem imellom blir mindre asymmetrisk. Relasjonene i veiledningen blir også flere, da gruppa/gruppeprosessen kommer inn som et eget element. Elevene opplever at karriereveiledning i samlet klasse styrker klassemiljøet.

6.2. Medeleven som ressurs i karriereveiledning – drøfting.

De følgende avsnittene omfatter de funn som knytter seg til forskningsspørsmål nr 2:

Hvordan kan karriereveiledning i samlet klasse gi elevene på vg2 yrkesfag mulighet til å være en ressurs for hverandre?

Funnene analyseres og drøftes i følgende kategorier:

- Flere hoder tenker bedre enn ett
- Å være en ressurs
- Metodemuligheter
- I samme båt, medeleven som støtte.

6.2.1. Flere hoder tenker bedre enn ett!

I følge Peavy finnes det like mange oppfatninger av virkeligheten i en veiledningssituasjon, som det er deltagere der. Klassen blir således å betrakte som et unikt sett av virkelighetsoppfatninger, og har et potensiale i seg til å påvirke hverandre. Når jeg observerer klassen i sin veiledning, kommer de ulike oppfatningene tydelig til uttrykk. Elevene har ulike holdninger, ulike meninger, de verdsetter ting forskjellig, og forholder seg ulikt til omgivelsene sine. I dette ligger det mange muligheter. Dersom et av målene med karriereveiledning er å skape nye muligheter for hver enkelte elevs videre deltakelse i utdanning og arbeidsliv (Thomsen, 2009), så vil elevenes utsagn om at «*flere hoder tenker bedre enn ett*» beskrive en ressurs i gruppeveiledningen.

Elevene 2YF ble gitt anledning til å søke råd hos sine medelever. Blant annet i en øvelse der de skulle gi hverandre konkrete råd når det kom til de utfordringene de opplevde som størst på veien mot å søke læreplass i bedrift. Deltakerne skrev ned sin utfordring. Arkene med den enkelte utfordring ble sendt rundt i klasserommet for at alle de andre elevene skulle gi sine personlige råd til eleven (se nærmere beskrivelse av øvelse i vedlegg 5). I en slik øvelse får de muligheten til å både gi og motta personlige råd fra sine medelever.

Elevene beskriver selv at de har stor nytte av å få råd fra flere andre. Det kommer også frem at de siler den informasjon og de råd som blir gitt, avhengig av hvem som gir råd. Det som

påvirker hvilke råd de ønsker å høre på er blant annet seriøsiteten til den som gir råd, og hvor godt de opplever at vedkommende kjenner dem. Det kommer frem at de elevene som kjenner hverandre godt, og som oppfatter hverandre som seriøse i situasjonen, er de som har best nytte av å gi hverandre råd. Borgens metafor som sammenligner en gruppe med et atom, der deltakerne stadig støter i hverandre og skaper en gjensidig forandring hos hverandre ved hvert møte, er helt i tråd med det sosialkonstruktivistiske perspektivet. Dette bilde satt i sammenheng med elevenes utsagn, viser at de forandrer hverandre i hvert møte, men ikke nødvendigvis i retning av å komme noe lenger i sin egen prosess. I gruppeveiledningene forsøker veileder å skape en struktur der disse sammenstøtene mellom elevene, men også mellom elevene og henne, skal bidra til en utvikling. Sammenstøtene kan observeres som meningsutvekslinger, uenigheter (uttalt eller ikke uttalt), anerkjennelser, spørsmål m.m. De er, ifølge det konstruktivistiske perspektivet, konstant i posisjon til å delta i hverandres konstruksjon av virkeligheten. Mangfoldet i meninger og oppfatninger gjør det mulig og verdifullt å la elevene utfordre hverandre ved å gi hverandre motforestillinger, som er en av de fordelene Ken Heap knytter til veiledning i grupper.

6.2.2. Å være en ressurs

Ved å gjennomføre gruppeveiledninger i en klasse, slik vi har gjort i denne undersøkelsen, legger vi opp til en forventning om at elevene skal bidra inn i veiledningen. Vi arrangerer med andre ord en veiledning som ingen av elevene har etterspurt, og i tillegg forventer vi at de skal bidra inn i veiledningen med sin aktivitet, sine beslutninger, synspunkter, tanker og følelser. Dette var et av temaene jeg ønsket å ta opp i de individuelle intervjuene. Jeg spurte begge elevene: kan vi egentlig forvente at du ønsker å bidra i din medelevs karriereveiledning? I begge intervjuene var svaret positivt. Elevene mente at veileder kunne forvente dette. En av elevene sa i det individuelle intervjuet at han følte seg verdifull når han kunne hjelpe andre. Amundson legger vekt på at veileder må legge til rette for at den eller de som deltar i veiledning skal føle seg verdifulle. Opplevelsen av å bety noe fremhever han som viktig i veiledningsrelasjonen, og sier at dersom eleven ikke føler seg velkommen og verdsatt, vil resultatet ofte være tilbaketrekning (Amundson, 2001). Veilederen i 2YF bruker mye tid i oppstarten av første veiledning på å ønske elevene velkommen. Ikke bare ved å uttrykke det verbalt, men ved å sørge for at hver enkelt elev føler seg sett, og ved å bygge opp en felles forståelse for at alle har noe å bidra med inn i denne gruppa. Ved å legge til rette for at

deltakerne føler seg verdsatt i gruppa, legger man samtidig til rette for å styrke elevenes selvbylde. Underveis i veiledningsaktivitetene var veileder opptatt av at alle skulle være delaktige. Hun kom med oppfordringer, og la til rette for at de skulle bidra med kommentarer, refleksjoner og sine egne tanker på kryss og tvers i gruppa. Elevene fulgte hennes oppfordring, og dem imellom foregikk det en kommunikasjon som hadde elementer av velmente råd, gode spørsmål og oppbyggende kommentarer. For å bidra konstruktivt i et felleskap, må man oppleve en nytte eller gevinst av å være der (Heap, 2005). I undersøkelsen bekreftes følelsen av nytte. Jeg opplever at kommunikasjonen dem imellom foregår med det språket jeg antar at de bruker til vanlig, og kommunikasjonen virker ikke preget av å foregå i en «formell» veiledningskontekst. Det de deler med hverandre, er kommentarer som jeg ser for meg at det er lite sannsynlig at en veileder ville sagt i en individuell samtale. Interaksjonen dem imellom er dessuten preget av at de kjenner hverandre, og at de er i samme situasjon.

6.2.3. Metodemuligheter

Elevene beskriver i intervjuet at de synes praktisk trening på intervjusituasjonen var gøy og lærerikt. De opplevde dette som relevant for den situasjonen de er i, når det gjelder å prøve å skaffe seg læreplass. Rie Thomsen legger frem muligheten til nettopp slik praktisk trening på jobbsøkningsferdigheter som en av noen utvalgte begrunnelser for å drive veiledning i grupper (Thomsen et al., 2013). Ved at elevene er sammen i en veiledningssituasjon, kan denne formen for praktisk trening gjøres mer levende og virkelighetsnær i en individuell veiledningssammenheng. Selv om det selvsagt finnes mange variasjonsmuligheter også i individuell veiledning, vil gruppeveiledningen (forutsatt at den legges til et lokale der det er plass nok) øke dimensjonene i utvalget av aktiviteter og øvelser. Dette gjør det lettere for oss å imøtekomme Amundsons oppfordring om å ta i bruk kreativitet og fantasi for å skape en mer dynamisk veiledning. Amundsons oppfordring om en mer dynamisk veiledning, krever at veileder er fleksibel til de rammer som tradisjonelt er gitt i en veiledning, og kreativ når det kommer til metoder. Han påstår at denne fleksibiliteten og kreativiteten vil smitte over på de elevene som mottar veiledningen, og at de derfor kan få tilført nye dimensjoner i sin egen problemløsning (Amundson, 2001). Han ber oss tenke utenfor boksen. I de veiledningsøktene som ble gjennomført i 2YF, var fysisk bevegelse et tilbakevendende element i flere av øvelsene. Dette er vanskeligere å få til på et lite rådgiverkontor. Det å ta stilling til spørsmål og utfordringer, ikke bare med hodet, men også med kroppen, var uvant for elevene. Det som

er interessant er at da jeg snakket med elevene i de to individuelle intervjuene, husket de bemerkelsesverdig godt hvordan de selv, og de andre i klassen hadde forholdt seg til ulike spørsmål, nettopp ved at de husket hvor de hadde plassert seg i klasserommet. Informasjon gjennom flere modi skaper et bredere hukommelseskart.

Elevenes ulike oppfatninger av virkeligheten gjør dem til unike mottakere av veiledning. Ulike virkelighetsoppfatninger bringer med seg ulike preferanser og behov når det kommer til metodetilpasning i karriereveiledningen. Karriereveiledningen som ble gjennomført i 2YF var derfor satt sammen av varierte metoder med ulike utfordringer.

6.2.4. I samme båt - medeleven som støtte

Det er relativt åpenbart at det er mange ytre faktorer som gjør at elevenes ståsted i veiledningen har mange fellestrekk; de går i samme klasse, de er omtrent like gamle, de er gutter, de har i utgangspunktet det samme målet for den prosessen de er i; å skaffe seg læreplass. Dette er de faktorene som i denne sammenhengen er med på å definere dem som gruppe. Allikevel er det viktig å poengtere at de er ulike, og at hver og en av dem har sitt sett med holdninger, meninger og mål. Dette med å kjenne seg igjen i medeleven og den allmengjøringen av utfordringer som oppstår når vi strever sammen, er ett av de punktene som Thomsen fremhever i sin liste over muligheter i gruppeveiledning. Denne muligheten oppstår også i veiledningen som foregår i 2YF. Veileder oppfordrer i flere anledninger elevene til å reflektere høyt, både over ting som kan kobles til suksess, men også til forhold som settes i sammenheng med at det kan være vanskelig å få læreplass.

Elevene beskriver selv at det er godt å oppleve at man er «i samme båt» som sine medelever. De beskriver det som betryggende å se at andre også har trøbbel og utfordringer, og at de ikke er alene om å streve med ting. Elevene beskriver at ved å se at andre sliter, opplever de å ikke være alene. På denne måten kan streving i felleskap virke trøstende. På en annen side sier de at det å se andre lykkes, for eksempel ved at de blir innkalt til intervju, gir dem håp. Det betyr at elevene kan oppleve en form for støtte i hverandre, både når de lykkes og når de strever.

6.2.5.Oppsummering

Ved at veiledningen foregår i samlet klasse, der alle forventes å bidra inn i felleskapet, vil hver elev få tilgang til flere individers perspektiver og måter å forstå virkeligheten på. De ønsker å ta del i hverandres erfaringer, og mener at råd fra noen som er i den samme situasjonen som dem selv, er verdifullt. De metodemulighetene som byr seg når man er flere sammen, deriblant praktisk trening, oppleves som relevante og nyttige. Elevene engasjerer seg i hverandres utfordringer, og beskriver en følelse av å være verdifull når de får anledning til å hjelpe andre. Ved å hjelpe andre lærer de også mye selv.

7.0. Avslutning

Dette masterprosjektet har tatt utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hva skjer i og mellom elevene når de får karriereveiledning i samlet klasse?

Jeg har benyttet observasjon, fokusgruppeintervju og individuelle intervju, for å belyse problemstillingen ved å få svar på følgende to forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan opplevde elevene å være en del av karriereveiledningsaktivitetene som ble gjennomført i klasserommet?*
- 2) Hvordan kan gruppeveiledning i samlet klasse gi elevene på vg2 yrkesfag mulighet til å være en ressurs for hverandre?*

Oppgaven dokumenterer at elevene er positive til at karriereveiledningen flyttes fra rådgivers kontor til deres klasserom. Når konteksten endres, endres også mange av faktorene som påvirker veiledningen. De individuelle samtalene med rådgiver brukes av elevene som referanse, og fremstår for noen av elevene som ukomfortable og unaturlige. Blant de elevene som har deltatt i undersøkelsene, oppfattes klasserommet som en trygg og god arena for karriereveiledning. Veiledning som flyttes fra rådgivers kontor og ut til elevenes klasserom, får en ny deltager; gruppa. Gruppeprosessene tillegger karriereveiledningen en ny dimensjon. Oppgavens funn viser betydningen av et godt klassemiljø, og åpner for en endret veiledningsrelasjon mellom rådgiver og elever.

Elevene opplever klassen som et felleskap der klassens ulike meninger, synspunkter og erfaringer blir en felles ressurs til hjelp og støtte. Ulikheter kommer til syne, og kan brukes i veiledning som grunnlag for refleksjon og utvikling av nye perspektiver. Elevene verdsetter råd fra medelever, men er ikke ukritiske til hvilke råd de ønsker å ta til seg. Gruppeveiledning gir elevene mulighet til å få støtte fra medelever, men også til å være en støtte selv. Noen av elevene beskriver at de føler seg verdifulle når de får muligheten til å hjelpe andre, og beskriver det som lærerikt å være en ressurs for sine medelever.

Karriereveiledning i klasserommet gir et mangfold av metodemuligheter. De øvelsene og aktivitetene som er gjennomført i forbindelse med dette prosjektet, er eksempler på hvordan elever kan aktiviseres og ta i bruk ulike sider ved seg selv i veiledningssituasjonen. Elevene ser ut til å trives med de metodene som er benyttet. Dette viser de gjennom humørfyllt aktivitet og engasjement, samt i sine uttalelser.

Funnene viser at initiativ til karriereveiledning ikke bør overlates til elevene. Mange har høy terskel for å be om hjelp til det de opplever som «småting». Når veileder kommer til klasserommet, gjøres veiledningen mer tilgjengelig, og elevene får svar på egne og andres små og store spørsmål. I den sammenhengen kan elevene få svar på spørsmål de ikke har stilt seg ennå, og dermed kan karriereveiledning fungere som et forebyggende veiledningstiltak. Elevene påpeker at terskelen for å henvende seg til individuell veiledning i etterkant av veiledning i samlet klasse, kjennes lavere, men understreker også at behovet er mindre.

Resultatene som legges frem i oppgaven har noen begrensninger. Den mest åpenbare er at undersøkelsene kun er gjennomført i én skoleklasse, og at svaret på problemstillingen ikke uten videre kan generaliseres og gjøres gyldig for alle elever på videregående skole. En annen begrensning er at denne oppgaven dokumenterer hvordan gruppeveiledning kan fungere i en klasse som har et godt klassemiljø. Mange av funnene kan knyttes til tillitt og trygghet mellom elevene, og i klassen som har deltatt i denne undersøkelsen er denne tryggheten både observerbar og uttalt. I en klasse der det psykososiale miljøet ikke var like godt, ville antagelig resultatene sett annerledes ut. Hvorvidt karriereveiledning i samlet klasse har ført elevene nærmere målet om læreplass, er vanskelig å måle. Det er mange faktorer som påvirker den søknadsprosessen. I skrivende stund er det fire av elevene i klassen som er sikret læreplass. Det er omtrent samme antall som tidligere skoleår med tilsvarende karaktersnitt hos elevene. Noen få elever har søkt allmennfaglig påbygning til generell studiekompetanse, og siste er fortsatt i en søkeprosess i håp om å få læreplass. Det er ingen av klassens elever som har oppsøkt rådgiver for individuell veiledning i etterkant av karriereveiledningsøktene i samlet klasse.

Foruten funnene som er presentert, er oppgavens bidrag til fagfeltet en oppfordring til å tenke utenfor boksen når vi skal gi karriereveiledning til elever i videregående opplæring. Vi skal ikke ta det for gitt at elevene trives med den formen for veiledning som utgjør en meget stor del av rådgiveres arbeidshverdag; den individuelle samtalen. Elevene er i utgangspunktet sosiale vesen, som med hell kan veiledes i den sosiale konteksten de befinner seg i på skolen. Karriereveiledningen i Norge er for alvor satt på den politiske dagsorden, og den nylig utgitte NOU'en gir tydelige anbefalinger om å kvalitetssikre veiledningstilbudet til alle i samfunnet, inkludert elevene på videregående skole. Karriereveiledningen bør være et lett tilgjengelig tilbud, og man bør tilstrebe metodevalg som ikke hever terskelen for å søke veiledning.

I løpet av en oppgave som denne, får man ny og utvidet innsikt i hva som rører seg i fagfeltet. Elever i undersøkelsene som er gjort i denne oppgaven, har nevnt e-veiledning (veiledning via

internett) som et alternativ til personlig veiledning. Dette er også anbefalt i den offentlige utredningen. Dette er et av de nye områdene som har skapt nysgjerrighet og interesse hos meg. CMS (karriereferdigheter) som mål for veiledningen fremstår også som relevant å utforske videre i sammenheng med karriereveiledning i grupper. Videre har Rie Thomsens arbeid med veiledning i felleskaper og grupper inspirert meg, og jeg er nysgjerrig på om vi kan utvide veiledningens rekkevidde på skolen ytterligere. Hva med skolens fellesarealer, hva med utearealene? Dette er spennende tanker, men forskning på disse områdene må jeg inntil videre overlate til andre. Jeg gleder meg til å ta med meg den innsikten elevene i 2YF har gitt meg tilbake til klasserommet, og legge til rette for inspirerende og energigivende karriereveiledning der!

Masteroppgaven dokumenterer at rådgivers lovfestede mandat kan imøtekommes på flere måter enn det som per i dag av mange oppfattes som rådgivers primæroppgave; den individuelle samtalen. Karriereveiledning på elevenes arena; i klasserommet, gir et mangfold av muligheter og ønskes velkommen av elevene.

Litteratur

- Amundson, N. E. (2001). *Dynamisk vejledning*. Fredensborg: Studie og Erhverv.
- Amundson, N. E., Niles, S. G., & Harris-Bowlsbey, J. (2005). *Essential elements of career counseling : processes and techniques*. Upper Saddle River, N.J: Pearson/Merrill/Prentice-Hall.
- Athanasou, J. A., & Esbroeck, R. v. (2008). *International handbook of career guidance*. New York: Springer.
- Boge, M. (2009). *Læring gjennom veiledning : meningsskaping i grupper* (2. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Borgen, W. A. (2009). *Gruppeveiledning : teori og metode* (3. utg.). Fredensborg: Studie og Erhverv.
- Center for Ungdomsforskning. (2010). *Unge, køn og uddannelse*
- Eide, S. B., Aasland, D. G., Grelland, H. H., & Kristiansen, A. (2008). *Til den andres beste : en bok om veiledningens etikk*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- EU-rådet. (2008). *Council Resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies*. Brussel. Hentet fra http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/104236.pdf
- Evenshaug, O., & Hallen, D. (2000). *Barne- og ungdomspsykologi* (4. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Falch, T., & Nyhus, O. H. (2009). *Frafall fra videregående opplæring og arbeidsmarkedstilknytning for unge voksne*.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Gravås, T. F., & Gaarder, I. E. (2011). *Karriereveiledning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haug, E. H. (2014a). *CMS - et felles perspektiv for karriereveiledning i Norge? : VOX, Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk*.
- Haug, E. H. (2014b). *Så fint at du ikke er sikker på hva du vil*. Hentet 06.10.2015, fra <http://veilederforum.no/content/s%C3%A5-fint-du-ikke-er-sikker-p%C3%A5-hva-du-vil>
- Heap, K. (2005). *Gruppemetode for sosial- og helsearbeidere* (5. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden : innføring i generell didaktikk* (4. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Jacobsen, D. I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring : innføring i metode for helse- og sosialfagene* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Johnson, D. W., & Johnson, F. P. (2013). *Joining together : group theory and group skills* (11. utg.). Boston: Pearson.
- Karriereveiledningsutvalget. (2015). *Karriereveiledning i en digital verden, delrapport fra karriereveiledningsutvalget*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/karriereveiledning-i-en-digital-verden/id2458082/>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Offentlig utvalg om karriereveiledning*. Hentet 06.04.2016, fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/ekspertutvalg-om-karriereveiledning/id2403783/>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvalsund, R., & Meyer, K. I. S. (2005). *Gruppeveiledning, læring og ressursutvikling*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Lehn-Christiansen, S. (2010). *Køn og veiledning. Ungdomsforskning - unge, køn og uddannelse*.
- NOU 2016:7. (2016). *Norge i omstilling - karriereveiledning for individ og samfunn*
- Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-7/id2485246/?ch=1&q=>
- OECD. (2002). *OECD review of career guidance policies*. Hentet fra <http://www.oecd.org/education/innovation-education/1937973.pdf>

- OECD. (2014). *OECD Skills Strategy action Report Norway*. Hentet fra http://skills.oecd.org/developskills/documents/OECD_Skills_Strategy_Action_Report_Norway.pdf
- Oomen, A., & Plant, P. (2014). *Early School Leaving and Lifelong Guidance*. Jyväskylä.
- Opplæringslova. (2006). *Opplæringslova med forskrifter*. fra [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724?q=opplæringslova](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724?q=oppl%C3%A6ringlova)
- Peavy, R. V. (2010). *Konstruktivistisk veiledning : teori og metode* (2. utg.). Fredensborg: Studie og Erhverv.
- Plant, P., & Haug, E. H. (2015). The potential role of career guidance and career education in combating early school leaving. Hentet fra <http://nevelstudomany.elte.hu/index.php/2015/10/the-potential-role-of-career-guidance-and-career-education-in-combating-early-school-leaving/?lang=en>
- Schulstok, T. (2016). *Med Peavy fant jeg teprigrunnlaget mitt*. Hentet 23.03.2016, fra <http://veilederforum.no/content/med-peavy-fant-jeg-teorigrunnlaget-mitt>
- Sentralbyrå, S. (2015). *Gjennomstrømning i vidergående opplæring, 2009 - 2014*. Hentet 06.10.2015, fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen>
- Spjelkavik, Ø., & Frøyland, K. (2014). *Inkluderingskompetanse : ordinært arbeid som mål og middel*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Svedberg, L. (2007). *Gruppsykologi : om grupper, organisasjoner och ledarskap* (4. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis : innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thomsen, R. (2009). *Vejledning i fællesskaber : karrierevejledning fra et deltagerperspektiv*. Fredensborg: Studie og Erhverv.
- Thomsen, R. (2010). *En undersøkelse af vejledning i fællesskaber*.
- Thomsen, R., Skovhus, R. B., & Buhl, R. (2013). *At vejlede i fællesskaber og grupper*. S.l.: Schultz.
- Tveiten, S. (2013). *Veiledning : mer enn ord* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ulleberg, I. (2014). *Kommunikasjon og veiledning* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Vestergaard, A. L. (2010). *Strategiske drenge og flittige piger. Unge, køn og uddannelse*.
- Vox. (2013). *Karriereveiledning*. Hentet 24.03.16, fra <http://www.vox.no/Karriereveiledning/Hva-er-karriereveiledning/>



MELDESKJEMA

Meldeskjema (versjon 1.4) for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt (jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter).

1. Intro		
Samles det inn direkte personidentifiserende opplysninger?	Ja ☐ Nei ☒	En person vil være direkte identifiserbar via navn, personnummer, eller andre personentydige kjennetegn. Les mer om hva personopplysninger.
Hvis ja, hvilke?	☐ Navn ☐ 11-sifret fødselsnummer ☐ Adresse ☐ E-post ☐ Telefonnummer ☐ Annet	NBI Selv om opplysningene skal anonymiseres i oppgave/rapport, må det krysses av dersom det skal innhentes/registreres personidentifiserende opplysninger i forbindelse med prosjektet.
Annet, spesifiser hvilke		
Samles det inn bakgrunnsopplysninger som kan identifisere enkeltpersoner (indirekte personidentifiserende opplysninger)?	Ja ☒ Nei ☐	En person vil være indirekte identifiserbar dersom det er mulig å identifisere vedkommende gjennom bakgrunnsopplysninger som for eksempel bostedskommune eller arbeidsplass/skole kombinert med opplysninger som alder, kjønn, yrke, diagnose, etc.
Hvis ja, hvilke	klasse, skole, alder, stemme på lydbånd.	NBI For at stemme skal regnes som personidentifiserende, må denne bli registrert i kombinasjon med andre opplysninger, slik at personer kan gjenkjennes.
Skal det registreres personopplysninger (direkte/indirekte/via IP-/epost adresse, etc) ved hjelp av nettbaserte spørreskjema?	Ja ☐ Nei ☒	Les mer om nettbaserte spørreskjema.
Blir det registrert personopplysninger på digitale bilde- eller videoopptak?	Ja ☐ Nei ☒	Bilde/videoopptak av ansikter vil regnes som personidentifiserende.
Søkes det vurdering fra REK om hvorvidt prosjektet er omfattet av helseforskningsloven?	Ja ☐ Nei ☒	NBI Dersom REK (Regional Komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk) har vurdert prosjektet som helseforskning, er det ikke nødvendig å sende inn meldeskjema til personvernombudet (NBI Gjelder ikke prosjekter som skal benytte data fra pseudonyme helseregistre). Dersom tilbagemelding fra REK ikke foreligger, anbefaler vi at du avventer videre utfylling til svar fra REK foreligger.
2. Prosjekttittel		
Prosjekttittel	Masteroppgave: Hvordan kan karriereveiledning i gruppe gi elevene mulighet til å være en ressurs for hverandre?	Oppgi prosjektets tittel. NBI Dette kan ikke være «Masteroppgave» eller liknende, navnet må beskrive prosjektets innhold.
3. Behandlingsansvarlig institusjon		
Institusjon	Høgskolen i Sørøst-Norge	Velg den institusjonen du er tilknyttet. Alle nivå må oppgis. Ved studentprosjekt er det studentens tilknytning som er avgjørende. Dersom institusjonen ikke finnes på listen, har den ikke avtale med NSD som personvernombud. Vennligst ta kontakt med institusjonen.
Avdeling/Fakultet		
Institutt		
4. Daglig ansvarlig (forsker, veileder, stipendiat)		
Fornavn	Willy	Før opp navnet på den som har det daglige ansvaret for prosjektet. Veileder er vanligvis daglig ansvarlig ved studentprosjekt.
Etternavn	Aagre	
Stilling	Professor	Veileder og student må være tilknyttet samme institusjon. Dersom studenten har ekstern veileder, kanbi veileder eller fagansvarlig ved studiestedet stå som daglig ansvarlig.
Telefon	31009184	
Mobil		Arbidssted må være tilknyttet behandlingsansvarlig institusjon, f.eks. underavdeling, institutt etc.
E-post	Willy.Aagre@hbv.no	NBI Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.
Alternativ e-post	Willy.Aagre@hbv.no	
Arbidssted	Høgskolen i Sørøst-Norge, Campus Vestfold	

Adresse (arb.)	PB 235	
Postnr./sted (arb.sted)	3603 Kongsberg	
Sted (arb.sted)	Kongsberg	
5. Student (master, bachelor)		
Studentprosjekt	Ja • Nei ○	Dersom det er flere studenter som samarbeider om et prosjekt, skal det velges en kontaktperson som føres opp her. Øvrige studenter kan føres opp under pkt 10.
Fornavn	Anne	
Etternavn	Holm-Nordhagen	
Telefon	31292238	
Mobil	93281746	
E-post	anne.holm-nordhagen@bfb.no	
Alternativ e-post	anneholmnordhagen@gmail.com	
Privatadresse	Solstadveien 44D	
Postnr./sted (privatadr.)	1395 Hvalstad	
Sted (arb.sted)	Hvalstad	
Type oppgave	☒ Masteroppgave ☐ Bacheloroppgave ☐ Semesteroppgave ☐ Annet	
6. Formålet med prosjektet		
Formål	Prosjektet handler om karriereveiledning i videregående skole. Den er tradisjonelt drevet individuelt, men jeg ønsker å undersøke noen av fordelene med metoden. den foreløpige problemstillingen er; hvordan kan karriereveiledning i grupper gi elevene anledning til å være ressurser for hverandre? aktuelle forskningsspørsmål vil være; Hva er fordelene med å få veiledning sammen? Hvordan kan samhandlingen i gruppa gi en ekstra dimensjon inn i veiledningen? Kan det å fungerer i en gruppe i seg selv gi nyttig karrierelæring?	Redegjør kort for prosjektets formål, problemstilling, forskningsspørsmål e.l.
7. Hvilke personer skal det innhentes personopplysninger om (utvalg)?		
Kryss av for utvalg	☐ Barnehagebarn ☒ Skoleelever ☐ Pasienter ☐ Brukere/klienter/kunder ☐ Ansatte ☐ Barnevernsbarn ☐ Lærere ☐ Helsepersonell ☐ Asylsøkere ☐ Andre	
Beskriv utvalg/deltakere	Det skal gjøres observasjoner av gruppeveiledning i en klasse. Klassen består av 15 gutter i alderen 17-17 år.	Med utvalg menes dem som deltar i undersøkelsen eller dem det innhentes opplysninger om.
Rekruttering/trekking	Det er gjort et tilgjengelighetsutvalg, da jeg er rådgiver på skolen som det skal gjøres undersøkelser ved.	Beskriv hvordan utvalget trekkes eller rekrutteres og oppgi hvem som foretar den. Et utvalg kan trekkes fra registre som f.eks. Folker registret, SSB-registre, pasientregistre, eller det kan rekrutteres gjennom f.eks. en bedrift, skole, idrettsmiljø eller eget nettverk.
Førstegangskontakt	Jeg vil selv ta kontakt med klassen, etter at ledelsen har godkjent at jeg gjennomfører undersøkelsen.	Beskriv hvordan kontakt med utvalget blir opprettet og av hvem. Les mer om dette på temasidene.
Alder på utvalget	☐ Barn (0-15 år) ☒ Ungdom (16-17 år) ☒ Voksne (over 18 år)	Les om forskning som involverer barn på våre nettsider.
Omtrentlig antall personer som inngår i utvalget	15	

Samles det inn sensitive personopplysninger?	Ja ☐ Nei ☒	Les mer om sensitive opplysninger.
Hvis ja, hvilke?	☐ Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning ☐ At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling ☐ Helseforhold ☐ Seksuelle forhold ☐ Medlemskap i fagforeninger	
Inkluderes det myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse?	Ja ☐ Nei ☒	Les mer om pasienter, brukere og personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse.
Samles det inn personopplysninger om personer som selv ikke deltar (tredjepersoner)?	Ja ☒ Nei ☐	Med opplysninger om tredjeperson menes opplysninger som kan spores tilbake til personer som ikke inngår i utvalget. Eksempler på tredjeperson er kollega, elev, klient, familiemedlem.
Hvem er tredjeperson og hvilke opplysninger registreres?	Veilederen som skal utføre veiledningene som observeres vil bli mulig å identifisere.	
Registreres det sensitive opplysninger om tredjeperson?	Ja ☐ Nei ☒	

8. Metode for innsamling av personopplysninger

Kryss av for hvilke datainnsamlingsmetoder og datakilder som vil benyttes	☐ Papirbasert spørreskjema ☐ Elektronisk spørreskjema ☐ Personlig intervju ☒ Gruppeintervju ☒ Observasjon ☒ Deltakende observasjon ☐ Blogg/sosiale medier/internett ☐ Psykologiske/pedagogiske tester ☐ Medisinske undersøkelser/tester ☐ Journaldata	Personopplysninger kan innhentes direkte fra den registrerte f.eks. gjennom spørreskjema, intervju, tester, og/eller ulike journaler (f.eks. elevmapper, NAV, PPT, sykehus) og/eller registre (f.eks. Statistisk sentralbyrå, sentrale helseregistre). NBI Dersom personopplysninger innhentes fra forskjellige personer (utvalg) og med forskjellige metoder, må dette spesifiseres i kommentar-boksen. Husk også å legge ved relevante vedlegg til alle utvalgs-gruppene og metodene som skal benyttes. Les mer om registerstudier her. Dersom du skal anvende registerdata, må variabeliste lastes opp under pkt. 15
	☐ Registerdata	
	☐ Annen innsamlingsmetode	
Tilleggsopplysninger		

9. Informasjon og samtykke

Oppgi hvordan utvalget/deltakerne informeres	☐ Skriftlig ☒ Muntlig ☐ Informeres ikke	Dersom utvalget ikke skal informeres om behandlingen av personopplysninger må det begrunnes. Les mer her. Vennligst send inn mal for skriftlig eller muntlig informasjon til deltakerne sammen med meldeskjema. Last ned en veiledende mal her. NBI Vedlegg lastes opp til sist i meldeskjemaet, se punkt 15 Vedlegg.
Samtykker utvalget til deltakelse?	☒ Ja ☐ Nei ☐ Flere utvalg, ikke samtykke fra alle	For at et samtykke til deltakelse i forskning skal være gyldig, må det være frivillig, uttrykkelig og informert. Samtykke kan gis skriftlig, muntlig eller gjennom en aktiv handling. For eksempel vil et besvart spørreskjema være å regne som et aktivt samtykke. Dersom det ikke skal innhentes samtykke, må det begrunnes.
Innhentes det samtykke fra foreldre for ungdom mellom 16 og 17 år?	Ja ☒ Nei ☐	Les mer om forskning som involverer barn og samtykke fra unge.
Hvis nei, grunn		
Blir tredjepersoner informert?	☐ Skriftlig ☒ Muntlig ☐ Informeres ikke	

10. Informasjonssikkerhet

Hvordan registreres og oppbevares personopplysningene?	☐ På server i virksomhetens nettverk ☐ Fysisk isolert PC tilhørende virksomheten (dvs. ingen tilknytning til andre datamaskiner eller nettverk, interne eller eksterne) ☐ Datamaskin i nettverkssystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten ☐ Privat datamaskin ☐ Videoopptak/fotografi ☒ Lydopptak ☒ Notater/papir ☒ Mobile lagringsenheter (bærbar datamaskin, minnepenn, minnekort, cd, ekstern harddisk, mobiltelefon) ☐ Annen registreringsmetode	Merk av for hvilke hjelpemidler som benyttes for registrering og analyse av opplysninger. Selt flere kryss dersom opplysningene registreres på flere måter. Med «virksomhet» menes her behandlingsansvarlig institusjon. NBI Som hovedregel bør data som inneholder personopplysninger lagres på behandlingsansvarlig sin forskningsserver. Lagring på andre medier - som privat pc, mobiltelefon, minnepenne, server på annet arbeidssted - er mindre sikkert, og må derfor begrunnes. Slik lagring må avklares med behandlingsansvarlig institusjon, og personopplysningene bør krypteres.
Annen registreringsmetode beskriv		
Hvordan er datamaterialet beskyttet mot at uvedkommende får innsyn?	Datamaskintilgang er beskyttet med brukernavn og passord. Oppbevares i låsbart rom. Lydopptak og Word-filer med notater vil lagres lokalt på pc. Papirer med notater og eventuell back-up på minnepenn oppbevares i låst skuff.	Er f.eks. datamaskintilgangen beskyttet med brukernavn og passord, står datamaskinen i et låsbart rom, og hvordan sikres bærbare enheter, utskrifter og opptak?
Samles opplysningene inn/behandles av en databehandler?	Ja ☐ Nei ☒	Dersom det benyttes eksterne til helt eller delvis å behandle personopplysninger, f.eks. Questback, transkriberingsassistent eller tolk, er dette å betrakte som en databehandler. Slike oppdrag må kontrakteres/reguleres.
Hvis ja, hvilken		
Overføres personopplysninger ved hjelp av e-post/Internett?	Ja ☐ Nei ☒	F.eks. ved overføring av data til samarbeidspartner, databehandler mm.
Hvis ja, beskriv?		Dersom personopplysninger skal sendes via internett, bør de krypteres tilstrekkelig. Vi anbefaler for ikke lagring av personopplysninger på nettskytjenester. Dersom nettskytjeneste benyttes, skal det inngås skriftlig databehandleravtale med leverandøren av tjenesten.
Skal andre personer enn daglig ansvarlig/student ha tilgang til datamaterialet med personopplysninger?	Ja ☐ Nei ☒	
Hvis ja, hvem (oppgi navn og arbeidssted)?		
Utleveres/deles personopplysninger med andre institusjoner eller land?	☒ Nei ☐ Andre institusjoner ☐ Institusjoner i andre land	F.eks. ved nasjonale samarbeidsprosjekter der personopplysninger utveksles eller ved internasjonale samarbeidsprosjekter der personopplysninger utveksles.
11. Vurdering/godkjenning fra andre instanser		
Søkes det om dispensasjon fra taushetsplikten for å få tilgang til data?	Ja ☐ Nei ☒	For å få tilgang til taushetsbelagte opplysninger fra f.eks. NAV, PPT, sykehus, må det søkes om dispensasjon fra taushetsplikten. Dispensasjon søkes vanligvis fra aktuelt departement.
Hvis ja, hvilke		
Søkes det godkjenning fra andre instanser?	Ja ☒ Nei ☐	F.eks. søke registreier om tilgang til data, en ledelse om tilgang til forskning i virksomhet, skole.
Hvis ja, hvilken	Det søkes om godkjenning fra ledelsen ved skolen	
12. Periode for behandling av personopplysninger		
Prosjektstart	04.01.2016	Prosjektstart Vennligst oppgi tidspunktet for når kontakt med utvalget skal gjøres/datainnsamlingen starter.
Planlagt dato for prosjektslutt	20.06.2016	Prosjektslutt: Vennligst oppgi tidspunktet for når datamaterialet enten skal anonymiseres/slettes, eller arkiveres i påvente av oppfølgingsstudier eller annet.
Skal personopplysninger publiseres (direkte eller indirekte)?	☐ Ja, direkte (navn e.l.) ☐ Ja, indirekte (bakgrunnsopplysninger) ☒ Nei, publiseres anonymt	NBI Dersom personopplysninger skal publiseres, må det vanligvis innhentes eksplisitt samtykke til dette fra den enkelte, og deltakere bør gis anledning til å lese gjennom og godkjenne sitatet.
Hva skal skje med datamaterialet ved prosjektslutt?	☒ Datamaterialet anonymiseres ☐ Datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon	NBI Her menes datamaterialet, ikke publisasjon. Selv om data publiseres med personidentifikasjon skal som regel øvrig data anonymiseres. Med anonymisering menes at datamaterialet bearbejdes slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner. Læs mer om anonymisering.

13. Finansl�ring		
Hvordan finansieres prosjektet?	delvis finansiert av udir; "kompetanse for kvlltet"-midler. delvis egenfinansiert delvis finansiert av Buskerud Fylkeskommune	
14. Tilleggsopplysninger		
Tilleggsopplysninger		

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Willy Aagre

Institutt for pedagogikk og skoleutvikling Høgskolen i Buskerud og Vestfold

Postboks 2243

3103 TØNSBERG

Vår dato: 01.02.2016

Vår ref: 46487 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.01.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

46487	<i>Hvordan kan karriereveiledning i gruppe gi elevene mulighet til å være en ressurs for hverandre?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Sørøst-Norge, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Willy Aagre</i>
Student	<i>Anne Holm-Nordhagen</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Anne Holm-Nordhagen anne.holm-nordhagen@bfk.no

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uil.no



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 46487

Vi kan ikke se at det behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Det ligger til grunn for vår vurdering at alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme, det vil si; opplysningene anonymiseres ved transkribering slik at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale.

Prosjektslutt er 20.06.16. Data anonymiseres/opptak slettes.

Enkeltpersoner vil ikke kunne identifiseres i oppgaven.

Det er for øvrig lagt til grunn at undersøkelsen er klarert med skolens ledelse.



Til den det måtte angå

Vår dato: 02.02.2016

Bekreftelse

Det bekreftes med dette at det godkjennes at Anne Holm-Nordhagen får gjennomføre observasjon i klasse [redacted] ved Røyken vgs i forbindelse med sitt forskningsprosjekt

"Fra elev til lærling: Hvordan kan gruppeveiledning styrke elevenes selvinnsett og egenaktivitet i jakten på en læreplass?"

Med vennlig hilsen

Laila Handelsby
Rektor

Forespørsel om foreldre/foresattes samtykke til elevenes deltakelse i forskningsprosjektet

"Fra elev til lærling: Hvordan kan gruppeveiledning styrke elevenes selvinnsikt og egenaktivitet i jakten på en læreplass?"

Bakgrunn og formål

Forskningsprosjektet er en del av et masterstudie ved Høgskolen i Sørøst-Norge (HSN). Formålet med studiet er å undersøke på hvilken måte gruppeveiledning som metode kan styrke elevenes selvinnsikt og egenaktivitet, i den prosessen de nå er inne i: jakten på en lærlingkontrakt. Aktuelle problemstillinger som planlegges belyst og analysert:

- Hvordan gir gruppeveiledning elevene mulighet til å være en ressurs for hverandre?
- Hvordan påvirker det elevene at veiledningen er flyttet ut i klasserommet, til elevens arena?
- Hvordan kan gruppeveiledning bidra til bedre selvinnsikt?
- Hvordan kan Røyken VGS tilrettelegge et relevant og nyttig veiledningstilbud til elever som planlegger å ta fagbrev?
- Hvordan kan gruppeveiledning fremme elevenes egenaktivitet?

Hva innebærer deltakelse i studien?

Datasamlingen i studiet gjøres ved at undertegnede observerer klassen i gruppeveiledning som gjennomføres av rådgiver på skolen, Anne Torbjørg Raastad-Hoel. Veiledningenes omfang i tid; 3 ganger à 1,5 time. De dataene som samles inn, vil registreres i form av notater der ingen personopplysninger vil komme frem. Notatene oppbevares på låst kontor, og vil makuleres når studien er gjennomført. Veiledningene gjøres i samarbeid med kontaktlærer, som en del av den støtte som gis til elevenes arbeid med å skaffe seg en lærlingkontrakt for neste skoleår. I etterkant av de tre gruppeveiledningene, vil noen elever blir forspurt om de ønsker å delta i et fokusgruppeintervju der temaet er deres opplevelse av gruppeveiledningen. Dataene fra intervjuet vil tas opp på lydbånd, som undertegnede vil transkribere til tekst i en wordfil som lagres på passordbeskyttet pc. Disse dataene vil også destrueres/slettes når studien er over. Det vil heller ikke i denne sammenhengen bli oppgitt personidentifiserende opplysninger. For de elevene det gjelder, vil foreldre til elevene under 18 år få tilgang til intervjuguiden på forespørsel.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun undertegnede og veileder fra HSN som vil ha tilgang til dataene som samles inn underveis. Når studien publiseres, vil ingen av studiens deltagere (med unntak av rådgiver ved skolen) kunne gjenkjennes.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2016.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom elev/foresatt trekker samtykket, vil alle opplysninger om eleven forbli anonymisert. Deltagelse som avsluttes, vil ikke påvirke elevens forhold til skolen.

Ved spørsmål til studien, ta kontakt med ansvarlig for undersøkelsen: Anne Holm-Nordhagen, rådgiver ved Røyken videregående skole. Tlf 93281746. Mail: anne-holm-nordhagen@bfk.no.

Veileder for studiet; Willy Aagre, HSN: Willy.aagre@hby.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

For elever under 18 år:

Sett
kryss

☐	Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å la min sønn/datter delta
☐	Jeg ønsker ikke at min sønn/datter skal delta

(Signert av foreldre/foresatt til prosjektdeltaker, dato)

Sett
kryss

☐	Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta
☐	Jeg ønsker ikke å delta

Sign. elev, dato:

Plan for gruppeveiledning i 2YF

Tema for veiledningene: Fra elev til lærling, jakten på en læreplass!

Forarbeid: Elevene er informert om at rådgiver kommer til klasserommet for å gi karriereveiledning i samlet klasse. De er gjort kjent med omfanget (3x1,5 timer), og har blitt informert om hva som er hensikten med rådgivers besøk i klasserommet. Elevene er også informert om, og har samtykket til, at veiledningene vil bli observert i forbindelse med Anne Holm-Nordhagens masteroppgave.

Formål/hensikt: Hensikten med karriereveiledningen som gis, er å bistå elevene prosessen mot å få kontrakt med en læreplass, slik at de som ønsker det kan gjennomføre vg3 opplæring i bedrift.

Tid: 3 økter. Varighet pr økt = 1,5 klokke. Øktene gjennomføres med ca. to ukers mellomrom.

Ansvarlig for gjennomføring: Rådgiver Anne Torbjørg Raastad-Hoel

Planen er utarbeidet av Anne Torbjørg Raastad-Hoel og Anne Holm-Nordhagen

ØKT 1

Tema/fokus: • Bli kjent • Hvor er jeg i søknadsprosessen til læreplass? • Hvem er jeg, og hvilke positive egenskaper har jeg? Hva kan jeg bruke dem til? • Hvilke hinder/utfordringer kan stå/står i min vei frem mot lærekontrakt?
Innledning: Navn-øvelse: Elevene står i ring. Veileder ber elevene tenke på en egenskap de kan kjenne seg igjen i, som har samme forbokstav som navnet deres. Når alle har fått tenkt seg om, begynner en av elevene (eleven til venstre for veileder) å si navnet sitt og egenskapen høyt til de andre. Elev nr to (som står til venstre for den første) gjentar det den første har sagt, og sier sitt egen navn/egenskap etterpå. Elev nr tre gjentar det elev nr 1 og 2 har sagt, osv. Når alle har sagt sitt eget navn/egenskap, og gjentatt de foregående elevenes navn/egenskap, gjør veileder (som står til slutt) det samme. Veileder søker øyekontakt med hver elev, og gjentar navn og egenskap. Plan for dagen: Veileder forteller elevene hva som er planen for denne økta. Taushetsplikt: det som sies i gruppa, blir i gruppa. Øvelse: Skalering: Gulvet er ryddet for pulter, slik at det er god plass til å bevege seg. Veileder ber eleven stå oppreist på gulvet. Hun ber elevene om å forestille seg at på gulvet, fra den ene enden av klasserommet til den andre, går en usynlig strek. Streken viser skalaen fra 1 til 10.

Veileder stiller spørsmål, og ber elevene stille seg opp på den imaginære skalaen etter hvilket svar de ønsker å gi. Når alle elevene har plassert seg, reflekterer veileder sammen med elevene over de plasseringene elevene har gjort. Veileder begynner med uformelle, enkle spørsmål, for å forsikre seg om at alle har skjønt øvelsen:

- Se for dere at skalaen er årets måneder. Still dere opp i rekkefølge ut i fra når dere har bursdag, uten å prate med hverandre.
- På en skala fra en til ti, der en *er ikke i det hele tatt*, og ti er *veldig lyst*; hvor lyst hadde du til å stå opp i dag tidlig?

Etter at elevene har fordelt seg langs skalaen, stiller veileder spørsmål som har til hensikt å få elevene til å reflektere over sitt valg av plassering. Etter at veileder har forsikret seg om at alle forstår øvelsen, kan skaleringene dreie mer over mot tema for veiledningen, og ende opp i denne:

- På en skala fra en til ti, der en er «ikke på vei», og ti er «lærekontrakten er i boks», hvor befinner du deg nå? (Spørsmål til refleksjon: Hva skal til for at senere kan stille deg høyere på skalaen? Hva trenger du hjelpe til? Hvem kan hjelpe deg? Har dere andre noen tips?)

Arbeidsøkt, øvelser og aktiviteter

Øvelse: Personlige egenskaper:

Veileder legger ut ca. 20 (A4, laminerte) lapper spredt utover på gulvet med navn på positive egenskaper (modig, utholdende, optimistisk, arbeidsom, sosial, sta osv.). Lappene leses opp mens de legges ut. Veileder ber elevene plassere seg fysisk på/ved lappene ut ifra ulike kriterier:

- Hvilke egenskap kjenner du deg best igjen i, i dag?
- Tenk på en person som du ser opp til, hvilke egenskap er mest fremtredende hos han/henne?
- Hvilken egenskap trenger du mest i arbeid med å få læreplass?
- Hvilke egenskap kunne du ønske deg mer av?

PAUSE: 10 minutter

Aktivitet: Ta en utfordring og la den vandre

Veileder innleder etter pausen med å si noe om at vi av og til møter hindringer på veien mot å nå våre mål. Veileder tegner opp en pedagogisk sol på tavla, og setter lærekontrakten som mål i midten av sola. Elevene inviteres til en brainstorm som skal få frem hvilke utfordringer/hindringer de møter/ser for seg at de kan møte på vei mot lærekontrakt.

Når veileder har fått opp elevenes hindringer/utfordringer på tavla, få hver elev utdelt et ark.

Elevene plukker ut en utfordring/hindring som oppleves reell for dem. Elevene skriver utfordringen/hindringen på toppen av arket, og skriver navnet sitt ved siden av.

Elevene sitter i ring rundt et stort gruppebord. Alle sender sitt ark med utfordring videre til den som sitter til høyre for eleven. Elevene har nå naboens utfordring foran seg, skal skrive ned et godt råd knyttet til utfordringen på arket til den aktuelle eleven. Når alle har skrevet ned et råd, sendes arket videre igjen, en plass til høyre. Slik fortsetter det til alle elevene har fått anledning til å skrive ned et råd til hver av sine medelever.

Når arkene kommer tilbake til sine «eiere», får de tid til å lese rådene de har fått. Veileder ber elevene lese opp det beste/mest nyttige rådet de har fått, og skriver disse opp på tavla. Når alle rådene er oppe på tavla, får elevene muligheten til å notere eventuelle nye nyttige råd. Arket legges i en egen mappe som hver av elevene har fått utdelt. Mappa blir satt til oppbevaring i klasserommet.

Avslutning:

Skalering (som i innledning):

- På en skala fra en til ti, der en er «ikke på vei», og ti er «lærekontrakten er i boks», hvor befinner du deg nå? (Spørsmål til refleksjon: Står du på et annet sted nå enn da vi begynte i dag? Hva har fått deg dit? Dersom du står på samme sted, hva skal til i neste økt for å bringe deg nærmere målet?).

Oppgave/utfordring til neste gang:

Elevene blir gitt en oppgave til refleksjon: Hva slags lærling tror du bedriftene vil ha? Skriv ned fem stikkord om dette som du tar med til neste veiledningssøkt.

ØKT 2

Tema/fokus:

- Hvilke kvaliteter kan gjøre meg attraktiv som lærling?
- Forberedelser til intervju; hvilke spørsmål kan jeg få? Hva ser de etter?

Innledning:

Veileder innleder:

Hva sitter dere igjen med etter forrige gang vi jobbet sammen?
Hvilke tanker har dere om den utfordringen dere fikk til i dag?

Plan for dagen: Veileder forteller elevene hva som er planen for denne økta.

Øvelser og aktiviteter:

Aktivitet: «Ville jeg ansatt meg?»

Elevene deles opp i grupper på 4-5 elever. Setter seg sammen rundt eget bord.
Oppgave til gruppene; Se for dere at dere er ledelsen i en bedrift. Hva ville dere sett etter hvis dere skulle ansette en lærling. Lag en liste over de faktorene som hadde vært viktige for dere. Bruk de fem stikkordene fra forrige økts utfordring til hjelp.
Etter at gruppa har laget sine lister: faktorene skrives på tavla. Finne felles faktorer.

PAUSE: 10 minutter

Elevene går tilbake i gruppa. Veileder gir parene en ny oppgave: Lag en intervjuguide (på bakgrunn av de felles faktorene som nå står på tavla); hvilke spørsmål ville dere stilt, dersom målet var å

avdekke om det er den rette lærlingen du har foran deg. Hver elev skriver ned spørsmålene som gruppa kommer frem til, og legger disse inn i mappa som elevene fikk i første økt.
Avslutning:
Oppsummering: Elevene sitter i hesteko. Felles refleksjon; hva har vi fått ut av dette. Hvilke nye oppdagelser har jeg gjort? Hva er viktig når vi skal presentere oss selv i et intervju?
Oppgave/utfordring til neste gang:
Forbered dere på å bli intervjuet av medelev; Tenk over følgende: • Hvordan kan jeg selge meg selv? • Hva gjør meg til en attraktiv lærling?

ØKT 3

Tema/fokus:
• Praktisk trening; intervju • Hvor er jeg i søknadsprosessen nå, og hva kan jeg gjøre videre?
Innledning:
Siden sist; hva sitter dere igjen med etter forrige økt?
Snakke litt om den utfordringen som ble gitt til i dag; hva gjør DEG til en attraktiv lærling?
Øvelser og aktiviteter:
Speedintervju: To rader med elever; en rad med intervjuere og en rad med intervjuobjekter. Intervjuere plukker ut noen spørsmål fra eksempelark (ark med mange forslag til spørsmål), og stiller til intervjuobjekt. Kort tid på hvert sted. Rekkene bytter oppgave på signal, den ene rekka flytter på seg på signal. Reflekterende team: Dele i to eller tre grupper. Gruppen kan lage egne spørsmål, eller bruke spørsmål fra eksempelark som deles ut. En intervjuer en annen, resten observerer. Spørsmål til refleksjon; • Hva synes du om samtalen du akkurat har vært vitne til? • På hvilken måte fikk den som ble intervjuet frem sine sterke sider? • Av det som kom frem; hva hadde vært viktig for deg hvis du skulle ansette en lærling? • Hvilke råd ville du gitt til neste gang vedkommende skal bli intervjuet? Rollene byttes på, og vi kjører flere ulike intervjusituasjoner. I plenum til slutt; hvordan gikk dette? Hva lærte dere av å intervju? Hva lærte dere av å bli intervjuet? Hva lærte dere av å observere et intervju? Egenrefleksjon, på ark; Hva blir viktig for meg å tenke på før et intervju? Hvilke sider av meg selv ønsker jeg å vise? Hvordan får jeg til det? Hvis tid, hvis ikke; ny gruppeveiledning senere med Anne?

Telefonsamtalen: Hvordan kommuniserer vi på telefon? praktisk trening: Gutta gir hverandre oppgaver som innebærer å ta en telefon til et menneske man ikke kjenner, for å hente ut informasjon.

Lage konkret plan for å skaffe læreplass.

Avslutning:

Gjenta skalering; har du kommet noe nærmere? Hva har gjort at du har beveget deg nærmere? Hva har evnt gjort at du fortsatt står stille? Din konkrete plan for å flytte deg nærmere målet?

Intervjuguide Fokusgruppeintervju.

Hovedfokus:	Veiledende punkter/spørsmål:
Innledning	• Informasjon om HVA et fokusgruppeintervju er, og kort og lettfattig om HVORFOR det er valg som metode. • Fortelle elevene at det ikke finnes fasitsvar på disse spørsmålene. Henvis til det vi har snakket om i gruppeveiledningen, og understreke forskjellen på et fokusgruppeintervju og et jobbintervju. Motsidende meninger og uenigheter kan være verdifulle funn i en slik oppgave • Tidsramme • Stemmebruk/Lydopptak
Hvordan kan gruppeveiledning gi elevene mulighet til å være en ressurs for hverandre?	• Hva er en ressurs (skape felles forståelse)? • I jakten på læreplass; hva kan mennesker rundt dere bidra med, som hjelper dere i prosessen? Hvem er ressurser for dere, og på hvilken måte? • Hvordan kan andres positive egenskaper være en ressurs for dere? • Hva betyr det for dere å få støtte fra de rundt dere, for eksempel fra medelever? • På hvilken måte, og i hvor stor grad gir dere hverandre komplimenter, anerkjennelse og bekræftelser? • Hva betyr andres meninger for dere? På hvilken måte kan de være til nytte? • Hvordan oppleves det at vi ber dere om å reflektere over spørsmål sammen (Vi gjør det jo nå også)?
Hvordan påvirker det elevene at veiledningen er flyttet til klasserommet?	• Hva synes dere om å få rådgiver på besøk i klasserommet? • Vi kom uten at dere hadde etterlyst det. Best med veiledning etter behov, eller obligatorisk/en del av opplegg/undervisning. Vet vi alltid når vi har behov for hjelp fra andre? • Hvordan er det å veiledes sammen med de andre i klassen?
Hvordan kan gruppeveiledning	• Når jeg sier selvinnsikt, hva legger dere i det? (felles forståelse)

bidra til bedre selvinnsikt?	• Hvor lett er det å «være seg selv» sammen med andre? Hvem er egentlig «oss selv». Den vi mener vi er, eller den de andre mener at vi er? • For å tillate andre å påvirke din selvinnsikt, oppfordrer vi til å være litt åpen og ærlig: er det lett i en gruppe? • Hva er det som er med på å skape ditt selvbilde? • Hvem kan påvirke det positivt? På hvilken måte? • Hvordan kan dere være med på å skape selvinnsikt hos hverandre?
Hvordan kan skolen tilrettelegge et relevant og nyttig veiledningstilbud til elever som planlegger å ta fagbrev?	• Hva opplever dere som utfordrende med å få tak i læreplass? • Opplever dere at de utfordringene dere har ligner på hverandre? Hvilke utfordringer har dere felles? • Hvordan kan vi hjelpe dere i den prosessen? • Kan dere hjelpe hverandre? Hvordan?
Hvordan kan gruppeveiledning fremme elevenes egenaktivitet?	• På hvilken måte kan dere ha nytte av for eksempel å øve på intervjusettingen før dere skal til et evt intervju? • Hva er det som driver dere fremover i prosessen? • Trenger dere et hjelp til å komme igang? Hvem kan gi dere det? Og hvordan? • Det at det er et tema i klassen, gjør det vanskeligere å skyve det fra seg/utsette?
Avslutning	• Takk for deltagelse • Info om behandling av data

Intervjuguide Individuelle intervju

Hovedfokus/tema	Veiledende punkter/spørsmål
Innledning	• Informasjon om hvorfor intervju er valgt som metode, og hvorfor vedkommende elev er forespurt om å delta. • Tidsramme • Notater
Relasjonen til veileder endres. Fra en-til-en Til en-til-flere	• Hvordan påvirker det deg og ditt utbytte av veiledningen? • Oppmerksomheten fra veileder må deles på flere elever, hva tenker du om det? • På hvilken måte blir du annerledes kjent med veileder i klasserommet?
Veiledningen kommer til klasserommet på veileders initiativ	• Hvordan oppleves det å få veiledning du ikke har bedt om? • Det forventes at elevene deltar aktivt, er karriereveiledningsaktiviteter for private til at man kan forvente at alle vil delta?
Klassemiljøet blir en del av veiledningssituasjonen	• Hva skjer når fortroligheten bli begrenset/borte? • Er du ærlig på dine hvilke veiledningsbehov du har når alle veiledes sammen? • På hvilken måte påvirkes veiledningen av klassemiljøet? • Din posisjon i gruppa; preger den veiledningen for deg? For de andre?
Dine medelever som ressurs for deg	• Kan tilbagemelding fra medelever føre til endring og utvikling hos deg? • Kan andre inspirere deg? Hvordan? • Hva kan du lære av andre?
Deg som en ressurs for dine medelever	• Ønsker du å hjelpe dine medelever? • Det forventes at du skal være en ressurs for andre, hva tenker du om det?
Avslutning	• Takk for deltagelse • Behandling av data