

Karriereveiledning og identitet

Elin Bakke



Masteroppgave ved utdanningsvitenskapelig fakultet,
Institutt for pedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2013

Karriereveiledning og identitet

© Forfatter

2013

Karriereveiledning og identitet

Elin Bakke

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

I masteroppgaven har jeg valgt å se nærmere på karriereveiledning i ungdomsskolen. Hensikten har vært å få innblikk i hvordan rådgiveren arbeider med identitet i karriereveiledningen. Min teoretiske ramme har vært karriereteorier, samt teorier som omhandler ungdom og identitet. Teoriene synliggjør og medvirker til å utvikle en forståelsesramme for den karriereveiledningen som gis til elevene på ungdomsskolen. Teoriene vektlegger identitet som en viktig del av ungdomstiden og som et viktig grunnlag for å ta videre valg av utdanningsvei. I henhold til den vektleggingen og betydningen karriereveiledning i ungdomsskolen i de senere år har fått, ønsker jeg å gi ett innblikk i hvordan rådgiveren håndterer dette innenfor et identitetsperspektiv. Problemstillingen er derfor et produkt av en slik tankegang. Problemstillingen lyder som følger: *På hvilken måte tilrettelegger og arbeider rådgiveren med identitet og selvoppfattelse i karriereveiledningen på ungdomsskolen?*

Problemstillingen gir oppgavens overordnede fokus. I tillegg til problemstillingen har jeg trukket fram noen forskningsspørsmål som jeg ønsket å belyse. Jeg ønsket å se nærmere på om identitet er en bevisst del av rådgivers arbeid med individuell karriereveiledning og faget utdanningsvalg. I tillegg ønsket jeg å se på om geografisk plassering på henholdsvis øst og vest i Oslo hadde betydning for hvordan rådgiveren arbeider med karriereveiledning og identitet.

Jeg har ut fra empirien forsøkt å belyse problemstillingen, samt disse forskningsspørsmålene. Jeg har sett på hvordan karriereteorier, identitetsteorier og forskning på disse områdene kan belyse funn i studien. Hensikten er å gi innsikt og kanskje skape en diskusjon rundt hvordan identitet kan håndteres innenfor karriereveiledningsområdet på ungdomsskolen.

Studien bygger på et empirisk materiale som er hentet fra intervjuer med seks rådgivere i ungdomsskolen. Informantene fikk spørsmål som kunne være med å legge et grunnlag for å belyse problemstillingen. Det ble gjennomført intervjuer med tre rådgivere fra Oslo vest og tre rådgivere fra Oslo øst. Grunnen til dette var både for å få en utvalgsmessig geografisk spredning, samt å kunne få muligheten til å belyse eventuelle forskjeller i rådgivers arbeid med identitet i karriereveiledningen.

En av de viktige fokusområdene innenfor problemstillingen var individuell karriereveiledning. Et av hovedresultatene i undersøkelsen var at innholdet i individuell veiledning/gruppe veiledningen hos flertallet av rådgiverne var preget av et lite bevisst forhold til og arbeid med identitet. Fire rådgivere mente at identitet ikke var en del av veiledningen eller var usikker på om det var en del av i veiledningen. To av rådgiverne mente identitet var en viktig del av veiledningssamtalen. Konsekvensen av at identitet kanskje har en lite fremtredende plass i veiledningssamtalen kan være at elevene gis en begrenset mulighet til å reflektere over sin identitet og selvforståelse og dermed får et svakere utgangspunkt til å ta meningsfulle valg av utdanning.

Et annet viktig fokusområde har vært rådgivers arbeid i faget utdanningsvalg. Et av hovedresultatene på dette området var at rådgiveren mente at identitet var en viktig dimensjon i faget, men at identitet ofte hadde sitt hovedfokus i åttende klasse. Spørsmålet er om dette gir et godt nok grunnlag for eleven, slik at han/hun kan gjøre gode karrierevalg i 10.klasse. I tillegg til dette var flertallet av rådgiverne bekymret for lærerkompetansen i faget. Det kan være bekymringsfullt om en slik grunnleggende forutsetning for kvaliteten i faget er sviktende.

Det siste fokusområdet har vært å se på om geografisk plassering i Oslo har innvirkning på karriereveiledningen rådgiveren utøver. Hvilket fokus rådgiverne fra øst og vest i Oslo har kan ha betydning for hva slags veiledning og oppfølging elevene mottar. Det kom frem i studien at Oslo vest rådgiverne hadde fokus på status når det kom til elevens utdanningsvalg. Oslo øst rådgiverne var fokusert på karakterer og realistiske karrierevalg videre. Uavhengig av geografisk plassering, er det av stor betydning at eleven får en slik veiledning at han/hun står bedre rustet til å reflektere rundt sin egen identitet i tilknytning til videre valg av utdanning.

Forord

Karriereveiledning er for meg et fasinende fag. Faget berører alle mennesker og i hele deres livsløp. Karriereveiledning i Norge har en kort historie, men er både teoretisk, samfunns- og forskningsmessig inne i en rivende utvikling. Det gleder meg å kunne ta del i dette.

Denne prosessen har vært et krevende, men særdeles spennende arbeid. Min egen karriereutvikling har tatt flere viktige vendepunkt opp gjennom årene. Denne oppgaven er et resultat av en slik prosess. Jeg har lært enormt mye disse årene på Universitetet, både om meg selv og på et rent teoretisk og forskningsmessig plan.

Det finnes mange mennesker som skal ha en stor del av æren for at jeg «på mine gamle dager» har fått muligheten til prioritere mitt eget utviklingsprosjekt, både gjennom sitt positive engasjement og som barnevakter. Takk til alle dere. Takk til Erling som har vært min støtte, min oppmuntring, mitt økonomiske alibi og den ivrigste i heilagjengen.

Takk til Iver og Birk som har måttet tåle at mamma ikke alltid har kunnet «være med». Og ikke minst fordi dere stadig lærer meg hvilke prioriteringer i livet som er de viktigste.

En stor takk til min veileder, Sylvi Stenersen Hovdenak. Takk for faglig oppfølging og oppmuntring, samt ikke minst faglige innspill og konstruktive tilbakemeldinger.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
2	Karriereveiledning i ungdomsskolen	5
2.1	Karriereveiledning på den nasjonale og internasjonale agendaen.....	6
2.2	Utdanningsvalg – det nye faget i ungdomsskolen	8
2.3	Rådgiver og karriereveiledning.....	9
3	Teoretisk perspektiv	14
3.1	Ungdom og valgfrihet	14
3.2	Ungdom og identitet.....	20
3.3	Karriereveiledning – læring og identitet	24
3.3.1	Donald E. Super.....	26
3.3.2	John D. Krumboltz.....	29
4	Metode	35
4.1	Kvalitativ tilnærming	35
4.2	Validitet.....	36
4.3	Intervju.....	38
4.3.1	Utvalg.....	39
4.3.2	Intervjuguide.....	40
4.3.3	Gjennomføring.....	41
4.4	Analyse	42
4.4.1	Transkribering.....	43
4.4.2	Tolkning og analyse	44
4.5	Etiske refleksjoner	46
5	Vestkant og østkant	49
5.1	Du må velge riktig og realistisk	49
5.1.1	Ett reelt valg?.....	60
6	Identitet i veiledning.....	71
6.1	Rådgivers rolle: informasjon eller veiledning?.....	73
6.2	Innhold i veiledning	79
7	Identitet i faget utdanningsvalg	91
7.1	Læreplan og innhold	91
7.2	Lærernes kompetanse.....	100

7.3	Karrierevalgmodenhet og identitet	103
7.4	Fremtidsfaget utdanningsvalg	108
8	Oppsummering.....	115
	Litteraturliste	118
	Vedlegg 1: Intervjuguide.....	124

1 Innledning

«Skomaker, bli ved din lest» er et gammelt ordtak som ikke lenger kan sies å være gjeldende i like stor utstrekning lenger. I vårt samfunn, som kan sies å bære preg av stadige endringer i teknologi og kunnskap, spesialiserte og komplekse arbeidsoppgaver kreves også endringer hos arbeidstakeren. Mennesket må kanskje derfor lære og utvikle kompetanse til å forvalte sine liv og karriereveier ut fra de endringene som oppstår i samfunnet. Den første muligheten for å foreta karrierevalg er i overgangen mellom ungdomsskolen og videregående skole.

Ved å lære karriereplanlegging allerede i ungdomsskolen får elevene en nødvendig kompetanse som gjør dem aktive og kompetente i egen livsplanlegging (Andreassen, Hovdenak, & Swahn, 2008, s. 133)

Sitatet overfor peker på flere viktige aspekter ved elevens valg av karrierevei. Selve begrepet «å lære» peker på at eleven faktisk kan ha mulighet til å erverve seg kompetanse i å ta valg for fremtiden. Samtidig påpekes det at ungdomsskolen kan være en viktig arena i så måte. For å kunne møte utfordringen med karrierevalg i overgangen mellom ungdomsskolen og videregående skole har samfunnet satset på å øke ressurser i karriereveiledningen i ungdomsskolen. Et samfunnsproblem både nasjonalt og internasjonalt er frafallet i videregående opplæring. Den økte satsningen på karriereveiledning i ungdomsskolen er et svar på utfordringen. Særlig er dette illustrert ved opprettelsen av det nye faget utdanningsvalg.

Gjennom min erfaring fra mangeårig arbeid i grunnskolen og gjennom videreutdanning i karriereveiledning ble jeg opptatt av hva som ligger til grunn for gode karrierebeslutninger hos elevene. Gjennom litteratur fikk jeg forståelse av at elevenes kjennskap til hvem de er, hvilke ressurser og begrensninger som ligger i hver enkelt, er av grunnleggende betydning for å ta meningsfulle valg. Som en av rådgiverne i denne studien sier: «det er ikke noen vits i å velge før du vet hva som er ståstedet ditt». Hensikten med denne oppgaven bygger på et slikt utgangspunkt. Jeg ønsker å belyse spørsmålet om elevenes identitet og selvinnsikt er en del av karriereveiledningen på skolen, enten i form av individuell veiledning eller i form av undervisning i faget utdanningsvalg. For å få innblikk i dette baserer oppgaven seg på intervju med seks rådgivere i ungdomsskolen. Ut fra dette empiriske materialet har jeg forsøkt å svare på problemstillingen slik den er formulert under.

Enkelte av funnene vil bli tillagt ekstra vekt i drøftingen da jeg mener at disse er av essensiell karakter for problemstillingen og fokuset i oppgaven. Hovedvekten av drøftingen vil derfor dreie seg om rådgiverens arbeid vedrørende identitet i karriereveiledningen og funnene tilknyttet dette. Noen funn som har en mer strukturell karakter og som indirekte kan ha påvirkning er også drøftet og ligger som en bakgrunn for hovedfunnene i oppgaven.

Oppgaven tar for seg særlig to sentrale begrep; identitet og karriereveiledning. Begge begrepene vil bli utførlig definert og beskrevet i kapittel 2 og kapittel 3.

Problemstilling:

Denne studien vil se på hvilke opplevelser og synspunkter seks rådgivere i ungdomsskolen har i sitt arbeid med karriereveiledning. I mitt forskningsprosjekt har jeg tatt utgangspunkt i en problemstilling som er knyttet opp mot identitet i karriereveiledning. Den lyder som følger:

På hvilken måte tilrettelegger og arbeider rådgiveren med identitet og selvoppfattelse i karriereveiledningen på ungdomsskolen?

Problemstillingen tilkjennegir det overordnede fokuset i oppgaven. Jeg forsøker å ta utgangspunkt i denne når jeg løfter fram essensiell teori og når jeg løfter fram mine funn og analyserer disse. Jeg har også ut fra problemstillingen kommet frem til noen forskningsspørsmål som jeg i tilknytning til den overordnede problemstillingen har forsøkt å belyse. Disse lyder som følger:

- Er identitet og selvoppfattelse en bevisst del av rådgivers arbeid med individuell karriereveiledning?
- Er identitet og selvoppfattelse en bevisst del av rådgivers arbeid med faget utdanningsvalg?
- Kan geografisk plassering øst eller vest i Oslo ha betydning for hvordan rådgiveren tenker og arbeider med karriereveiledning og identitet?

For å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene har jeg valgt å se på to områder i rådgiverens karriereveiledning på skolen. Disse to er rådgiverens arbeid med individuell veiledning/gruppeveiledning og rådgiverens arbeid i forhold til faget utdanningsvalg.

Oppgavens oppbygning

I det følgende vil jeg kort redegjøre for innholdet i de ulike kapitlene og begrunnelsen for hvorfor jeg nettopp har valgt å strukturere oppgaven på denne måten.

Kapittel to inneholder en beskrivelse av karriereveiledning i ungdomsskolen. Leseren får ett kort innblikk i karriereveiledning i historisk sammenheng og i internasjonal sammenheng. I tillegg kommer jeg kort inn på det nye faget utdanningsvalg, samt rådgivers rolle og mandat i forbindelse med ansvar for karriereveiledning ved skolene. Jeg har valgt å skrive et slikt kapittel for at leseren skal få en grunnleggende forståelse av bakgrunn, lovverk og sammenhenger som er et grunnlag og som et nyttig redskap for å forstå mitt utgangspunkt og den videre oppgaven.

I kapittel tre vil jeg ta for meg de teoretiske perspektivene. De teoretiske perspektivene som er skissert er valgt ut på grunnlag av å kunne belyse oppgavens problemstilling. Teoriene ligger som grunnlag for drøftingen i analysekapitlene. Teorikapitlet er delt inn i tre hoveddeler. Hensikten med dette er å kunne beskrive tre teoretiske perspektiver som i utgangspunktet har noe ulik teoretisk utgangspunkt, men som likevel er med å utfyller hverandre og kan belyse problemstillingen fra ulike vinkler.

Kapittel fire vil være en gjennomgang av det forskningsdesignet og metoden som ligger til grunn for funnene i oppgaven. Jeg har her forsøkt å gi leseren et godt innblikk og et godt redskap for å kunne vurdere det kvalitative grunnlaget oppgaven baserer seg på.

Kapittel 5, 6 og 7 er alle analyse- og drøftingskapitler. Felles for disse kapitlene er altså at jeg vil forsøke å belyse problemstillingen ved hjelp av empiri og teori. Jeg har valgt å dele analysen i tre kapitler av flere grunner. En av grunnene er å skape en bedre oversikt og struktur for leseren. En annen grunn er at det var naturlig å dele oppgaven fordi det tematiske innholdet samler seg i tre overordnede perspektiver. Samtidig er det viktig å påpeke at alle tre kapitlene henger sammen. Karriereveiledning og identitet i tilknytning til rådgivers arbeid er den viktigste fellesnevner for alle tre analysekapitler.

I den første delen «østkant og vestkant» vil jeg se på om det er forskjeller mellom øst og vest ut fra rådgivers uttalelser og opplevelse av karriereveiledningen ved skolen. Hensikten er å se på om geografisk plassering kan gi forskjeller i hvordan rådgivere tenker og handler når det gjelder identitet og karriereveiledning. Det andre analysekapitlet vil dreie seg om individuell- og/eller gruppeveiledningen rådgiveren har med eleven. I drøftingen vil jeg ikke skille mellom individuell og gruppeveiledning, men drøfte disse samlet. Tredje og siste analysekapittel vil omhandle faget utdanningsvalg. Alle tre kapitler vil være knyttet til rådgiverne og deres arbeid med identitet i karriereveiledningen.

Tidlig i skriveprosessen forsøkte jeg å skille funn og analyse i separate kapitler. Resultatet ble unødvendige gjentakelser og oppstykket tekst. Jeg har derfor valgt å skrive om empiriske funn i samme kapittel som jeg analyserer og drøfter disse. Grunnen til at jeg har valgt en slik tilnærming i oppgaven var at jeg ønsket å unngå gjentakelser og skape en flyt for leseren i analysen og drøftingen av funnene.

Siste kapittel er et oppsummeringskapittel. Der vil jeg kort trekke fram hovedfunnene i oppgaven. I tillegg vil jeg ut fra hovedfunn og problemstilling peke på veien videre.

2 Karriereveiledning i ungdomsskolen

Med industrialiseringen og spesialisering av yrkene begynte en endring i menneskers arbeidsliv. Med dette vokste også et behov for yrkesveiledning. De første sporene av en mer eller mindre systematisk yrkesveiledning kan spores tilbake til USA helt i begynnelsen av 1900-tallet. I Norge finner man det første tilløpet til yrkesveiledning i etterkrigstiden. Den gangen ikke tilknyttet skolen, men tilknyttet arbeidskontor i byene. Etersom barna etter hvert ble innlemmet i skolen og ikke lenger hadde lov til å arbeide, ble det også argumentert for at yrkesveiledning skulle utøves på skolene. I 1950-årene begynte yrkesorientering å bli mer utbredt i framhaldsskolen og den høyere allmennskole. Den store utviklingen skjedde først etter innføringen av niårig grunnskole (Birkemo, 1997). Fra 1960-tallet var det ifølge Birkemo (1997), en eksplosjonsartet utvikling av yrkesveiledning. Veiledning skulle ikke bare omfatte elvenes valg av linje, men også veiledning i forbindelse med videre framtidsoverretning. Innholdet i veiledningen har vært stabilt over tid, med vektlegging av informasjon, teori og praktisk erfaring for eksempel på besøk hos bedrifter. Alle læreplaner som ble innført i etterkant, har berørt yrkesorientering på en eller annen måte. Mønsterplanen av 1987 etablerte praktisk yrkesorientering og valgfag som skulle utvikle yrkesforberedende kunnskaper. Reform 94 og de andre lærerplanen i ettertid har alle hatt ulike tilnæringsmåter og måter å organisere karriereveiledningen på (Birkemo, 1997). Kunnskapsløftet fra 2006 innebærer en stor endring i organiseringen av karriereveiledningen i Norge. I tillegg til rådgiverressursen skulle det opprettes ett nytt fag i Norge; faget utdanningsvalg. Jeg vil komme ytterligere inn på organiseringen, innholdet og formålet med det nye faget i påfølgende underkapittel.

Gjennom den historiske utviklingen har også fokuset på innholdet i karriereveiledning endret seg:

Det nye inden for *karriereudvikling* er, at det ikke handler om at træffe *det* riktige erhvervsvalg. Det handler om å udruste folk med kompetencerne (færdigheder, viden og holdninger) til på kvalificeret vis at træffe de *myriader* af valg, som voksne står over for i alle aspekter af deres tilværelse, hele livet (Jarvis, 2009, s. 47).

Jeg ser på mitt forskningsarbeid som et ledd i denne karriereutviklingen som Jarvis fremhever her. Karriereveiledning handler etter min oppfatning, om den prosessen mennesket går

gjennom og kompetansen de utvikler. I dette vil identitetsdannelse og selvinnsikt spille en sentral rolle. I mindre grad handler det om at mennesker skal havne på «rett hylle» eller velge «riktig».

2.1 Karriereveiledning på den nasjonale og internasjonale agendaen

I 2002 utga Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) en rapport vedrørende karriereveiledning i en rekke land, deriblant Norge (OECD, 2002). Denne rapporten har av mange blitt betegnet som startskuddet for en omorganisering og understreking av viktigheten av en systematisk og profesjonell karriereveiledning i Norge (Andreassen, Hovdenak, & Swahn, 2008). Rapporten har blitt lagt til grunn som sentral for flere viktige stortingsmeldinger og utredninger om karriereveiledning de siste ti år. I OECDs landrapport for Norge ble det påpekt flere svakheter ved rådgivningen. Rapporten ga en gjennomgang på hvor Norge sto når det gjaldt tilbud om karriereveiledning, samt en gjennomgang av anbefalte tiltakspunkter. Noe av kritikken i rapporten gikk blant annet på selve profesjonaliseringen av karriereveiledningen og særlig mangelen på denne. OECD knyttet profesjonaliseringen opp til selve innholdet og utførelsen av veiledningen. De anbefalte videre en delt rådgivningstjeneste slik at karriereveiledningen ikke skulle bli spist opp av den sosialpedagogiske rådgivningen. I tillegg vurderte OECD det som negativt at omfanget av tid til karriereveiledning var opp til hver enkelt skole, samt at mye av arbeidet var fokusert på 10.klasse. De mente at veiledningen var mer preget av informasjon, enn en klar veiledningsstrategi og metode. I rapporten ble det understreket at veiledningen i Norge hadde: «...a tendency to focus more on information than on guidance» (OECD, 2002, s. 20).

I 2003 kom OECD med nok en rapport som tar for seg karriereveiledning som ett av temaene; Education Policy Analysis (EPA). EPA er en rapport innenfor utdanningssektoren i OECD landene. Den peker på hvilke tendenser og utfordringer man kan stå overfor, samt politiske anbefalinger i henhold til disse trendene. EPA setter blant annet fokus på at skolene må ha en «læringscentrert tilnærming fremfor en informasjons- og rådgivningstilnærming» i karriereveiledning (Kunnskapsdepartementet, norsk sammendrag av EPA, 2003).

OECD rapporten fra 2002 er også lagt til grunn som en viktig begrunnelse for at VOX i 2010 fikk oppdraget med å etablere en nasjonal koordinerende enhet for karriereveiledning i Norge.

VOX er nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk og er en etat under Kunnskapsdepartementet. Nasjonal enhet for karriereveiledning ble opprettet som del av VOX 01.01.2011. Kunnskapsdepartementet sier i sitt tildelingsbrev fra 2010 at det er nødvendig med en nasjonal koordinering og nasjonale retningslinjer for arbeidet med karriereveiledning (Kunnskapsdepartementet, 2010). Det henvises til sentrale stortingsmeldinger som grunnlag for opprettelsen: St.meld. nr. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2006a), St.meld. nr. 44 (Kunnskapsdepartementet, 2008b). Målet med opprettelsen av den nasjonale enheten er følgende:

Målet med den nasjonale enheten er å styrke kvalitet og profesjonalitet i karriereveiledningen, øke kunnskapsgrunnlaget, stimulere utvikling av likeverdige tilbud og fremme tilgang til karriereveiledning for unge og voksne i ulike livsfaser, samt supplere de regionale partnerskapene med et nasjonalt og et internasjonalt perspektiv. Enheten skal bidra til styrket samarbeid og samordning om karriereveiledning mellom de ulike aktørene i skole, fagskole, universitets- og høyskolesektor og NAV, men samtidig slik at arbeidslivets parter og næringsliv involveres (Kunnskapsdepartementet, Tildelingsbrev for opprettelse av nasjonal enhet for karriereveiledning, 2010).

Ettersom myndighetene fikk øynene opp for at det var behov for styrking av karriereveiledningen i Norge har også andre store utviklingsprosjekter blitt satt i gang. Den største av disse den såkalte «partnerskap for karriereveiledning» som startet som et pilotprosjekt i 2003. Hensikten med det nasjonale tiltaket er å få til en mer systematisk, koordinert og helhetlig tjeneste der fylkeskommuner går inn i et samarbeid med for eksempel NAV og kommunen. I mange fylker har forsøkene med partnerskap gått over til å bli permanente ordninger (Andreassen, Hovdenak, & Swahn, 2008).

I 2006 la Kunnskapsdepartementet frem en rapport vedrørende frafall i videregående opplæring. (Kunnskapsdepartementet, 2006b). Ett av tiltakene som ble lagt frem var en strukturell endring av karriereveiledningen med en opprettelse av regionale karrieresentre. Karrieresentrene skulle ha veiledningsansvar til personer utenfor skolesystemet, samt en kompetanseressurs for skolene. Stortingsmelding nr. 30 (Kunnskapsdepartementet, 2003b) er i tråd med denne rapporten når de fremlegger behov for et koordinerende organ på regionalt nivå. Målet med etableringen av partnerskap skulle blant annet være tilgjengelighet, styrke koordinering og samordning for ulike brukergrupper og styrke samarbeid mellom ulike instanser. St.meld. nr. 44 (Kunnskapsdepartementet, 2008b) sier at målet med partnerskapene i all hovedsak er todelt: «Partnerskapene er opprettet for å styrke regional koordinering, sørge for samordning og støtte lokale behov i karriereveiledningsarbeidet. Videre skal de være en

støtte for rådgivningen i skolen og styrke veiledningen i overgangen mellom grunnskolen og videregående opplæring» (Kunnskapsdepartementet, 2008b, s.23-24).

2.2 Utdanningsvalg – det nye faget i ungdomsskolen

Som tidligere nevnt anses OECD rapporten fra 2002 som et viktig grunnlag for etableringen av det nye faget utdanningsvalg i skolen. NOU 2003:16 *I første rekke* (Kunnskapsdepartementet, 2003a) er det første dokumentet som vitner om at ett nytt fag skal introduseres. I stortingsmelding nr. 30 (Kunnskapsdepartementet, 2003b) ble skolene oppfordret til å drive forsøk med faget programfag til valg som utdanningsvalg het den gangen. Årsaken til introduksjonen av det nye faget var et ønske om at utdanningsvalg skulle utgjøre både en samfunnsmessig nytte, men også ha en funksjon og nytte for individet (Andreassen, Hovdenak, & Swahn, 2008). I et samfunnsperspektiv var faget viktig for videre utvikling, økonomi og teknologi. I et individperspektiv var faget viktig som identitetsdannende funksjon og for framtidorientering. En viktig faktor i denne forbindelse var ønsket om å redusere feilvalg og frafall fra videregående skole. Høsten 2007 evaluerte Utdanningsdirektoratet erfaringene fra programfag til valg. Rapporten konkluderte med varierende kvalitet og ulike tolkninger av innhold og formål (Utdanningsdirektoratet, 2007). Innføringen av faget skjedde i 2008 som en del av Kunnskapsløftet fra 2006. Formålet med faget blir beskrevet som følger:

«Utdanningsvalg skal bidra til å skape helhet og sammenheng i grunnopplæringen og knytte grunnskole og videregående opplæring bedre sammen. Å få prøve ut interesser og bli bevisst egne evner og anlegg kan bidra til at flere foretar mer kunnskapsbaserte valg av utdanning og yrke. Faget skal bidra til økt forståelse av arbeidslivets krav om kunnskap og kompetanse og bidra til å skape grunnlag for entreprenørskap. Opplæringen skal gi elevene erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter i ulike utdanningsprogram i videregående opplæring og aktuelle yrker. Elevene skal gis mulighet til praktisk aktivitet og fordypning i fag. Opplæringen i faget skal legge til rette for at den enkelte elev kan få prøve ut og reflektere over sine valg. Opplæringen skal legge til rette for bruk av hensiktsmessige arbeidsformer, både i skole og arbeidsliv, og for bruk av ulike læringsarenaer som kan gi bred faglig tilnærming gjennom kontakt og samarbeid med videregående skoler og arbeids- og næringsliv. Faget skal legge grunnlag for videre opplæring, arbeid og livslang læring» (Utdanningsdirektoratet, 2008)

Utdanningsvalg fikk en timeantall på 113 timer i året og strukturen i faget er delt i tre hovedbolker. Det første området som omhandler videregående opplæring og arbeidsliv skal utgjøre 20%. Det andre, utprøving av utdanningsprogram skal utgjøre 60%. Egne valg skal utgjøre de siste 20%. Det første området dreier seg både om strukturen i videregående opplæring og innholdet i utdanningsprogrammene og hvordan ulike valg kan føre frem til ulike yrker, samt hvilke framtidsutsikter og arbeidsmuligheter som finnes. Det andre området utgjør over halvparten av faget. Her er det praktisk erfaring og utprøving som står i høysetet. Elevene skal selv få erfaringer fra arbeidsliv og ulike utdanningsretninger. Målet er at eleven skal få erfaring fra minst to utdanningsprogram. Det tredje området dreier seg om kartlegging og refleksjon særlig med tanke på de erfaringer elevene har fått gjennom de to første områdene. Det skal også omfatte refleksjon og kartlegging rundt elevenes forutsetninger og interesser (Utdanningsdirektoratet, 2008).

Innføringen av utdanningsvalg har også gjort noe med hvem som jobber med karriereveiledning i skolen. Det som tidligere var rådgivers domene, ofte uten noen innblanding fra andre, har nå blitt hele skolens ansvar. Likevel vil ofte rådgiver ha en sentral oppgave innenfor faget for eksempel ved koordinering og administrering av faget. Lærere som tidligere ikke har fått opplæring innenfor faget og derfor mangler kompetanse får nå et utvidet ansvar (Andreassen, 2010). Andreassen mener at kompetansen til lærerne ved innføringen av faget er så liten at hun anser det som «svært bekymringsfullt» (Andreassen, 2010, s. 10)

2.3 Rådgiver og karriereveiledning

Rådgivningstjenesten i norsk skole ble første gang etablert i grunnskolen i 1959. I den videregående skole har den eksistert siden 1969. Det har vært ulike synspunkter på hvem som skulle fylle disse stillingene, samt hvilken kompetanse rådgiverne skulle ha. I den reviderte læreplanen fra 1964 ble det slått fast at rådgiverposisjonen skulle fylles av en med lærerutdannelse uten krav om tilleggsutdanning (Birkemo, 1997). Dette har stått uforandret siden.

Mot slutten av 1990-tallet har det kommet sterke signaler gjennom rapporter og dokumenter med et ønske om å styrke karriereveiledningen i skolen (Buland, Mathiesen, Aaslid, Haugsbakken, Bungum, & Mordal, 2011). OECD rapporten fra 2002 ble ett ytterligere

insentiv til å videreutvikle karriereveiledningen. I årene etter kom flere stortingsmeldinger som understreket viktigheten av styrking av karriereveiledningen i skolen slik som Stortingsmelding nr. 30 (Kunnskapsdepartementet, 2003b) og GIVO rapporten fra 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2006b). Det påpekes i stortingsmeldingen at rådgivningen er preget av tidspress, for lav kompetanse og at elevene opplever rådgivningen som lite tilfredsstillende. Det foreslås tiltak for å bedre disse punktene, samt støtte til forslaget om opprettelsen av det nye faget utdanningsvalg. Det anbefales også å dele rådgivningstjenesten i to deler slik at sosiallærer og karriereveilederoppgavene blir adskilt for å styrke karriereveiledningen.

Når det gjelder de formelle rammene rundt skolens rådgivning, så er denne forankret i Opplæringslovens paragraf 9-2 (1998). Det fastslås at alle elever i grunnskole og videregående skole «*har rett til nødvendig rådgiving om utdanning, yrkestilbud og yrkesval og om sosiale spørsmål. Departementet gir nærmere forskrifter*».

Det ble fremmet ønske om en forskrift som kunne utjevne de forskjellene som fantes mellom tilbudene på de enkelte skolene. For å bidra til større likhet for elevene, uavhengig av hvilken skole man gikk på, ble det i 2008/2009 gjort omfattende endringer og tilføyelser til forskriften for skolens rådgivning. I gjeldende forskrift omhandler § 22-1 den generelle retten til rådgivning. Noe av innholdet i denne, omhandler retten til «nødvendig rådgiving». Eleven skal gjennom dette får informasjon, veiledning, oppfølging, finne seg til rette og ta karrierevalg. Hensikten med rådgivningen ble også poengtert. Den skal utjevne sosiale forskjeller, være forfallsforebyggende, samt et integreringssted for etiske minoriteter. § 22-3 omhandler utdannings- og yrkesrådgiving. Denne presiserer at eleven har rett til rådgivning når det gjelder «*utdanning, yrkestilbud og yrkesval*». Formålet er at eleven skal bli bevisstgjort og en støtte til eleven i valg av utdanning. Også utvikling av kompetanse for å planlegge karriere i et langsiktig læringsperspektiv er presisert. § 22-3 sier videre:

Retten til nødvendig utdannings- og yrkesrådgiving inneber at eleven mellom anna har rett til:

- *rådgiving og rettleiing som er knytt til val av yrke og utdanning*
- *oppdatert informasjon om utdanningsvegar i Noreg og andre land*
- *oppdatert informasjon om yrkesområde og arbeidsmarknaden lokalt, nasjonalt og internasjonalt*
- *opplæring i å finne og orientere seg i informasjon og i bruk av rettleiingsverktøy*
- *informasjon om søknadsfristar, inntaksvilkår og finansieringsordningar*
- *opplæring og rettleiing om jobbsøking og andre søknadsprosedyrar.*

I tilknytning til min problemstilling er det særlig en formulering i forskriften §22-3 (2006) som er essensiell:

Eleven skal gradvis bli bevisst sine egne interesser, dugleikar og verdiar, og få kunnskap, sjølvinnstikk og evne til sjølv å kunne ta avgjerd om yrkes- og utdanningsval. Rådgivinga skal også utvikle eleven sine evner til å vurdere moglege konsekvensar av val og førebyggje feilval. Frå 8.-13. årstrinn skal rådgivinga leggjast opp som ein prosess.

Forskriften har blitt tydeligere og mer detaljert enn tidligere. Det er interessant å se at det legges vekt på elevenes selvinnstikk og at rådgivingen skal legges opp som en prosess. Disse formuleringene er sammenfallende med sentrale teoretiske tilnærmingar til karriereteori. Karriereteorien legger vekt på både selvinnstikk som et fundament for gode valg, men også at veiledning må foregå som en prosess for at eleven skal ha mulighet til å utvikle sin valgkompetanse. Jeg vil komme tilbake til dette i påfølgende kapittel. Både mål, plikter, rettigheter, oppgaver og ansvar blir tydelig formulert i teksten. Forskriften vil med dette understreke og fremheve hva slags rådgiving som skal utøves, hvordan dette skal utøves, hvem som skal involveres og hvilke kriterier de setter for god rådgiving.

Når det gjelder de kompetansekrav til skolens rådgiver, ble det i 2009 sendt ut et brev fra Utdanningsdirektoratet. Dette brevet inneholder klare anbefalinger fra direktoratet til skoleeier om anbefalt formell kompetanse og veiledende kompetansekriterier for rådgivere, slik at skolen skal kunne oppfylle elevens rett til rådgiving. Direktoratet anbefaler følgende:

- Alle som tilsettes som rådgiver i skolen, bør ha en utdanning på minst bachelornivå.
- Utdanningen bør inneholde en rådgiverrelevant utdanning på minst 60 studiepoeng. 30 studiepoeng eller mer av den rådgiverrelevante utdanningen bør dekke hovedoppgavene innen sosialpedagogisk rådgiving og/eller utdannings- og yrkesrådgiving som rådgiverens skal ha særlig ansvar for. Dette innebærer at det kan være ulikt innhold i rådgiverrelevant utdanning for en sosialpedagogisk rådgiver og en utdannings- og yrkesrådgiver.
- I tillegg bør den som ansettes som rådgiver ha yrkeserfaring og kjennskap til skolen (Utdanningsdirektoratet, 2009)

Her kommer det klart frem hvilken utdanning det anbefales at en rådgiver besitter. Likevel presiseres det fra Utdanningsdirektoratets side at dette er å anse som en anbefaling. Det er skoleeier som sitter med den avgjørende myndighet til å vurdere hvordan de vil håndtere dette. Dette gir lokal handlefrihet til skolene til å vurdere, men gir samtidig tydelige signaler om vesentlige kompetansemål. I undersøkelsen gjort av Buland, Mathiesen, Aaslid, Haugsbakken, & Bungum (2010) viser det seg at ca. 59% av de som jobber som rådgiver i

ungdomsskolen har relevant utdanning. Myndighetene har i flere år presisert et ønske om kompetanseheving av rådgivertjenesten, men det viser seg at antallet rådgivere uten relevant utdanning har økt fra 2000 til 2009 (Buland, Mathiesen, Aaslid, Haugsbakken, & Bungum, 2010).

Rådgiverressursen er beregnet til et halvt årsverk per 250 elever. Denne ressursen har vært stabil siden 1973. Flere utredninger har påpekt at denne ressursen er for lav og bør økes, blant annet NOU 2008:18: «Utvalget foreslår at dagens rådgivingsressurs dobles» (Kunnskapsdepartementet, 2008a, s.15). Grunnen til doblingen mener de ligger i at dersom det ønskes en hevelse av kvalitet, må også ressursen økes for at ønsket skal oppfylles. I en undersøkelse fra SINTEF i 2011 var rådgiverne samstemte i at ressursen var for liten. De opplever økte krav, detaljerte forskrifter og fremheving av elevenes rettigheter uten at dette ga utslag i økte ressurser (Buland, Mathiesen, Aaslid, Haugsbakken, Bungum, & Mordal, 2011).

Hvilken påvirkningskraft kan så rådgiveren ha gjennom sitt arbeid med karriereveiledning på skolene? Markussen (2003) oppsummerer i en NIFU rapport at ungdommene i denne undersøkelsen anså rådgivere på skolen som den viktigste informasjonskilden under søkeprosessen til videregående og at de var fornøyd med den rådgivningen de fikk. I en nyere undersøkelse fra 2010 viser forskningen at rådgiverne vurderer at de har en relativt høy grad av påvirkning på elevene når de skal velge ut fra sine interesser og ønsker. I samme undersøkelse vurderes også kvaliteten på karriereveiledningen ved skolen. Både rådgivere og skoleeiere vurderer kvaliteten på arbeidet som tilfredsstillende (Buland et al. 2010).

I en SINTEF rapport fra 2011 påpekes det at rådgiverens arbeidsoppgaver er store og mangeslungne. De oppgavene rådgiverne bruker mest tid på er; individuell rådgivning om utdanning og yrker, gi informasjon om utdanning og og yrker, overgangen mellom grunnskole og videregående skole og interessetester tilknyttet karriereveiledningen (Buland, Mathiesen, Aaslid, Haugsbakken, Bungum, & Mordal, 2011). Rådgiverens oppgaver er selvfølgelig både avhengig av og priggitt de samfunnsmessige strukturene som omgir dem. Rådgivning må med andre ord også ses på i en kontekst. Rådgivers oppgaver vil derfor også måtte utøves med press fra tre ulike kanter; eleven, næringslivet og skolen. Eleven er den primære brukeren og har krav på rådgivning til hjelp i utdanningsvalget. Næringslivet stiller på sin side med spesifikke behov for både kompetanse og arbeidskraft. Næringslivet har en forventning om at rådgiveren skal være med på å oppfylle disse behovene. Næringslivet og elevens ønske er

ikke alltid i overenstemmelse med hverandre og har vært en kilde til debatt rundt kvaliteten på norsk rådgivning. Rådgiveren skal også tilfredsstillende behov hos skoleeier, samt i det videre skoleforløp. Skolens muligheter, behov og økonomi må tas hensyn til. Rådgiveren blir ofte også sett på som et redskap i arbeidet med å redusere frafallet i videregående opplæring. Det kan være en utfordring for rådgiveren å finne balanse der behovene noen ganger kan være uforenelige mellom de tre gruppene. På spørsmålet om hvordan rådgiveren forholder seg til dette dilemmaet svarte 85% av rådgiverne i ungdomsskolen at elevenes ønsker og behov er det sentrale området i rådgivningen (Buland, Mathiesen, Aaslid, Haugsbakken, & Bungum, 2010). Noe som også er den sentrale intensjonen i forskriftene.

3 Teoretisk perspektiv

Innholdet i det teoretiske kapitlet er inndelt i tre hoveddeler. Den ene delen vil knytte seg opp mot ungdom og de muligheter og begrensninger de blir omgitt av, særlig med tanke på den innvirkning samfunnet har for ungdom som står i en valgsituasjon. Temaet vil dreie seg om eleven har en reell valgfrihet og vil kort berøre teoriene til Anthony Giddens (1996) og Thomas Ziehe (2006). Andre del vil bestå av teorier om ungdom og identitet tilknyttet karriereveiledning og utdanningsvalg. Her vil jeg særlig ta utgangspunkt i Erik Eriksons (1992) teori om utvikling av identitet. Tredje del vil bestå av karriereteori tilknyttet den konkrete veiledningen og undervisningen som gis i praktisk skolehverdag. Det er særlig to teoretikere som får hovedfokus i dette underkapitlet. Donald Super (1953) og John Krumboltz (1996) teorier om karriereutvikling og karrierevalg vil bli belyst i denne sammenhengen.

3.1 Ungdom og valgfrihet

Samfunnet vi lever i er preget av raske endringer, valgmuligheter og informasjonsvelde. Samfunnet er komplekst og full av usikkerhet om hvilke valg vi skal ta enten det gjelder musikkpreferanser eller valg av utdanning. Kanskje er det ikke så rart at å ta valg har blitt komplisert. Veien er ikke lagt – du må skape den selv. Hvis vi selv besitter alle muligheter for valg, blir ikke da fallhøyden for valg stor? Ikke kan vi gi noen andre skylden dersom valget viser seg å være feil. Det er opp til hver enkelt å ta ansvar for valg enten det viser seg å være ett godt valg eller ikke.

For å komme inn på de mer overordnede strukturene i samfunnet som setter begrensninger og/eller gir muligheter for det enkelte individ vil jeg gå inn på det den tyske psykolog og ungdomsforsker Thomas Ziehe kaller «kulturell frisetting» (Ziehe, 1989). Han er en samfunns- og kulturanalytiker som har fått betydning i forhold til hvordan vi ser på samfunnsendringer som en kilde både til nye problem og en kilde til nye muligheter. Ziehe reflekterer over forholdet mellom individ og samfunn i årene fra 1950-tallet frem til i dag. Han ønsker å belyse det han mener er viktige sider ved moderniteten, altså tidsepoken etter andre verdenskrig, særlig i forhold til ungdom og den kulturelle frisettingen.

Ziehe (1989) hevder at ungdom i dag opplever en endring i sosiale strukturer. Store endringer i teknologi, arbeidsliv, økonomi og livsbetingelser på makroplan får, ifølge Ziehe, også store konsekvenser for ungdommene. Det foregår, som en konsekvens av endringene, en nedbryting av gamle tradisjoner. Ungdom blir mer løsrevet fra familien og de tradisjonelle verdiene som familien var tuftet på. Tidligere fant ungdom sin yrkestilhørighet gjennom sine foreldre. Slik sett går ikke lenger yrker i arv på samme måte og ungdom står friere til å velge sine egne veier. Ifølge Ziehe har frisettingen fra tidligere tradisjonelle bånd en tosidig effekt: «Herved opstår der nye belastningszoner, men samtidig nye, individuelle spillerum for tyding, idet disse sidste nye aftraditionaliseringsbølger også har en kolossal frisættende virkning» (Ziehe, 2006, s. 201). Den kulturelle frisettingen er altså dobbeltsidig. Den kan på den ene siden bidra til valgfrihet og frihet i preferanser og handlinger, samt å kunne forfølge sine ønsker og drømmer. Samtidig kan den bidra til et uforutsigbart og uoversiktlig samfunn, der havet av valgmuligheter også utgjør en trussel for gjøre feilvalg. Ziehe mener at dette særlig påvirker ungdom i den situasjonen de befinner seg: «Men jeg tror ändå att detta fenomen drabbar ungdomar på ett speciellt sätt og att detta särskilt tydligt visar sig i deras erfarenheter och i deras sårbarhet» (Ziehe, 1989, s. 35).

Ziehe understreker altså at en slik avtradisjonisering av samfunnet har konsekvenser. Tradisjonsoppløsningen påvirker også identitet og identitetsutviklingen hos ungdommen, mener Ziehe. «Unge identitetsarbejde centerer sig ikke længre i dag om de voksnes repression, deres uforståelige forbud og alt for strenge regelsystemer, men snarere om et behov for orientering, plausibilitet og tryghed» (Ziehe, 2006, s. 213). Under disse endrede rammebetingelsene oppstår det i følge Ziehe tre viktige momenter. Den første er en utvikling der ungdommene har fått rett til å ta ett oppgjør og avsondre seg fra sine foreldre og orientere seg mot jevnalderkulturen og voksenkulturen som befinner seg utenfor familien. Endringen medfører også at muligheten for seksuelle relasjoner som ikke lenger bare tilhører voksenverdenen. Det tredje momentet er ungdommens frihet til å selv å velge sin egen livsstil i de uendelige mulighetene som foreligger (Ziehe, 1989). Ziehe mener at disse kjennetegnene er med på å forme identitetsutviklingen hos ungdommene. Han eksemplifiserer dette ved å peke på hvordan prestasjonspress har blitt ett førende prinsipp for samfunnet og særlig for ungdommer i en utdanningssituasjon: «I dag måste var och en utveckla, trygga och omforma sin identitet mot bakgrund av de konkurrerande, glittrande personlighetsutkast som förmedlas via massmedierna, via kultur- og medvetandeindustrin. Detta leder til ett slags allestädes närvarande social och psykisk konkurrens» (Ziehe, 1989, s. 37). Altså er vår identitet og

hvem vi er ikke lenger fastlagt av tradisjonelle normer, men blir likevel erstattet av de nye markedsmekanismene. Likevel står ungdommene i en situasjon der de selv står friere til å forme sin egen identitet, samtidig som de da også blir overlatt til seg selv for å utforme denne.

Ziehe mener at det som gjerne karakteriserer ungdomstiden er at det ikke lenger finnes noen sterke skillelinjer mellom hva som er ungdom og voksen. Ungdom blir bråmodne. Muligheten til å få tilgang til de voksnes verden er større, til dels slik at grensene mellom voksen og ungdom viskes ut. Som et resultat sier Ziehe at begrensninger forsvinner og at den kommende voksenverden blir avmystifisert (Ziehe, 1989, s. 65). Ziehe bruker inklusjon for å benevne situasjonen der generasjonsgrensene utviskes. Identitetsutvikling er ikke lenger knyttet opp mot et opprør og avgrensning fra sine foreldre (Ziehe, 2006). Ungdom er ikke lenger i kamp for å oppnå frisetelse fra sine foreldre. Gjennom omstillingen i samfunnet fra et tradisjonsbundet og normregulert samfunn har frisetelsen ført til en del motbehov hos ungdommene. Motbehovene kan være behov for blant annet relasjoner og samhørighet til andre, tydeligere normative regler, behov for stabilitet og rammer (Ziehe, 2006).

En liknende forståelse kan vi finne hos den engelske sosiolog og modernitetsteoretiker Anthony Giddens. I likhet med Ziehe peker han på endringer i samfunnet og de påvirkninger dette har på mennesket. Giddens bruker «senmodernitet» som en betegnelse for dagens samfunn: «Moderne institusjoners nuværende utviklingsfase, præget af en radikalisering og globalisering af modernitetens grunnleggende træk» (Giddens, 1996, s. 278). Det senmoderne samfunn er altså en videreutvikling av moderniteten slik at den endrer form. Det er særlig tre momenter som skiller moderniteten fra det tradisjonelle samfunnet; nemlig «refleksivitet, adskillelsen af tid og rum og udlejringen av sociale institusjoner» (Giddens, 1996, ss. 28-33). Disse tre trekkene dreier seg i korthet om utviklingen av ekspertkunnskap som en pådriver for de raske endringene i det senmoderne, tid som en abstrakt størrelse og refleksjon over løsnings- og handlingsvalg.

I likhet med Ziehe, er det også flere som mener at endringsprosessene i samfunnet kan ses på som både muligheter for individet samtidig som en risiko for den enkelte. Giddens (1996) mener også at tradisjoner ikke lenger fastholder normene i samfunnet. Tradisjonene og bindingene til familien svekkes og man skal i større grad finne sin egen vei i livet. Individet er ikke lenger definert på forhånd og står friere til å danne sin egen identitet. Identitetsdannelse i det senmoderne handler altså, ifølge Giddens, om at det åpner seg nye muligheter og frihet for den enkelte som ikke lenger er definert av fastlagte normer, tradisjon og familieband. Men

identitetsdannelsen har også en bakside. Når vi nå blir frikoblet fra tradisjoner og normer, mener han at individet selv vil måtte utvikle og forme sitt liv og fremtid. Noe som kan være både anstrengende og belastende (Giddens, 1996).

I Giddens tanker om det senmoderne samfunnet står begrepet «selvidentitet» sentralt. Definert som: «selvet som det refleksivt forstås af personen på baggrund af vedkommendes biografi» (Giddens, 1996, s. 68). Refleksjon står her sentralt for å kunne danne identitet i dagens samfunn. Giddens mener med dette at identiteten skapes av refleksive prosesser: «vi er ikke, hvad vi er, men hvad vi gør os selv til» (Giddens, 1996, s. 94). I disse prosessene skaper og gjenskaper man oppfattelsen av seg selv i tilknytning til de impulser man får fra sine omgivelser. Altså har vi gått fra en mer fast identitet slik det var i det førmoderne til å være åpen for påvirkninger utenfra. Likevel er dette en dynamisk prosess: «selvet er ikke et passivt væsen determineret af påvirkninger udefra. Ved at individerne skaber deres selvidentitet, bidrager de til eller ligefrem forårsager sociale påvirkninger, som er globale i deres konsekvenser og implikationer – uanset hvor lokal en kontekst, deres handlen udspiller sig i» (Giddens, 1996, s. 10)

Giddens baserer sin identitetsteori omkring at vi har en identitetskjerne som vi etablerer i løpet av våre første leveår. Denne «ontologiske sikkerhet og tillid», som er en nogenlunde fast identitetskjerne opprettholdes gjennom livet, men ikke uten at den også kan utsettes for trusler eller press. Den ontologiske sikkerheten er fundamentet for selvidentiteten og som springer ut fra barnets tidlige «fundamentale tillid» til sine tidlige omsorgspersoner. Giddens henviser i denne sammenheng blant annet til Erikson (Giddens, 1996, s. 52).

Det er altså evnen til selvrefleksjon som en viktig forutsetning for å lykkes med å skape en identitet i det senmoderne. Identiteten handler ikke bare om hvordan vi har skapt denne i fortiden, men også om nåtid og fremtid. Vi bærer med oss fortiden inn i nåtiden og fremtiden. Alt påvirker hvem vi er og ønsker å være fremover. Giddens påpeker dermed at identitetskonstruksjonen er en kontinuerlig prosess. Andreassen et al. (2008) sier følgende om Giddens selvrefleksjon: «det betyr at individet må reflektere over hva hun gjør, og hvorfor; hvem hun er, og hvem hun ønsker å være; hvordan hun skal presentere seg i ulike situasjoner» (Andreassen, Hovdenak, & Swahn, 2008, s. 71). Identitetskonstruksjonen blir altså avhengig av evnen til selvrefleksjon. Selvrefleksjon og identitet blir i Giddens øyne i høy grad skapt av den enkelte og ikke noe som på forhånd er gitt. Valgfrihet og frihet til å velge sin egen vei og sin egen identitet kommer til uttrykk. Den enkelte kan konstruere sin egen identitet og har

frihet til å rekonstruere seg selv flere ganger (Giddens, 1996). Vi snakker her ikke lenger om en identitet som er gitt eller som er ferdig konstruert en gang for alle. Vi skaper vår egen identitet i et livslangt perspektiv.

Perspektivene på den senmoderne tid slik som skissert ovenfor, kan gi både en del utfordringer til de unge, men også åpne opp for muligheter som tidligere ikke fantes. Identiteten var tidligere i stor grad fastlagt. De unge visste hva som lå foran dem og hva som var forventet. Det er ikke lenger forventet av elevene at de skal følge tradisjoner, men de har fått en økende frihet til å velge sin vei. Dette åpner for muligheter og frihet i utdannings- og yrkesvalg.

Vi liker i dagens samfunn å tenke at alle har lik rett til å velge utdanning, helt uavhengig av etnisk tilhørighet, kjønn og sosial bakgrunn. Medfører det riktighet at alle elevene har lik rett til å fritt velge sin fremtid i Norge? Skal vi følge Giddens og Ziehe i deres tanker om det senmoderne og den kulturelle frisettingen er friheten til å velge større enn noen gang. Mulighetene står i utgangspunktet åpne, men det er også slik at både kjønn, etnisk tilhørighet og sosial bakgrunn påvirker elevene når de står overfor valg. Da kan man spørre seg om elevene i realiteten har så stor valgfrihet som vi liker å tro eller om disse variablene til dels kan ha stor innvirkning på den enkelte. En av rådgiverne i materialet sier det slik:

...men vi har folk fra hele byen med enormt sosiale forskjeller her (...) Og de skal se hverandre og plassere seg selv, uten å se ned på hverandre. Det er vanskelig. Du skal velge skole og du skal velge alt... uten å gjøre det «fordi og dersom at». Det er vanskelig. De velger ikke kjønnsnøytralt. De velger ikke uavhengig av bakgrunn.

Når man ser på forskningen som er gjort på området kan det se ut til at ungdommene ikke står så fritt i sine valg som man liker å tro. Andreassen, Hovdenak, & Swahn (2008) oppsummer det slik: «ingen står helt fritt til å velge hva som helst, det er både individuelle og miljømessige faktorer som påvirker og avgrenser valget» (s. 128).

En lang rekke norske studier har vist at det norske utdanningssystemet opprettholder og forsterker sosiale forskjeller for eksempel Lauvås(1992) og Støren (2000). Nyere forskning for eksempel Hansen (2005) og Markussen et al. (2008) bekrefter dette. Denne aktuelle forskningen viser at det er større sannsynlighet for at foreldre som har høy utdanning og inntekt har barn som oppnår gode resultater på skolen. Det er også større sannsynlighet for at barna velger studieforberedende med slike foreldre. Markussen et al. (2008) viste i sin forskningsrapport at desto høyere utdanning hos foreldrene, desto større var

kompetanseoppnåelsen hos eleven. Markussen (2005) konkluderer i annen rapport følgende: «sosial bakgrunn har fortsatt stor betydning for valg av studieforbereidende eller yrkesfag i videregående skole, fortsatt reproducerer skolen sosial ulikhet» (s. 80). NOVA undersøkelsen «Ung i Oslo» (2012) påpeker i denne sammenheng følgende:

«Elevene på vestkanten får bedre karakterer, færre trives dårlig på skolen, de gruer seg mindre til å gå på skolen, de kjeder seg minst, skulker mindre og opplever i minst grad skolearbeidet som meningsløst. Konflikter mellom lærere og elever er minst utbredt» (Øia, 2012, s. 11)

Når det gjelder kjønn, er søkning inn på de ulike studieretningene i videregående skole fortsatt svært tradisjonell. Dette er veldokumentert i en rekke studier her i Norge for eksempel Støren (2000) og Markussen (2005). Det er stor overvekt av jenter som søker seg helse og sosialfag, formgivningsfag, musikk, dans og drama. Jentene har tilsvarende liten andel som søker seg til byggfag, elektrofag, mekaniske fag eller tekniske byggfag (Markussen, 2003). Det er tydelig at jenter fremdeles søker seg til de tradisjonelle jentefagene og guttene søker seg til de tradisjonelle guttefagene. Markussen og Sandberg (2004) konkluderer i sin undersøkelse av ungdommer i sju fylker at: «Hovedbildet er at valg av studieretning er sterkt kjønnsbasert, og dette finner vi igjen i hvert eneste av de undersøkte fylkene» (s. 60). I boken «Utdanningsvalg» mener forfatterne at kjønnsforskjellene i valg av utdanning må tas med som en sentral del i undervisningen og veiledningen i karriereveiledningen generelt:

De unges kognitive kart av yrker er sentralt i deres avgrensning av valg av utdanning og yrker, interesse og utvikling av karriere. I utdanningsvalg, i karriereveiledning og i opplæringen generelt er det derfor viktig å arbeide bevisst med dette i forsøket på å utjevne stereotype valg hos gutter og jenter og hos elever med ulik sosial bakgrunn (Andreassen, Hovdenak, & Swahn, 2008, s. 124)

I rapporten fra 2008 er Markussen et al. kritiske til teorier som tar for seg endringene i samfunnet som har gjort at ungdom i svakere grad enn tidligere er påvirket av kjønn, sosial bakgrunn og familieband enn tidligere, slik som for eksempel Giddens (1996). De mener at dere funn i forskningen viser tvert imot. Funnene viser tydelig at familie og sosial bakgrunn og kjønn har til dels stor påvirkningskraft når ungdommene skal gjøre sine valg for fremtiden (Markussen, Frøseth, Lødding, & Sandberg, 2008). Andreassen (2011a) er enig med Markussen et al. (2008) når hun sier: «begrensningene ligger i individet og i samfunnet, det er en sortering, og denne sorteringsprosessen kan være smertefull» (s. 76). I likhet med Illeris et

al.(2009) og Markussen et al.(2008) mener hun at sosiale forskjeller og kjønn reproduseres for eksempel ved hjelp av karakterer og forventningspress fra blant annet foreldre og samfunnet.

Regjeringen har uttrykt et offisielt mål om en utjevning av etniske forskjeller i utdanning gjennom Stortingsmelding nr. 49 (Kunnskapsdepartementet, 2003d). En rekke undersøkelser har sett på forskjeller i utdanning avhengig av etnisitet. I en rekke av studiene, for eksempel Fekjær (2006), viser resultatene at minoritetene har noe lavere sannsynlighet enn majoriteten til å fullføre utdanningen. I tillegg har minoritetselevne lavere gjennomsnittskarakter enn elever med majoritetsbakgrunn (Markussen, Frøseth, Lødding, & Sandberg, 2008). Årsakene til slike forskjeller skal jeg ikke gå videre inn på i min oppgave. Resultatene av disse undersøkelsene tyder likevel på at vi har en vei å gå når det gjelder å oppfylle ønsket om utjevning av forskjeller i utdanning og at ungdommene står fritt i sine karrierevalg.

3.2 Ungdom og identitet

Begrepet ungdom har gjennom tidene hatt forskjellig innhold og utvikling. Historisk sett har ikke ungdomsbegrepet hatt en sammenheng med biologisk utvikling. Ungdomsbegrepet kom inn for fullt i tilknytning til utdanningsbehovet i samfunnet. Gjennom de siste århundrene har det derfor blitt knyttet sterke bånd mellom ungdomsbegrepet og utdanning (Illeris, Katznelson, Simonsen, & Ulriksen, 2002). Det har naturligvis skjedd en utvikling av utdannings- og ungdomsbegrepet i tråd med samfunnsutviklingen, men begrepene er også tettere knyttet opp mot hverandre enn de noen gang har vært. Ungdommene har blitt et uttrykk for en egen kultur og er med på å sette en dagsorden, deriblant også kommersielt og forbruksmessig. Ungdom og ungdomstiden har gått over fra å være ikke-eksisterende til å være viktig og til og med av betydning for samfunnet generelt. Ungdomstiden har blitt en livsfase (Illeris, Katznelson, Simonsen, & Ulriksen, 2002).

Ungdomstiden har blitt til den tidsrammen man har til å forberede seg på å bli voksen. Men hva innebærer dette? Det står svært mange valg i kø: hvem er jeg?, hva vil jeg?, hva skal jeg velge? Mange ser selve identitetsdannelsen som en sentral oppgave for dagens ungdommer (Andreassen, Hovdenak, & Swahn, 2008). Denne store oppgaven i ungdomstiden vil stå i en nær sammenheng med en annen sentral oppgave i ungdomstiden, nemlig utdanning. Disse to er uløselig og tett knyttet sammen (Illeris, Katznelson, Simonsen, & Ulriksen, 2002).

I det senmoderne samfunnet blir identitet et sentralt begrep. I en slik individualisert verden, der individet står fritt til å velge vil dette sammenfalle med en økende oppfatning om å skape sin identitet og selvforståelse. Individet må ta stilling til hvem det er og kanskje viktigere: hvem det ønsker å være (Krage & Øia, 2005). Men hva er så identitet? Illeris, Katznelson, Simonsen, & Ulriksen(2002) tar utgangspunkt i Erikson (1992) når de bruker ordet identitet: «Identiteten er derfor alltid både en individuell, biografisk identitet, en opplevelse af en sammenhengende individualitet og et sammenhengende livsforløb – og samtidig en social, samfundsmæssig identitet, en opplevelse af en bestemt position i det sociale fællesskab» (s. 45). Illeris et al. (2009) utdyper den individuelle identiteten: «Identitet drejer sig om, hvordan man oplever sig selv, hvem man oplever at man er, hvem man gerne vil være, og hvordan man oplever, at man bliver oplevet av andre» (s. 35). Det er i bunn og grunn identitetsdannelsen som legger grunnlaget og gir retning for de mange valg de unge skal ta. Det er den som blir den sentrale oppgaven i ungdomstiden og som skal føre frem til en stabil identitet som innebærer en selvfølelse, selvforståelse, mål og preferanser på alle livets områder (Illeris, Katznelson, Nielsen, Simonsen, & Sørensen, 2009). I tillegg peker sitatet ovenfor på at identitet blir skapt i samhandling mellom to dimensjoner: eleven skal se seg selv og fellesskapet i relasjon til hverandre (Andreassen, 2011a). Skaalvik og Skaalvik (1996) mener at identitet kan brukes synonymt med begrepet selvoppfatning. Selvoppfatning kan defineres som «enhver oppfatning, vurdering og forventning, tro eller viten en person har om seg selv»(s.15) Definisjonen har mye til felles med Illeris et al.s(2009) definisjon som jeg legger til grunn for den videre oppgaven. I det følgende vil jeg variere språket ved å bruke begreper som for eksempel; selvoppfattelse, selvforståelse, selvinnsett når jeg snakker om identitet i karriereveiledning.

Den tysk-amerikanske psykoanalytiker Erik H. Erikson er en sentral teoretiker med tanke på identitetsutvikling i ungdomstiden. Han utarbeidet sin klassiske teori som kom til uttrykk blant annet i boken «Identitet. Ungdom og kriser.» (Erikson, 1992). Erikson delte menneskets utvikling inn i faser. Hver fase har et bestemt innhold og bestemte mål som skal nås. Fasene inneholder en form for krise som må forseres dersom målet skal lykkes i de kommende fasene. Ungdomsfasens krise handler om individets identitetsutvikling. Det er likevel ikke slik at identitetsdannelsen bare finner sted i ungdomstiden. Den starter i barndommen og fortsetter gjennom hele livet: «Som fremhævet tidligere har processen sin normative krise i ungdomsårene, og dens forløb bestemmes på mange måder af det, der gik forud, og den påvirker det, som kommer efter» (Erikson, 1992, s. 21). Men likevel er det identitetskrisene i

ungdomstiden som er viktige for den videre utviklingen. Målet i denne fasen er å oppnå en stabil og sammenhengende identitet. Konsekvensen av å ikke oppnå målet i denne fasen er identitetsforvirring.

To andre viktige poeng i Eriksons teori er både vektleggingen av identitet som en prosess og noe som kan endres over tid, samt vektlegging av de sosiale omgivelsene som en forutsetning for identitetsdannelsen. Erikson understreker altså identitet som noe dynamisk: «Identitet er nemlig aldri noe «etableret», aldri noe, man kommer «i besiddelse af» i form av en slags personlighetens rustning, aldri noe statisk og uforanderlig» (Erikson, 1992, s. 22). Identitet er altså ikke noe som man har tilegnet seg en gang for alle. Den utvikles og forandres stadig.

Erikson betegnes som en neo-freudianer. Han har altså et psykoanalytisk utgangspunkt, men mener at psykoanalysen ikke tar hensyn til ett viktig aspekt i identitetsdannelsen: «Den tradisjonelle psykoanalytiske metode har på den annen side ikke helt greb om identitet, fordi den ikke har utviklet begreber, der omfatter omgivelserne» (Erikson, 1992, s. 22). Han mener at den tradisjonelle psykoanalysen vektla sosiale omgivelser som «den ytre verden» og derfor var ikke den sosiale dimensjonen heller noe «bestandigt nærværende og aktuelt» (Erikson, 1992, s. 22). Erikson mener på sin side at de sosiale omgivelsene er svært viktig i forbindelse med identitetsdannelsen. Han fremhever identiteten som både avhengig av menneskets indre, biologiske jeg, men også et sosialt vesen som fungerer i et samfunn sammen med og påvirket av andre mennesker:

«...identitetsdannelsen er en process, der på en gang indebærer refleksion og iagttagelse, en proces, der finder sted på alle mentale funktionsniveauer, en proces, gennem hvilken individet bedømmer seg selv i lyset af det, han oplever som andres bedømmelser af han, når disse andre sammenligner ham med sig selv, og med en typologi, som for dem er meningsfuld; mens han bedømmer deres måde at vurdere ham i lyset af, hvorledes han opfatter sig selv i sammenligning med dem og med de typer, som er blevet vesentlige for han» (Erikson, 1992, s. 21).

For Erikson er altså identitet en prosess med tydelige vekselvirkninger mellom individet og dets sosiale omgivelser. Vi vurderer andres oppfatninger av oss opp mot vår egen personlige vurdering. Individets identitetsdannelsen blir altså til i samhandling med sine sosiale omgivelser og er dypst sett et sosialt fenomen. Likevel poengterer han at eleven ikke bare er et sosialt vesen og at omgivelsene, det være seg kulturelt eller sosialt, ikke er det eneste avgjørende for identitetsdannelsen. Eleven er selv en aktiv deltager i denne prosessen.

Hvilke elementer er da viktig for at vi skal kunne klare å danne oss en stabil identitet? Erikson legger her vekt på hvordan de tidligere utviklingsstadier får direkte innvirkning på dannelsen av identitet, slik som oppnåelse av tillit og autonomi på de tidligste stadiene:

«her har vi de tidligere stadiers spesielle bidrag direkte til identitetsutviklingen, nemlig den primitive tillid til gensidig anerkendelse; det første grunnlag for viljen til at være sig selv; forventningen om det man skal blive til; og evnen til at lære, hvorledes man gjennom kunnskab og færdigheter vil kunne være det, man er i færd med at blive» (Erikson, 1992, s. 173).

Alle disse elementer fra tidligere stadier bidrar til identitet, men på den andre side kan hvert av disse stadier kan medføre identitetsforvirring dersom stadiets mål ikke blir oppfylt.

Erikson sier: «dette stadiet kan heller ikke passeres, uden at identiteten finder en form, som på afgørende måde bestemmer dets senere livsforsættelse». (Erikson, 1992, s. 87). Han påpeker igjen viktigheten av stadiet, men hvordan finner den da sin form? Erikson legger stor betydning på det han kaller «identifikasjon». Barnet har tidligere vært omgitt av personer som foreldre og andre nære personer og har identifisert seg med disse. Ungdomstidens krise består blant annet i et steg tilbake fra disse og en orientering mot nye identifikasjoner. Erikson tillegger altså de sosiale omgivelsene stor betydning: «Individet må, for at denne proces skal blive fuldstændig, indordne sine barndomsidentifikasjoner under en ny form for identifikasjon, som han oppnår med og blant sine jævnaldrende under intensiv omgang og arbeidsforberedelse under konkurrence». (Erikson, 1992, s. 149). Barnet har sine tidligere identifikasjoner som grunnlag, men orienterer seg videre til samfunnet rundt. Erikson betrakter denne perioden som et «psykososialt moratorium». Det er en slags «stilstandsperiode» som Erikson kaller det, der forpliktelser og avgjørelser ikke fattes, men et rom for eksperimentering. Han mener at et moratorium er en nødvendig tidsrom for utprøving av roller slik at det i utgangen av denne kan finne sin plass i samfunnet i tråd med sin identitet: «I denne periode kan den unge voksne gjennom fri rolleeksperimenteren søge efter en hylde i et eller annet udsnit af samfundet, en hylde som er klart afgrænset og alligevel ser ud til at være skabt netop for ham» (Erikson, 1992, s. 149). Når ungdom forstår at de tidligere identifikasjoner er utilstrekkelige vil han eller hun søke etter nye. Krav og forandringer setter tidligere oppfatninger i en form for krise og barnet må gjennom disse omveltningene finne nye personer å orientere seg mot og identifisere seg med. «Den endelige identitet, som er fastlagt ved slutningen af ungdomsperioden, er altså overordnet hver særskilt identifikasjon med individer på tidligere stadier: den indbefatter alle betydningsfulle identifikasjoner, men

forandrer dem også for at gjøre dem til en enestående og nogenlunde sammenhengende helhet» (Erikson, 1992, s. 154). Å identifisere seg med sine foreldre er ikke lenger tilstrekkelig. Dette er krisens utgangspunkt. Med hvilket resultat individet kommer ut av krisen avhenger av hvordan eleven klarer å finne sin plass i en større sosial sammenheng.

Erikson peker også på at ungdom må ta mange viktige valg. Valg som omfatter svært mange områder i livet. Alt fra valg av utseende til valg av utdanning og arbeid. Erikson fremhever valget av yrkesidentitet som et område ungdommene er spesielt opptatt av: «Det, der mest foruroliger de unge, er i al almindelighed en manglende evne til å bestemme seg for en arbeidsidentitet» (Erikson, 1992, s. 125). Han mente derfor at elevene skulle bli gitt anledning til eksperimentering og tid til å finne ut hvem de vil være, jamfør psykososialt moratorium.

Hva skjer når eleven ikke finner sin identitet? Erikson snakker da om identitetsforvirring: «en tilstand av akut identitetsforvirring opptrer i regelen på et tidspunkt, hvor den unge føler seg truet af en mængde oplevelser, som samtidig kræver af ham, at han giver seg hen i fysisk intime kontakter,(...), afgørende erhvervsvalg, energisk konkurrence, og at han finder sin psykososiale form» (Erikson, 1992, s. 161). Eleven blir utsatt for krav og omveltninger i forhold til utvikling, hvilket i en tilstand av identitetsforvirring kan føre til handlingslammelse og dermed utsette eller overse valg eller bindinger. Eleven har problemer med å finne sitt ståsted, tviler på seg selv og strever med å finne ut hvem det er. Eleven vil også ha vansker med å forholde seg til den sosiale verden enten ved manglende evne til å etablere gjensidighet, rolleforvirring og dermed manglende evne til nye identifiseringer med omgivelsene.

3.3 Karriereveiledning – læring og identitet

Alle elever i ungdomsskolen har rett på karriereveiledning, jamfør Opplæringsloven(1998).

Hva som legges i begrepet «nødvendig veiledning» er opp til de lokale tolkningene.

Forskriftene (2006) presiserer at elevene både skal få innsikt i seg selv og sin egenkompetanse og kunnskap om utdanning og arbeidsliv. Denne kompetansen skal utvikles slik at eleven får planleggingskompetanse i et «langsiktig læringsperspektiv». Kompetansen skal utvikles i en prosess som skal resultere i at eleven kan ta et selvstendig karrierevalg. I de fleste teorier om karriereveiledning fremholdes viktigheten av å forstå seg selv og sin egen identitet som et viktig element i forståelsen av yrkes- og utdanningsvalg. Allerede i 1909 ble boken

«Choosing a vocation» utgitt. Forfatteren, den amerikanske ingeniøren Frank Parsons, beskriver i boken det han mener er tre essensielle faktorer for valg av yrke; kunnskap om arbeidslivet, kunnskap om seg selv og resonnering på bakgrunn av de to første (Parsons, 1909). Allerede her, i karriereveiledningens spede barndom, legges vekt på at å kjenne seg selv er en sentral faktor for videre yrkesvalg. Parsons teori dannet grunnlaget for videre utvikling av karriereteori i årene etter.

Spørsmålet blir hvordan veileder ikke bare kan jobbe med elevens selvoppfattelse og identitet, men også legge til rette for gode læringsprosesser i veiledningen for å nettopp fremme utvikling av identitet. For å fremme disse læringsprosessene bør man tilrettelegge for anerkjennelse, selvrefleksjon og tilstedeværelse i praktisk veiledningsarbeid (Aubert & Bakke, 2008). Dette kan ses på som et utgangspunkt for den læringsprosessen man gjerne vil fremme. Teoretikere slik som Krumboltz (1996) mener at ulike læringsarenaer og læringssituasjoner er noe av det viktigste som må legges til grunn for å kunne skape et utgangspunkt for refleksjon og utvikling av ferdigheter for å ta gode karrierevalg.

Karriereveiledning defineres av OECD slik: “Career guidance refers to services and activities intended to assist individuals, of any age and at any point throughout their lives, to make educational, training and occupational choices and to manage their careers” (OECD, 2004, s. 10). Højdal (2005) mener at uansett om et individ mottar karriereveiledning eller ikke så vil dette valget være under påvirkning av individets selvoppfattelse og valgmuligheter. Hun sier videre at veiledning er noe som skal sette i gang en refleksjonsprosess, gjennom denne kan vi få en selvvurdering og handlingsvurdering som gjør oss i stand til å ta meningsfulle valg.

Karriereteorier har sine røtter i flere forskningsområder, men generelt vil alle disse teoriene forsøke å ha et forklarings- og forståelsesblikk på sammenhengen og samspillet mellom individuelle faktorer, miljømessige faktorer og de handlingene som skjer tilfeldig eller foretas bevisst (Højdal & Poulsen, 2012). Altså går teoriene nærmere inn på hvilke faktorer som har innflytelse på individets karrierevalg og karriereforløp. Højdal og Poulsen (2012) mener altså at teoriene kan brukes som en forståelsesplattform for å få bedre innsikt i individet og de begrensninger og ressurser som ligger her. I tillegg blir konteksten i veiledningen, for eksempel miljømessige- og strukturelle rammer, valgkår og mål også fremhevet ved bruk av teoretiske perspektiv. Teoriene kan også fremme faglig utvikling av veilederen selv. Teoriene kan altså fremme kompetanse på individnivå, miljø- og kontekstnivå, samt

veilederes egen kompetanse. Lovèn (2011) fremhever viktigheten av kunnskap om karriereteori hos veilederen for å kunne utøve en profesjonell og faglig god veiledning.

3.3.1

Donald E. Super

Den amerikanske psykologen Donald E. Super har, fra begynnelsen av 1950 frem til sin død i 1994, kommet med et viktig bidrag når det gjelder teoriutvikling innenfor karriereveiledning. I karriereveiledningssammenheng er hans teoribidrag ansett for å være en klassiker (Høydal og Poulsen, 2012). Gjennom både empiriske og teoretiske studier har han forsket på karriereutvikling. Super (1953) tar utgangspunkt i trekk- og faktorteoriene. En annen amerikansk psykolog, John L. Holland (1997), er kjent for sitt teoretiske bidrag i forhold til trekk- og faktorteori (Høydal & Poulsen, 2012). Hollands teori tar utgangspunkt i en kobling mellom personlighetstyper og ulike typer arbeid. Han karakteriserer mennesket ved hjelp av seks personlighetstyper som skal kobles sammen med seks ulike jobbmiljøer. Denne teorien har vært et viktig utgangspunkt for ulike interestetester som fortsatt brukes både i det offentlige og det private markedet (Andreassen, Hovdenak og Swahn, 2008).

Super(1953) bygger altså på en slik trekk- og faktortenkning i sine arbeider, men er likevel vesentlig mer utviklingsorientert på dette området. I Hollands teori er det stor stabilitet knyttet til personlighetstyper og jobbmiljøer. I praksis vil Hollands teori ofte brukes til å finne karakteristikk ved mennesket for deretter å matche disse med spesifikke jobber gjennom bruk av ulike testprogrammer (Holland, 1997). I et læringsperspektiv og i forhold til tanken om en livslang identitetsdannelse vil dette trolig være et fattig utgangspunkt, da teorien ikke er ute etter at mennesket skal lære eller utvikle seg videre, men å finne den tilsynelatende stabile personlighetstypen og koble denne med det aktuelle arbeidsområdet. Målet for en karriereveileder vil ut fra dette ikke bli et lærings- og utviklingsprosess, men å få klarhet i hva som allerede bor i mennesket (Amundson, Harris-Bowlsbey & Niles, 2009). Det kan likevel ligge et potensiale for utvikling og læring her gjennom resultatanalyse av ulike tester, ved at individet får en mer utvidet horisont for videre refleksjon. Denne mulige refleksjonskonsekvensen er likevel ikke et mål for Holland i sin utvikling av teorien. Super (1953, 1957) er enig med Holland i at egenskaper og trekk ved mennesker gjør at de passer bedre for noen yrker enn andre, men stopper ikke der. Et av de sentrale temaene hos Super er utviklingen av selvet. Birkemo (1997) oppsummerer noe av essensen i Supers teori: «Yrkesvalget kan her ses på som et kompromiss mellom individets forsøk på å realisere sin

selvoppfatning og å møte de krav ulike roller stiller, og valg av yrke påvirkes her av i hvor stor grad en lykkes i disse rollene» (s. 25). Erikson(1992) er også opptatt av av mennesker er i en prosess og utvikling. Identiteten er ikke noe stabilt eller gitt. Den er i stadig utvikling, blant annet på grunnlag av de sosiale omgivelsene.

Gjennom Supers arbeid får karriereutviklingsteori et sosialt perspektiv der samspillet mellom hendelser, miljø og individ er viktig. Super (1953) mente at karriereutvikling ikke bare var viktig i arbeid og studiesammenheng, men hadde en sterk sammenheng med menneskers øvrige liv. I sitt tidlige arbeid fra 1953 understreker Super også at både individet og konteksten individet lever i kan endre seg over tid, noe som gjør karrierevalg til en kontinuerlig prosess. Selvet endrer seg som en følge av de erfaringer man får gjennom livet. Erfaringene innvirker på oppfatningen av seg selv og får betydning når det gjelder valg av arbeid og utdanning. Karrierevalget er altså ikke frikoblet fra menneskers helhetlige liv, men en sterk sammenheng med hva som for øvrig skjer i livet, samt også en livslang prosess.

Supers karriereteori består av tre deler: livsløp, leverom og selvoppfattelse (Super, 1957). Alle disse tre bestanddelene påvirker hverandre gjensidig. Med livsløp mener han at mennesket må forstås i forhold til utviklingsstadier i det samlede livsløp. Super deler livsløpet inn i tidsepoker avhengig av alder (Super, 1953). Selv om alderssekvensene ikke er bastante, men overgangene flytende, har Super gjort et forsøk på å se på de ulike stadiene i vårt karriereliv og smelte disse sammen med stadier i individets utvikling slik som for eksempel barn, ungdom og voksen. Dette har resultert i fem stadier; vekst, utforskning, etablering, opprettholdelse og løsrivelse (Højdal og Poulsen, 2012, Super, 1953). Livsstadiene vil også være nært tilknyttet de roller man tar i de ulike fasene, for eksempel elev og foreldre. Utforskningsstadiet er det mest sentrale stadiet når det gjelder karriereveiledning for ungdom. I dette stadiet utkrystalliserer, spesifiserer og implementerer elevene utdanningsvalget, mener Super (Højdal & Poulsen, 2012). Den første store utkrystalliseringen skjer i overgangen mellom ungdomsskolen og videregående utdanning og inneholder en kognitiv prosess der eleven får bevissthet rundt sin egen identitet og hvilket yrke som passer denne (Andreassen, Hovdenak, & Swahn, 2008). Allerede i sitt begrep om livsløp vil altså Super ha et fokus på mennesket i kontinuerlig endring og utvikling. I følge Super er det særlig på dette stadiet at karrieremodenhet som en psykososial modningsprosess er viktig. Karrieremodenhet vil jeg komme tilbake til senere i kapitlet.

Med begrepet leverom mener Super (1957,1980) at vi lever i forskjellige kontekster. De sosiale og individuelle rollene blir til gjennom at individet skaper rammene for det. Disse leverommene er altså de sosiale arenaer hvor handlinger blir til, men også hvor menneskelig atferd og verdier utvikler seg. Gjennom denne koblingen blir de sosiologiske og psykologiske aspekter viklet sammen, og ifølge Super, vil dette være en viktig faktor når det gjelder våre karrierevalg. De ulike rollene vi påtar oss påvirker og interagerer med hverandre. Den enkeltes roller er viktig å forstå som en integrert del av mennesket og derfor også en del av de karrierevalgene som foretas. Endringer og utfordringer kan kreve at den enkelte tilpasser seg nye roller eller endrer de roller man innehar (Super, 1980). Rollene vi har vil stå under sterk påvirkning av både personlige elementer, slik som verdier, behov og interesser, men også påvirkes av situasjonelle elementer, slik som familie og sosiale strukturer (Super, 1980, s. 295). Super antyder at vi gjennom de personlige og sosiale omgivelsene, interaksjonen vi deltar i og de rollene vi inntar går gjennom en læringsprosess som nettopp gjør oss kapable til å utvikle oss videre og til å håndtere de ulike roller og erfaringer vi får og til slutt ta et karrierevalg.

Med den tredje bestanddelen i Supers teori (1957), selvoppfattelsen, mener han at menneskets selvoppfattelse står i sterk sammenheng med både karriereutvikling og valg. Grunnen til dette er at menneskets selvoppfattelse gir en evne til å løse bestemte karriererelaterte oppgaver. Ifølge Super inneholder selvoppfattelsen både et objektivt og subjektivt perspektiv. Den objektive kan relateres til omgivelsenes oppfatninger av den enkeltes personlighetstrekk eller individets forståelse av seg selv som objekt, mens den subjektive består av individets personlige mening og oppfattelse av egen identitet. Super mener videre at vi har et selvoppfattelsessystem som har sammenheng med hvilke roller vi besitter og bruker til enhver tid og hvilke erfaringer vi gjør oss gjennom livet. De karrierevalgene man gjør blir herigjennom en konsekvens av selvoppfattelsen (Super, 1953, Super, 1957). Det som er kjernen i selvoppfattelsen er, ifølge Super, de personlige verdiene vi har. Verdiene ligger som bakgrunn for det meste blant annet interesser, mål, prioriteringer og oppfatninger. Det er nettopp verdiene som gir mening til elevenes utdanningsvalg og gir mål og retning for de handlingene som utføres. Oppsummert kan vi si at karrierevalg og karriereutvikling gjøres på bakgrunn av to dimensjoner. Den ene bestående av personlige erfaringer og forståelse av egne psykiske strukturer. Den andre dimensjonen bestående av sosiale og kontekstuelle erfaringer vi får i samhandling med andre. Begge dimensjonene påvirker dannelsen av selvet,

meningskonstruksjon og selvoppfattelse i ulike roller. Alt dette interagerer med hverandre og danner til slutt den enkeltes karriereforløp.

Tidlig i sitt arbeid bringer Super på bane «karrierevalgmodenhet» (Super, 1957, Savickas, 1997). Super mente at vi har behov for visse ferdigheter som gjør oss modne nok til å ta meningsfulle karrierevalg. Disse ferdighetene er evnen til å forutse, nysgjerrighet, kunnskap om studier og stillinger og kunnskap om karrierebeslutninger (Super et al., 1984 referert i Savickas, 1997). Veilederens oppgave blir ut fra dette å identifisere og støtte utviklingen av karrieremodenhet gjennom utvikling av slike evner og atferd (Amundson, Harris-Bowlsbey & Niles, 2009). Ut ifra en slik forståelse må eleven gjennom en utviklings- og læringsprosess for å oppnå den nødvendige karrieremodenheten. Jeg kommer tilbake til en videre utdyping av begrepet i neste underkapittel.

Super sier videre at utvikling av evnen til karrierebeslutninger kan foregå gjennom veiledning, «guidance» enten ved å veilede modenhetsprosessen, ved realitetsorientering eller i utviklingen av selvoppfattelsen (Super, 1953, s. 190). Ut fra dette er han inne på minst tre viktige moment. Både at disse elementene kan utvikles og læres, at innsikt i sin egen identitet er viktig, men også at elementene kan utvikles og læres gjennom veiledning av andre. Han mener at selvoppfattelsen er et svært viktig element. Det vil si at en større innsikt og en styrking av selvoppfattelsen vil være et mål for karriereveiledning (Amundson, Harris-Bowlsbey & Niles, 2009). Igjen ser vi hvor essensielt lærings og identitetsaspektet er i denne tankegangen. Ved flere anledninger i sin karriere laget han undervisningsprogrammer for bruk av elever og voksne arbeidstakere (Super, 1980).

Opprettholdelse, endring og gjennomføringen av de ulike rollene vi inntar i løpet av livet er, ifølge Super, en viktig bevisstgjøringsprosess for den enkelte i karriereveiledning (Amundson, Harris-Bowlsbey, & Niles, 2009, s. 22). En forståelse for betydningen av slike roller blir ut fra dette en lærings- og utviklingsprosess som den enkelte karriereveileder kan fremme.

3.3.2

John D. Krumboltz

En annen anerkjent teoretiker på karriereveiledningsområdet er den amerikanske psykologen John D. Krumboltz som sammen med sine medarbeidere startet sitt arbeid med utvikling av karriereteori i 1970- årene. Krumboltzs teori blir kalt en sosial læringsteori nettopp fordi han mener at vi lærer gjennom å observere andre mennesker og situasjoner og gjennom våre egne

erfaringer. Det er disse læringserfaringene som utgjør en viktig betydning i menneskers karrierevalg. Krumboltz henter en del av sin inspirasjon fra den amerikansk-kanadiske psykologen Albert Bandura. Han bygger videre på Banduras teorier om sosial læring og self-efficacy (Højdal & Poulsen, 2012). Krumboltz tanke er at karrierevalget og karriereutviklingen til den enkelte har nær tilknytning til det atferdsrepertoar som den enkelte har lært seg. Han ser karriereutvikling som en prosess som har sitt utgangspunkt i fire faktorer. Disse fire faktorene legger grunnlaget for at man senere gjør antagelser og generaliseringer. Disse antagelsene er igjen bakgrunn for de karrierevalg den enkelte gjør. De fire faktorene er individuelle faktorer, miljømessige faktorer, tidligere læringserfaringer og problemløsningsferdigheter (Krumboltz, Mitchell & Jones, 1976, Krumboltz, 1996). Gjennom interaksjonen mellom disse fire faktorene utvikler mennesket en rekke antagelser og generaliseringer som både påvirker individet, men også individets videre læringsprosess. Disse antagelsene og generaliseringene inneholder fire viktige momenter, ifølge Krumboltz (1996); menneskets egne observasjoner og bedømmelser av seg selv, menneskets syn på omverdenen, individets problemløsningsferdigheter og individets handlinger. Disse momentene er hele tiden avhengige av hvilke læringserfaringer vi har gjort og blir etterfulgt av karrierebeslutninger. Krumboltz oppsummerer det slik:

It is the sequential cumulative effects of numerous learning experiences affected by various environmental circumstances and the individual's cognitive and emotional reactions to these learning experiences and circumstances that cause a person to make decisions to enroll in a certain educational program or become employed in a particular occupation (Krumboltz, Mitchell, & Jones, 1976, s. 75)

Krumboltz har hele tiden sett på linken mellom teori og praksis som viktig. Derfor har han vært konkret og praksisnær i sin videre tilnærming og utvikling av teorien. Han mener også at for å kunne ivareta karrierevalgprosessen og det hele mennesket, kan ikke karriereveilederen konsentrere seg kun om studier og arbeid, men inkludere det helhetlige mennesket i samtalen (Krumboltz, 1996). Han mener at det viktigste som skjer i karriereveiledning er at man fremmer læring hos den enkelte. Hensikten med denne læringen er å utvikle de evner man trenger for at individet selv skal skape et tilfredsstillende liv for seg selv (Krumboltz, 1996). De konkrete arbeidsoppgavene for karriereveilederen vil være å «...facilitate the learning of skills, interests, beliefs, values, work habits and personal qualities that enable each client to create a satisfying life in a constantly changing work environment» (Mitchell, Levin, & Krumboltz, 1999, s. 117). Alle disse faktorene er elementer som Krumboltz mener kan inngå i en læringsprosess under veiledning av karriereveilederen. Krumboltz poengterer at

karriereveiledere ikke skal arbeide med matching mellom individer og jobb/utdanning jamfør Hollands(1997) trekk- og faktorteori, men heller se på seg selv som underviser, «educator» som legger til rette for en læringsprosess (Krumboltz, 1996, s. 61).

Høyst trolig kan ikke karriereveiledere ha noen innvirkning på hverken genetisk disposisjon eller miljømessige påvirkninger, men kan ha en innflytelse på individets evner til å ta beslutninger «decision-making skills», til å få gode problemløsningsferdigheter og karriereplanleggingsferdigheter. Dette kan læres ved hjelp av karriereveilederen, mener Krumboltz (Krumboltz, Mitchell, & Jones, 1976, s. 80). I tillegg er det viktig å arbeide med å oppdage irrasjonelle generaliseringer og antagelser som personen har om sine egne muligheter og valg. Det vil si at karriereveilederen også kan jobbe med elevens tidligere læringserfaringer, for eksempel elevens feilaktige forestilling om enkelte yrker eller kognitivt begrensede tankemønstre vedrørende egne ferdigheter. Det er også viktig for karriereveilederen og legge til rette for at individet kan oppleve og lære av positive rollemodeller, samt oppmuntre og legge til rette for at den enkelte får utforske og erfare seg selv og omgivelsene slik at han/hun får ett bredere grunnlag og innsikt til fordel for de beslutninger og valg som skal tas eller mål som skal settes i karriereutviklingen (Amundson, Harris-Bowlsbey, & Niles, 2009). Vi kan se ut fra dette at Krumboltz konsekvent legger opp til at den enkelte individ skal få en læringstilnærmet veiledning og gjennom dette innsikt i sin egen identitet gjennom nye erfaringer.

Krumboltz legger også vekt på at tilfeldigheter og uforutsette begivenheter er viktig i individets karriereutvikling. Han fremsetter derfor en tilleggsteori når det gjelder karrierevalg, «planned happenstance theory» (Mitchell, Levin og Krumboltz, 1999). Teorien er på ingen måte konkurrerende med hans tidligere teorier, men en utvidelse av denne. Han mener at tradisjonell karriereveiledning ikke har redskapene og teoriene til å takle tilfeldigheter, men at karriereveiledere må få opplæring og ha en fremgangsmåte som gjør at de kan håndtere uventede, uplanlagte og tilfeldige hendelser i individets liv. Han påpeker at nettopp i det omskiftelige arbeidsmarkedet vi har i den moderne verden, er det blitt av økende viktighet at den enkelte har evner til å tilpasse seg dette. Uplanlagte hendelser er ikke bare uunngåelige, men også ønskelige (Mitchell, Levin og Krumboltz, 1999). Krumboltz vektlegger at nettopp slike tilfeldigheter inneholder muligheter for læring. Han går også enda lenger i teorien ved å si at karriereveilederen faktisk skal undervise og lære elevene måter å håndtere og respondere på tilfeldigheter som gir fordeler for eleven i sine karrierevalg eller karriereutvikling

(Mitchell, Levin, & Krumboltz, 1999). I praktisk veiledning betyr dette at karriereveiledere må være bevisste og klare til å handle i forhold til en slik tankegang. I tillegg vil det da være viktig at veilederne har kunnskap om hvordan de nettopp skal lære sine klienter å agere i møte med uventede tilfældigheter. Krumboltz skisserer fem faktorer karriereveiledere bør identifisere og arbeide med i forhold til sin klient; nysgjerrighet, utholdenhet, fleksibilitet, optimisme og villighet til å ta risiko (Mitchell, Levin & Krumboltz, 1999). Teorien legger altså opp til at karriereveilederen skal bruke sin posisjon til å støtte lærings- og utviklingsprosessen av kognitive- og atferdsferdigheter som er viktige for videre karriereutvikling. I sin tekst fra 1996 identifiserer han to aktivitetsområder som, i henhold til karriereutvikling hos den enkelte, er viktig å arbeide med. Den ene er utviklings- og forebyggende faktorer. Utgangspunktet her er å se karrierelæring som et resultat av informasjon og praksis, gjerne i utdannelseinstitusjoner. Den andre er målrettet og kompenserende veiledning, hvilket innbefatter kognitive og atferdsmessige ferdigheter hos den enkelte. Disse ferdighetene er trekk som kan endres og ett uttrykk for at læring har funnet sted (Krumboltz, 1996).

Bill Law (2006) har også gitt et bidrag i forhold til det han kaller karrierelæring. Laws ønske med denne teorien er å rette seg inn mot skolens undervisning og hvilke elementer den bør inneholde for at elevene skal lære ferdigheter når det gjelder karrierevalg. Læringselementene i teorien er; beslutningskompetanse, overgangsferdigheter, mulighetsbevissthet og selvinnsikt. Han mener at dette er elementer som er viktige i en valgsituasjon og derfor viktig at dette integreres i undervisning og i lærerplanen. Han fremhever perspektivet i forhold til at karriereveiledning ikke nødvendigvis behøver å forekomme i en-til-en samtalen, men kan foregå som en integrert del av undervisningen i skolen (Law, 2006). Law var altså en talsperson for et læringsperspektiv der essensen er å fremme forståelse for sin egen identitet i karriereveiledningen og knytte denne til valgkompetanse.

I sammenheng med Laws teori kan vi trekke paralleller til både Supers begrep om karrieremodenhet og Krumboltz begrep om problemløsningsferdigheter. OECD legger også vekt på det de kaller «career self-managing skills» som er tilknyttet til Bill Laws teori (OECD, 2004, s. 12). I tråd med de øvrige teorier inkluderer også dette begrepet nødvendige ferdigheter, slik som selvforståelse og beslutningskompetanse. OECD (2004) påpeker i sin rapport at dette er nødvendige evner for å kunne gjøre gode karrierevalg. Krumboltz et al. (1976) beskriver sitt begrep «task approach skills», problemløsningsferdigheter, som et sett av

ferdigheter som har blitt til i en interaksjon mellom genetiske- og miljømessige faktorer, individuelle evner og læringserfaringer. Disse faktorene og erfaringene påvirker hvordan man løser oppgaver senere i livet (Krumboltz, Mitchell & Jones, 1976).

Som tidligere skrevet, beskriver Super sitt begrep karrieremodenhet som en psykososial prosess der modningen kommer til uttrykk gjennom kunnskap om seg selv, sine evner og yrkeslivet. Denne modningen påvirkes, ifølge Super, av både individuelle og miljømessige faktorer (Super 1957, Super, 1955 referert i Savickas, 1997). Både for Krumboltz, Super, Law og OECD er det altså snakk om viktig kompetansegrunnlag som den enkelte trenger for å ta valg i sin karriereutvikling. Andreassen, Hovdenak og Swahn (2008) vurderer også slike ferdigheter som svært viktige for karrierevalg og beskriver disse ferdighetene som: egenkompetanse, fagkompetanse, kunnskap om muligheter i utdanningssystemet, arbeidslivskompetanse og kompetanse i å foreta valg og ta ansvar for valget. Denne fremstillingen har mange likhetstrekk med Laws fire komponenter som han på samme måte mente var betydningsfulle for karrierevalg. I det følgende vil jeg for enkelthets skyld bruke et samlebegrep om denne prosessen; karrierevalgmodenhet.

Asbjørn Birkemo (1997) legger i sin bok «Yrkesrådgivning» stor vekt på karrierevalgmodenhet, eller det som han betegner som yrkesvalgmodenhet. Birkemo fremhever i boken sin at karrierevalget til unge mennesker blir utfordret av den kompleksitet, usikkerhet og risiko som finnes når man skal velge i verden full av alternativer, informasjon, valgmuligheter og forventninger. Han mener i denne forbindelse at der er sentralt for karriereveiledning å kartlegge elevens forutsetninger for å ta et slikt valg. De forutsetningene som han mener bør være tilstede er for det første; kunnskap om sine egne evner, anlegg og interesser. For det andre; kunnskap om yrker og arbeidslivet. Til sist skal denne kunnskapen om seg selv og arbeidslivet kulminere i en beslutning. Å foreta selve beslutningen krever også problemløsningsferdigheter, mener Birkemo. Karrierevalgmodenhet er også avhengig av motiveringsprosessen slik at eleven planlegger, jobber målrettet og eventuelt justerer målene underveis. Birkemo mener det er en sentral oppgave for karriereveilederen er å kartlegge disse ferdighetene. Jo svakere ferdigheter, jo større behov for at det legges tilrette for at eleven skal få nye erfaringer og lære nye ferdigheter og øke kunnskapen. Disse tiltakene er nødvendige for at eleven skal utvikle en tilstrekkelig karrierevalgmodenhet og gjennom dette få gode forutsetninger for å orientere seg mot utdannings- og yrkesvalg (Birkemo, 1997).

Disse ulike teoriene og forståelsene ønsker å påpeke at en del ferdigheter og evner er sentrale for individets karrierevalg. I all hovedsak er teoriene sammenfallende i forhold til hvilke ferdigheter som har betydning for å ta et karrierevalg. De mest sentrale er kort oppsummert forståelse av egen identitet, kunnskap om arbeidslivet og yrker, samt beslutningskompetanse. Har eleven oppnådd en tilstrekkelig grad av en slik karrieremodenhet vil han også kunne ta meningsfulle, reflekterte karrierevalg. Et annet moment i denne sammenhengen er betydningen av at karriereveilederne og skolen generelt er seg bevisst hvilke elementer som er viktige for å oppnå karrieremodenhet og hvilke læringsmuligheter som ligger innenfor dette. Dette gir tydelige retningslinjer for arbeidet med å gi den enkelte faglig god karriereveiledning. «I utviklingsteorier om karrierevalg, blant andre Supers og Krumboltz teorier, ser vi at denne modenheten kan skolen påvirke gjennom opplæringen. Ved informasjon, utprøving og støtte i refleksjonsarbeidet kan elevenes valgkompetanse økes, blant annet planleggingsevne og motivasjon» (Andreassen, Hovdenak, & Swahn, 2008, s. 117).

Både Krumboltz, Super, Birkemo og Law betegner alle karrierevalgmodenheten eller ferdighetene som en utviklingsprosess. Betydning av dette vil være at dette er en prosessrelatert situasjon der utviklingen til den enkelte kan påvirkes og læres. Den har betydning for hvilke karrierevalg den enkelte er klar for å gjennomføre og for hvor meningsfulle disse valgene blir for den enkelte. Både barn, unge og voksne vil ut fra dette ha en utviklingsprosess med ulik grad av karrieremodenhet. Karriereveilederen vil måtte tilpasse karriereveiledning til det enkelte individ. Kjernen i denne tankegangen er at uansett hvilket modningsnivå den enkelte er på, så kan denne påvirkes gjennom læring. Enten det er læring i en-til-en veiledning med karriereveileder eller det er et undervisningsopplegg i klassesammenheng i regi av skolen. Karriereveilederen vil ut fra dette måtte arbeide metodisk med de ulike elementene som er knyttet til karrieremodenhet slik at denne karrieremodenheten gir kompetanse til den enkelte til foreta meningsfulle karrierevalg.

4 Metode

I dette kapitlet ønsker jeg å gjøre rede for hvilken metode jeg har valgt i tilknytning til problemstillingen. Jeg vil også si noe om begrunnelsen for valget. I tillegg vil jeg komme inn på og redegjøre for hvordan jeg har gått frem når det gjelder forberedelser, valg av informanter, gjennomføring og analyse av funn.

4.1 Kvalitativ tilnærming

I min oppgave har jeg valgt å knytte meg til en kvalitativ tilnærming gjennom å bruke intervju som forskningsmetode. Det er forskningens problemstilling som er avgjørende for valg av metode. Mitt mål for oppgaven er å få en forståelse av karriereveiledning i et opplevelses- og praksisperspektiv gjennom å intervjuere rådgivere i ungdomsskolen. «Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet» (Dalen, 2011, s. 15). Gjennom intervjuet søker jeg å få et dypere innblikk i rådgiverne praksis, intensjoner og meninger. «Det kvalitative intervjuet er spesielt godt egnet for å få innsikt i informantenes erfaringer, tanker og følelser (Dalen, 2011, s. 13).

Den metodiske tilnærmingen vil altså ta utgangspunkt i studiens problemstilling. I tillegg vil den metodiske tilnærmingen preges av studiens vitenskapsteoretiske bakgrunn. Det finnes flere vitenskapsteoretiske utgangspunkt som kvalitative studier kan ta utgangspunkt i, men i min studie har jeg valgt fenomenologi som vitenskapsteoretiske bakgrunn. I det følgende vil jeg derfor redegjøre og begrunne dette valget.

Fenomenologiske studier vil søke å: «...beskrive den meningen mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen» (Giorgi, 1985, Moustakas, 1994, referert i Postholm, 2010, s.41). Fenomenologi har flere retninger, men i min studie vil jeg fokusere på psykologisk fenomenologi der fokuset ligger på individet og individets opplevelse av sin livsverden. I tilknytning til dette vil studien gå inn for å lete etter informantenes egne opplevelser, forståelse og refleksjon vedrørende identitet og selvoppfatning i sitt virke som rådgiver. Ved å sammenfatte informantenes opplevelser rundt temaet er hensikten å løfte fram videre refleksjoner og drøftelser.

Fenomenologi er altså at forskeren ønsker å gripe tak i et fenomen ut fra informantens perspektiv og «...finne den sentrale underliggende meningen eller essensen i en opplevd erfaring» (Postholm, 2010, s. 78). Vi kan si at vi forsøker å få tak i vedkommendes livsverden (Kvale & Brinkmann, 2009). For å få tak i denne livsverdenen spiller forskeren en viktig rolle. Det er av avgjørende betydning at forskeren kan lytte uten at forhåndskunnskaper eller forforståelse har innvirkning i samtalen slik at informantene møtes på samme måte og får grep om beskrivelsenes innholdsmessige betydninger (Postholm, 2010). I fenomenologien er det viktig å fokusere på enkeltmennesket, men man ser også på hvordan dette fenomenet oppleves av flere enkeltindivider. I min undersøkelse har jeg nettopp gått inn og sett på de enkelte rådgivernes livsverden, men også sett disse i sammenheng med hverandre.

Studier med utgangspunkt i fenomenologi skal utforske et fenomen der prosessen er avsluttet når forskeren skal studere det og skiller seg på denne måten fra etnografiske studier og kasusstudier. Slikt sett kan man si at rådgiverens praksis og erfaring på feltet ikke er en avsluttet prosess, men en kontinuerlig prosess de erfarer og handler i hver eneste dag. Jeg mener likevel at jeg holder meg innenfor fenomenologi fordi jeg undersøker rådgiverens handlingspraksis uten at selve praksisen blir gjenstand for forskning (Postholm, 2010). Jeg ønsker å gå inn å søke rådgivers opplevelse og refleksjon over praksis, altså det erfarte fenomenet. Hensikten er at jeg får tak i den felles erfaringen rådgiverne har når det gjelder å jobbe med elevers identitet og selvoppfatning i sitt daglige virke. Jeg mener derfor at fenomenologi er egnet som vitenskapsteoretisk tilnærming i sammenheng med min problemstilling.

4.2 Validitet

I motsetning til kvantitativ forskning er det i kvalitativ forskning få standardiserte metoder for å måle reliabilitet og validitet. Likevel er det ikke slik at kvalitativ forskning kan se bort ifra slike vurderinger, men disse må defineres på andre måter. Dalen (2011) påpeker at reliabilitet ofte er lite egnet når man snakker om kvalitativ forskning. Reliabilitet er et begrep som særlig blir knyttet til kvantitativ forskning fordi det handler om at man ved hjelp av lik metode kan komme frem til tilsvarende resultat av andre forskere. I en kvalitativ studie er det vanskelig å stille krav om at innsamling og analyse av data skal kunne etterprøves. Grunnen

til dette er at både informanten og aktuell situasjon kan endre seg, samt at forskerens rolle inngår i samspill med disse. Dette lar seg ofte ikke gjenskape og etterprøve i eksakt utgave på et senere tidspunkt. Likevel kan en etterstrebe å beskrive forskningsprosessen så nøyaktig som mulig for å nærme seg spørsmålet om reliabilitet på en annen måte. Ut fra et slikt standpunkt vil jeg i det følgende forsøke å gi en god beskrivelse av hele forskningsprosessen knyttet til denne oppgaven. I tillegg vil jeg i analysen jevnlig henwise til rådata for å få innblikk i fortolkningsprosess og fremstå med økt troverdighet for leseren.

Validitet ses på som et viktig begrep i kvalitativ forskning. Maxwell (1996) mener at validitet «...refer to the correctness or credibility of a description, conclusion, explanation, interpretation, or other sort of account» (s. 87). Kvale og Brinkman (2009) påpeker i likhet med Maxwell, at det er viktig at valideringen ikke ses på som kun en validering av det endelige produktet, men at valideringen gjennomsyrrer hele forskningsprosessen, det vil si en kvalitetskontroll gjennom alle faser. Maxwell (1996) anvender fem kategorier når han drøfter validitet; deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet, teoretisk validitet og generaliserings- og evalueringsvaliditet. Ytre validitet handler om generaliserbarhet og overføringsverdi. Det er påpekt at ytre validitet er vanskelig i kvalitativ forskning (Dalen, 2011). Likevel kan forskningen, slik som min, forhåpentligvis bidra til diskusjon og innsikt i temaet som belyses, altså en utvidet forståelse av fenomenet.

Indre validitet derimot, handler om mine resultater er gyldige for utvalget og fenomenet som forskes på. Av denne grunn har det vært viktig for meg gjennom dette metodekapitlet å se nærmere på validitetsdrøftinger av de ulike delene. Jeg vil ta utgangspunkt i Maxwell (1996) og Dalen (2011) når jeg gjennomgår validitet i oppgavens ulike faser. Dalen (2011) tar utgangspunkt i Maxwell (1996) når hun drøfter validitet. Validitetsdrøfting av forskerrollen har jeg sett på under 4.4 der jeg har gjort rede for min tilknytning og førforståelse i prosjektet. En validitetsdrøfting av utvalg og metodisk tilnærming er også viktig for å få innsyn i hvilket grunnlag oppgaven er lagt ut fra. Dette vil synliggjøres og tas opp under punkt 4.3. Når det gjelder datamaterialet og bearbeidingen av denne er det viktig hvordan forskeren håndterer dette. Min håndtering vil bli synliggjort under punkt 4.4. Validering av tolkningen og analysen er viktig slik at man tydeliggjør analytiske grep og tolkninger. Dette vil jeg gå nærmere inn på og redegjøre for under punkt 4.4.

4.3 Intervju

Forskerens førforståelse er viktig i kvalitativ forskning. Min egen teoretiske bakgrunn er en videreutdanning i karriereveiledning fra tidligere, samt litteratur og teoretiske forståelsesformer som jeg satte meg inn i forbindelsen med dette studiet. Temaet for oppgaven ble til gjennom min erfaring med at grunnlaget for de fleste teoriene ligger i elevens identitet eller selvinnsikt og dermed en nysgjerrighet i forhold til hvordan rådgiveren erfarte sitt arbeid med dette på skolen. Gjennom min erfaring fra skoleverket gjennom mange år ble jeg også nysgjerrig på hvilke rammer og utfordringer rådgiverarbeidet har for å kunne gi god karriereveiledning til eleven. Problemstillingen ble så utarbeidet ut fra denne tematiske interessen.

Forskeren vil på forhånd ha en mening eller en oppfatning av det temaet som skal forskes på. Forskeren møter sine informanter med en førforståelse det er viktig å ha en bevissthet rundt. I denne sammenhengen er det viktig at forskeren bruker sin førforståelse som et grunnlag for å forstå fenomenet. Ved å skape en bevissthet rundt førforståelsen kan denne hjelpe forskeren med å utvikle forståelse og tolkning av materialet (Dalen, 2011). Mitt teoretiske utgangspunkt, mine erfaringer og kunnskap er med på å prege min førforståelse. Førforståelse er ut fra dette standpunkt ikke bare noe som er tilstede i forskningen, men som forskeren kan nyttiggjøre seg dersom det blir håndtert på en god måte. Vi må altså være bevisst konsekvenser av førforståelsen, det vil si at jeg analyserer og handler ut fra min egen fortolkningsramme, og at denne kan være retningsgivende for fortolkningsresultatet (Gadamer, 1992, referert i Dalen, 2011). Maxwell (1996) mener i likhet med Dalen (2011) at førforståelse og forskerens utvelgelse av hva som er viktig data er en trussel mot validiteten. Han påpeker at «researcher bias» alltid vil medføre en trussel for resultatet fordi en forsker alltid vil være preget av teorier, forståelse og verdier. Ved å være bevisst slike prosesser har jeg forsøkt å stille meg kritisk og observant til egne observasjoner, tanker og analyser.

Slik som jeg tidligere har vært inne på er målet med forskningsintervjuet å avdekke informantenes opplevelse av sin livsverden innenfor spesifikt tema. For å oppnå hensikten er det viktig at intervjuet er en profesjonell samtale hvor kunnskapen blir konstruert i samspillet mellom informant og forsker. Forskeren vil være den som definerer temaet og har kontroll i samtalen. Derfor vil også maktbalansen være asymmetrisk (Kvale & Brinkmann, 2009). I tillegg mener Maxwell (1996) at forskerens påvirkningskraft på intervjuet eller på

personen som intervjues må drøftes i forhold til validitet. Han mener at det i kvalitativ forskning er umulig å fjerne påvirkningen fullstendig, men at det er viktig for forskeren å ha en forståelse for hvordan denne påvirkningen kan komme til uttrykk. Jeg vil komme nærmere inn på dette under 4.3.3 Gjennomføring.

4.3.1

Utvalg

Dalen (2011) mener det er viktig å finne et egnet utvalg fordi utvalget er grunnleggende for selve hensikten med studiet; å belyse problemstillingen. For å få ett innblikk i hvilke tanker og erfaringer skolen har når det gjelder karriereveiledning ble det naturlig å velge rådgivere som informanter. Grunnen til dette er at karriereveiledningsfeltet tradisjonelt har ligget som en oppgave hos rådgiverne. I mitt utvalg er også dette tilfellet. Derfor har mitt utgangspunkt vært å intervju rådgivere i ungdomsskolen. Jeg bestemte meg for et utvalg på seks rådgivere.

Antallet ble valgt med utgangspunkt i at materialet skulle være overkommelig å håndtere innenfor tidsrammen, samt at antallet skulle være så stort at det kunne gi et tilfredsstillende utgangspunkt for å belyse problemstillingen. Rådgiverne har, selv om det er i varierende grad, arbeidsoppgaver tilknyttet karriereveiledningen i skolen. Disse personene sitter altså, i kraft av sin stilling, med mye kunnskap om karriereveiledning som tema og vil derfor være de som sitter på en kunnskap som ikke andre har. Et annet utvalgs-kriterium som ble valgt var at halvparten av rådgiverne skulle jobbe på skoler i Oslo øst og resterende halvpart fra skoler i Oslo vest. Grunnen til dette var todelt. Både ønsket jeg en geografisk spredt utvalg, samt å få øye på om det kunne være forskjeller i praksis, meninger og holdninger med tanke på tematikken i oppgaven.

To av informantene fikk jeg gjennom mine bekjente. En av disse informantene skaffet en ny informant ved å gi meg navn og telefonnummer på en rådgiver vedkommende kjente til. Dermed hadde jeg skaffet tre informanter ved hjelp av mitt eget nettverk. For å få tak i ytterligere tre informanter tok jeg kontakt med Karriereenheten i Oslo kommune og spurte om de hadde kjennskap til rådgivere det var mulig å spørre om intervju. Jeg fikk en liste på syv navn fra Karriereenheten og valgte tre rådgivere fra ulike deler av Oslo, slik at jeg fikk ønsket antall og ønsket geografisk plassering. Alle informantene var ukjente for meg fra tidligere og

alle svarte ja til å delta i undersøkelsen som informanter. Man kan ut fra dette hevde at jeg har tatt utgangspunkt i et utvalg ut fra de jeg hadde tilgjengelig, samtidig som jeg hadde noen kriterier som rettesnor. Et slikt utvalg kan skape skjevheter i utvalget, selv om en del av seleksjonsmåten var tilfeldig. Utvalgskandidatene som sto på listen til Karriereenheten var rådgivere som tidligere hadde deltatt i ett kompetansehevingstilbud i regi av karriereenheten. Slik sett står jeg i fare for å få et utvalg som innehar en høyere kompetanse på feltet enn gjennomsnittet og dermed et lite tilfeldig og representativt utvalg. Dette må tas inn som et moment i valideringen av utvalget.

4.3.2 Intervjuguide

Intervjuet ble gjennomført ved hjelp av en intervjuguide. I tråd med den fenomenologiske tilnærmingen var det viktig at denne ble utformet slik at mest mulig av informantenes opplevelse og meninger kom frem i prosessen. Intervjuguiden ble laget på grunnlag av problemstillingen. Problemstillingen ble et bakteppe for de spørsmålene og kategoriene som ble utarbeidet i intervjuguiden. Intervjuguiden ble delt inn i ni hovedkategorier med underspørsmål. Eksempler på kategorier var individuell veiledning, identitet i karriereveiledning og karrierevalgmodenhet. Ut fra intervjuguiden kunne dette ligne et strukturert intervju. Guiden var likevel ikke ment som et strukturert intervju i praksis, men som et semistrukturert intervju der samtalen skulle fokuseres rundt bestemte temaer. Disse temaene eller kategoriene var valgt ut på forhånd og var et utgangspunkt for meg i min rolle som intervjuer. Intervjuguiden ble viktig både som en påminnelse om viktige hovedområder jeg skulle innom og underspørsmålene en hjelp til å komme videre dersom jeg skulle stå fast i intervjuet. Likevel var det viktig at jeg forholdt meg åpen for nye og uforutsette temaer og dimensjoner basert på det informantene fortalte om.

Hensikten med kategoriene var å sikre at jeg holdt meg til problemstillingen, samt en hjelp til videre analyse av materialet. Det ble lagt opp til åpne spørsmål i intervjuguiden. Intensjonen med slike spørsmål var at informantene fikk mulighet til å dele sine erfaringer og opplevelser. Jeg kommer tilbake til dette i punkt 4.3.3.

4.3.3

Gjennomføring

Intervjuene ble gjennomført på rådgiverens kontor. Jeg opplevde disse ytre rammene som gode. Både at informantene er komfortable i sitt eget «territorium» og at samtalen kunne foregå uforstyrret.

Maxwell (1996) poengterer at det er viktig at forskeren får tak i «rich data». Det betyr at datamaterialet skal være såpass detaljert og komplett slik at forskeren får tak i fenomenet og rammene rundt. Jeg var opptatt av at spørsmålene jeg stilte skulle være åpne og klare, samt bevissthet rundt hvilke spørsmål som skulle stilles i starten og slutten av intervjuet. Eksempel på spørsmål var «kan du si noe om...», «hvordan opplever du...», «hvilke tanker gjør du deg...», «hva er ditt inntrykk...» og lignende. Dette var som oftest innganger til en kategori, men kunne også være starten på et oppfølgingsspørsmål. Jeg fulgte opp svarerne så ofte jeg kunne ved å oppsummere svaret på en åpen måte og få eventuell korrigerende dersom jeg oppfattet det annerledes enn hensikten slik som «forstår jeg deg riktig når...» eller gjentakelse av det som har blitt sagt «du sier at... hvilken tilknytning har det til...» og deretter en utdypning av spørsmålet. Ved å ta utgangspunkt i et semistrukturert intervju ønsket jeg å få innblikk i informantens livsverden i tilknytning til problemstillingen.

Det semistrukturerte livsverdenintervjuet søker å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden med henblikk på å fortolke betydningen av de beskrevne fenomenene; det har en rekke temaer som skal dekkes, i tillegg til noen forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 137).

I løpet av de første intervjuene fikk jeg flere viktige erfaringer. En av erfaringene var at utfordringen ikke ble å få informanten til å snakke eller at jeg skulle komme med gode spørsmål, snarere tvert imot. Utfordringen ble å få informanten til å holde seg til spørsmålet og svare konsist. Det ble raskt tydelig at en av de viktigste oppgavene og utfordringene jeg hadde som intervjuer var å holde informanten på riktig spor, samt å stille gode oppfølgingsspørsmål som var retningsgivende for samtalen. I tillegg ble det viktig at jeg klarte å avrunde et tema for å komme videre i samtalen. Samtidig var det viktig at intervjuet opprettholdt preget av samtale og ikke et forhør, både for at informanten skulle være komfortabel med situasjonen og at samtalen fløt på en naturlig måten uten unaturlige avbrudd. Min tolkning gjennom observasjon av kroppsspråk, innhold og lengden i svarene har lyktes i å skape en god atmosfære og rom for informantens «livsverden», meninger og forståelse.

Informantene ga utfyllende og innholdsrike uttalelser, gjerne krydret med eksempler fra praksis.

Konsekvensen av disse tidlige erfaringer førte til at intervjuguiden ble endret til å ha færre kategorier og færre underspørsmål slik at den var mer tilpasset informantene. På denne måten sikret jeg at jeg tidsmessig kunne komme gjennom viktige kategorier. Intervjuene hadde en ramme på en time. Jeg oppfattet raskt at en time var en slags «smertegrense» for hva en travel rådgiver hadde tid til å avse. I respekt for informanten forsøkte jeg å holde meg til berammet tid.

Komplekse begreper slik som identitet og valgkompetanse valgte jeg å utdype samtidig med spørsmålet, det vil si at jeg konkretiserte begreper ved å si for eksempel: «når vi skal inn på identitet, altså hvem er jeg, kjennskap til meg selv...» slik at vi fikk en felles forståelse av viktig begrepsbruk under samtalen, samtidig som samtalen fløt på en naturlig måte.

I analysedelen av metodekapitlet vil jeg gå inn på transkribering, tolkning og analyse av materialet. Likevel er det viktig å poengtere at etter at all transkribering var gjort og analysene var påbegynt gjorde jeg en viktig erfaring med materialet. Jeg så behovet for å utdype enkelte spørsmål. Jeg ringte derfor opp fem av seks rådgivere og hadde et kort telefonintervju. Telefonintervjuet hadde varighet fra fem til tjue minutter. Jeg mener at dette var viktig for validiteten i oppgaven, både for å få utdypet enkelt viktige spørsmål og/eller å få stadfestet at min forståelse av materialet var riktig. Informantene godkjente også bruk av digitalt opptaksutstyr i denne sammenhengen. Jeg mener at tolkningen og analysen på bakgrunn av dette gir oppgaven en større validitet. En av rådgiverne ble ikke oppringt på nytt fordi jeg ikke så behov for utdyping av materialet fra dette spesifikke intervjuet.

4.4 Analyse

Analyseprosessen er en kontinuerlig prosess som foregår fra man starter intervju, altså både i løpet av og etter datainnsamlingen (Postholm, 2010). Analysen kan sies å ha et induktivt utgangspunkt. Jeg som forsker vil ha et induktivt tilnærming fordi jeg tar utgangspunkt i den livsverden som kommer fram i intervjuet. Dette utgangspunktet er med å forme studien. Mine informanters uttalelser vil altså være utgangspunktet og rammen for sluttproduktet. Samtidig er det slik at forskeren alltid vil tolke ut fra sin egen førforståelse og referanseramme. Jeg vil

prøve å forstå, tolke og skape mening i det datamaterialet som foreligger. I så måte kan forskningen aldri være objektiv (Creswell, 1998, referert i Postholm, 2010).

I analysen har jeg forsøkt å være klar på hvor mange av rådgiverne som mener eller ikke mener det samme. Jeg vil derfor i analysekapitlene ofte bruke begreper som «fire av seks», «en av rådgiverne» og så videre. Dersom antallet tidligere er poengtert bruker jeg begreper som «flertallet» eller «majoriteten» for å variere språket noe. Maxwell (1996) mener at slik «quasi-statistics» gir en støtte til de konklusjonene som fremkommer, men også for å poengtere de motsatte funn som fremkommer av materialet.

4.4.1 Transkribering

Etter at intervjuprosessen var vel gjennomført begynte prosessen med å organisere, bearbeide og analysere intervjuet. Transkripsjon er «en konkret omdanning av en muntlig samtale til en skriftlig tekst» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 192). Transkribert tekst gjør det lettere å strukturere materialet slik at forskeren lettere kan tolke og analysere intervjuet.

For å legge et godt grunnlag for senere tolkning og analyse av materialet brukte jeg teknisk hjelpemiddel i form av digital opptaker. Det tekniske utstyret var av høy kvalitet og det var lett å transkribere korrekt i etterkant. Alle informantene godkjente bruk av opptaker og teknisk fungerte opptakeren optimalt. Grunnen til bruk av slik utstyr er å gi et godt grunnlag når man skal gå inn og fortolke materialet. Maxwell (1996) mener at slike hjelpemidler er svært viktige for å oppnå validitet når forskeren skal beskrive sitt materiale og ha et godt grunnlag å tolke ut fra.

Transkribering ble utført kort tid etter intervjuene var ferdige. Kvale og Brinkman (2009) understreker at det er viktig at en slik prosess må forholde seg til både transkribert tekst, men også lydfilene som er råmaterialet for analysen. De mener at dette er en form for datareduksjon og er kritisk til at forskere bare forholder seg til utskrift under analysen. I mitt tilfelle har jeg selv transkribert lydfilene, samt merket meg viktige punkter som har med non-verbal kommunikasjon og kontekst å gjøre som kan være relevant for tolkningen av intervjuene. Den korte tiden mellom intervju og transkribering ga mulighet for en god gjengivelse av materialet, både rent verbalt og non-verbalt. Jeg forsøkte å transkribere inn emosjonelle uttrykk slik som latter. Andre momenter som jeg anså som viktige var når

informanten tok pause eller nølte i samtalen. Uansett om jeg forsøkte å være nærmest mulig lydopptaket vil transkripsjonen bære preg av utvelgelse av ulike dimensjoner i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009). Allerede under transkriberingen opplevde jeg at refleksjonen over mulige tolkninger og kategoriseringer var i prosess. Jeg opplevde at transkriberingen var lærerik og ga meg en nærhet til innhold og utskrift og gjorde analysen av teksten styrket.

4.4.2 Tolkning og analyse

For å gå nærmere inn på analyseprosessen er det også grunnleggende å gå inn på fortolkningsprosessen. Geertz (1973 referert i Dalen, 2011) presiserer skillet mellom «experience near» og «experience distant». Experience near er informantens egne beskrivelser, uttalelser og fortolkninger. Dette vil finnes i transkriberingsutskriftene. Jeg har valgt å bruke sentrale sitater som er «experience near». «Experience distant» er når forskeren selv inkluderer sine tolkninger av materialet. Gjennom dette går vi fra beskrivelser til fortolkninger av teksten. Geertz (1973, referert i Dalen, 2011) omtaler denne fortolkningen også som «tykke beskrivelser». Mine «tykke beskrivelser» blir ut fra dette skapt ved at jeg fortolker materialet ved å gi det min egen fortolkning av de ulike uttalelsene/hendelsene. Jeg går altså inn og vurderer hva informanten mente med sin uttalelse og dermed gir uttalelsen min fortolkning. Forskerens fortolkning skal ut fra en «tykk beskrivelse» gå videre og ramme denne inn ved å løfte denne inn på et teoretisk nivå. Vi beveger oss altså fra en beskrivelse til analytisk refleksjon for deretter å tolke den i en teoretisk retning/sammenheng. Selve analysen er altså en prosess som skal ende opp med å gi det konkrete fenomenet en teoritilknytning. Gjennom analysekapitlet i denne oppgaven er det nettopp en slik prosess jeg søker å formidle. Maxwell (1996) påpeker at det er svært essensielt at forskeren også påpeker funn som motsier funn og teori. Det er viktig at forskeren ser på alternative forklaringer enn den teorien forskeren i utgangspunktet studerer og kanskje forfekter. Fortolkningsprosessen, opplevde jeg, var en av de vanskeligste momentene i analysen. Jeg sto i fare for å misoppfatte informantens intensjon, oppfatning eller opplevelse. Dersom jeg har vært i tvil om hva informanten har ment har jeg utelatt dette i den videre prosessen. Gjennom å gjøre telefonintervju i tillegg har jeg forsøkt å få klarhet i og bekreftelse på noen viktige momenter. Dette tilleggsintervjuet kan ses på som et viktig punkt i valideringen av studien.

Gjennom relevante sitater fra datamaterialet søker jeg å formidle min tolkningsprosess slik at leseren kan følge resonnementet og ha mulighet til å innta sin egen fortolkning av materialet. Maxwell (1996) mener at en trussel mot validiteten i fortolkningsprosessen kan være at forskeren vil fremheve sin egen forståelse, heller enn å forstå informantens perspektiv og forstå informantens egen fortolkningsramme. Det er ut fra dette viktig at forskeren ser etter alternativ tolkning og forståelse av fenomenet, samt at forskeren ser etter motstridende funn. Under analysen har jeg forsøkt å få frem ulikhetene i materialet, samt at noen funn i materialet kan tolkes på ulike måter.

I analysen skal jeg som forsker bevege meg fra den historien som ble fortalt i intervjusituasjonen til et resultat som skal presenteres for mine lesere. I kvalitativ forskning er det ulike former for verktøy for intervjuanalyse som forskeren kan velge mellom. Valget er avhengig av undersøkelsens innhold og problemstilling. Uansett er det sentrale i analysen hvilken mening informantene legger i hver kategori og forsøke å få tak på dette gjennom prosessen. I forbindelse med min problemstilling falt valget på analyse ved hjelp av koding og kategorisering som har sitt utspring i «grounded theory» som Glaser og Strauss innførte i 1967 (Kvale & Brinkmann, 2009). Grounded theory er en analysestrategi som kan brukes innenfor fenomenologi (Postholm, 2010). Koding av datamaterialet er en viktig del av analysen og foregår på ulike nivåer. Corbin og Strauss (2009, referert i Dalen, 2011) bruker åpen, aksial og selektiv koding for å betegne prosessen med å få en overordnet forståelse av materialet. Åpen koding er når «forskeren setter navn på og kategoriserer fenomener gjennom intens og nøye gjennomgang av datamaterialet» (Postholm, 2010, s. 88).

I min analyse ble denne første råkodingen gjort ved hjelp av fargekoder og deretter navngitt og gruppert som for eksempel utprøving og jobbskygging. Disse kunne igjen inngå i en kategori kalt læring i praksis. Et annet eksempel var at kategorier kalt testing og samtale kunne inngå i en kategori kalt individuell veiledning. Det neste trinnet i prosessen var aksial koding. I denne fasen vil man se på hvordan de ulike kategoriene forholder seg til hverandre (Postholm, 2010). I denne delen så jeg på hvilke relasjoner de ulike kategoriene hadde til hverandre, for eksempel hvilken sammenheng valgfrihet har med selvoppfattelse, identitet og individuell veiledning. Selektiv koding er en overordnet prosess der forskeren forsøker å finne det som er det mest sentrale når det gjelder fenomenet som undersøkes. Forskerens hovedkategori skal relateres til de andre kategoriene. I mitt tilfelle ble det viktig at jeg gjennom oppgaven klarte å formidle hvordan kategorien ungdom og identitet/selvoppfattelse i

kariereveiledning ble relatert til de andre kategoriene. Målet skal være at alle kategoriene til slutt danner en helhet og overordnet forståelse i en teoretisk ramme. Jeg har forsøkt å tydeliggjøre hvordan jeg koblet sammen kategorier og tolkninger med teoretiske perspektiver ved å først vise til fenomener som fremkommer i studien for deretter å knytte disse opp mot en relevant teoretisk teori.

Etter at analysen var gjort var det fremdeles ett stykke arbeide igjen før dataene kunne presenteres. Intervjudataene skulle presenteres i en tekst som ga en helhetlig beskrivelse av fenomenet. For å kunne utvikle en tekst i en kvalitativ studie er hensikten et fundament: «...å utvikle et tankeredskap, teksten, som kan initiere til drøfting og diskusjon og derved videreutvikle og bedre praksis i lignende settinger» (Gudmundsdottir, 1997a, 2001, referert i Postholm, 2010, s.107). Min tekst har ikke som hensikt å presentere løsninger, men et ønske om å stimulere til videre drøfting av problemstillingen. Hvordan resultater fra kvalitativ forskning skal presenteres vil ha en sammenheng med problemstillingen. Presentasjonsformen skal gi et «tilstandsbilde» og «forståelsesmodell» (Polkinghorne, 1995, referert i Dalen, 2011, s.68). Ut fra teksten er min hensikt at det skal fremkomme et innblikk i hvordan identitet og selvoppfattelse håndteres i karriereveiledning i ungdomsskolen, samtidig også et ønske om at dette tilstandsbilde skal ses i en større sammenheng. Ut fra dette har jeg valgt en temasentrert tilnærming i teksten. Ut fra tolkningen av intervjuet har temakategoriene blitt valgt ut for å belyse problemstillingen på en best mulig måte. Maxwell (1996) poengterer at det er viktig for validiteten i forskningen at forskeren hele tiden forsøker å finne funn som kan utfordre konklusjonene. Jeg har ut fra en slik tankegang forsøkt å legge vekt på å belyse flere sider ved funnene ved analysen og fremstillingen.

4.5 Etiske refleksjoner

Jeg vil avslutningsvis i dette kapitlet komme med noen utdypende etiske refleksjoner som er knyttet til kvalitativ forskning. Kvalitativ forskning, og all annen vitenskapelig virksomhet, skal være fundamentert og regulert av etiske retningslinjer. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2006) er den jeg vil ta utgangspunkt i i det følgende.

Jeg var i kontakt med Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) per e-post umiddelbart etter at problemstilling, prosjektbeskrivelse og intervjuguide var ferdig

utarbeidet. Jeg beskrev prosjektet, praktisk gjennomføring, datalagring og problemstilling. Saksbehandler/seniorrådgiver ved NSD ga tilbakemelding om at jeg ikke var meldepliktig så lenge jeg holdt meg innenfor disse rammene. Jeg har holdt meg innenfor de oppgitte rammer.

I et forskningsprosjekt har informantene krav på fritt og informert samtykke. Dette påpekes av NESH (2006, punkt 9). Informert og fritt samtykke betyr at informanten på forhånd er orientert om det som angår deltagelsen, samt at samtykke er avgitt uten noen form for press. Fem av deltagerne i min undersøkelse fikk første henvendelse pr. e-post med beskrivelse av prosjektet og problemstillingen. Jeg ønsket at de tok kontakt igjen dersom de var villige til å være deltaker og informant i forskningen. Samtlige svarte umiddelbart ja til forespørselen. En av informantene var vanskelig å få kontakt med per e-post og fikk derfor første henvendelse pr. telefon. Jeg vurderer det slik at alle var godt informert om problemstillingen og hensikten med intervjuet. Jeg opplevde at rådgiverne frivillig og uten press ga samtykke til deltagelse.

NESH (2006, punkt 8) poengterer at deltagerne skal ha en forståelse av feltet, samt følgene og hensikten med forskningen. Jeg, som forsker, redegjorde i første henvendelse og i begynnelsen av intervjuet om hvilken problemstilling jeg jobbet ut fra og målsettingen med masterprosjektet. I tillegg til dette ble informantene forespurt i begynnelsen av intervjuet om de ville godta bruk av digital opptaker. Samtlige seks rådgivere godkjente at dette ble brukt.

NESH (2006, punkt 14) understreker også betydningen av at informasjonen som fremkommer under intervjuene blir behandlet konfidensielt. Derfor må forskningsmaterialet anonymiseres slik at det ikke kan spores tilbake til informantene. Navn, skole eller andre moment som kan identifisere informantene ble ikke brukt under selve intervjuene. Ved et par anledninger nevnte informantene selv skolens navn under intervjuene. Dette ble fjernet fra opptaket snarest mulig etter intervjuet. I transkriberingen ble ikke personnavn, skolenavn eller andre identifiserbare opplysninger brukt til å spore eller identifisere informantene, hverken i tittel eller ellers i teksten. Eneste identifikasjon som ble brukt for å skille informantene fra hverandre var: øst1, vest 2, øst 3 og så videre. Dette ble gjort for at jeg som forsker kunne skille uttalelsene fra hverandre og var meningsfull kun for meg. Dette var aktuelt kun i den innledende analysefasen. I den videre analysen og fremstillingen har jeg bare brukt benevnelsen øst og vest dersom det har vært hensiktsmessig for å beskrive funn. Rådgiverens kjønn er heller ikke nevnt på noen måte i intervjuet, transkriberingen eller annet for å utelukke en eventuell identifisering. Dersom kjønn på informanten har blitt brukt i fremstillingen av analysen, for å skape variert språk og flyt for leseren, har disse blitt tillagt hunkjønn for at

informantens kjønn ikke skulle synliggjøres. Lydfilene ble lagret på passordbeskyttet PC og slettet etter at analysen var ferdig.

5 Vestkant og østkant

I kapittel tre har jeg trukket fram relevante teorier i karriereveiledningsfeltet, samt teorier som omhandler identitet, ungdom og valgfrihet. Disse teoriene skal jeg forsøke å se i sammenheng med de funnene jeg vil presentere i de tre følgende kapitler. I disse kapitlene ønsker jeg å trekke fram de variasjonene i utførelsen av karriereveiledningen som kommer frem i materialet i henhold til problemstilling, både på struktur- og individnivå. Jeg har forsøkt å belyse forskjeller i materialet mellom skoler som er geografisk plassert på henholdsvis vest- og østkanten i Oslo. Hovedintensjonen er å trekke frem variasjon og likheter i uttalelsene mellom de seks skolene når det kommer til arbeidet med identitet i karriereveiledningen, både gjennom arbeidet med faget utdanningsvalg og gjennom arbeidet med veiledning av elevene.

Som tidligere skrevet, har jeg intervjuet tre rådgivere fra Oslo øst og tre fra Oslo vest. Hensikten med dette var å se om det var mulig å oppdage noen forskjeller i tilknytning til øst-vest delingen, altså om skolens geografiske plassering er en påvirkningskraft for hvordan karriereveiledningen ved skolen kommer til uttrykk. Første delkapittel vil omhandle hvordan rådgiverens uttalelser, opplevelser og holdninger rundt elevens valgsituasjon kan være en påvirkningskraft overfor elevene. Underkapittel 5.1.1 vil være en tematisk forlengelse av første del, men den inneholder en ny vinkling og presisering av enkelte hovedpoeng i materialet. Den vil omhandle elevenes reelle valgsituasjon og hvordan rådgiverne oppfatter og handler i tråd med denne.

5.1 Du må velge riktig og realistisk

I dette delkapitlet vil jeg hovedsakelig belyse hvilken rolle rådgiveren har når det gjelder å veilede eller rådgi elevene sine mot å ta valg i overgangen til videregående skole og hvilken tilknytning dette kan ha til selvforståelse hos elevene. Fem hovedtema utmerker seg i denne forbindelsen. Det første er Oslo øst rådgivernes anbefalinger om utdanningsretning i sammenheng med karakterer. Det andre er Oslo øst rådgivernes presisering av at elevene må ta realistiske valg. Det tredje er vestrådgivernes opplevelse av sammenheng mellom valg og status. Det fjerde punktet gjelder både Oslo øst og vest rådgivernes arbeid med elever de opplever velger «riktig». Det femte hovedpunktet er skilt ut i punkt 5.1.1, og vil belyse rådgivers oppfattelse av elevens reelle valgmulighet.

På skolene hos de tre Oslo vest rådgiverne jeg har intervjuet, velger over 80% eller flere av elevene ved deres skoler studiespesialisering. Motsetningen til dette blir å se hos Oslo øst skolene hvor rundt 50% velger det samme. Statistikk viser at det er store forskjeller i utdanningsnivå mellom bydelene i Oslo. Det er også slik at disse skillelinjene grovt sett samsvarer med øst-vest skillet i Oslo (Jørgensen, 2000). Årsakene til forskjellene er komplekse og jeg skal ikke gå mye inn på mulig årsaksfaktorer slik jeg har gitt et kort innblikk i i kapittel 2.

Det viktigste i dette kapitlet blir å se på hvilket fokus rådgiverne har og hva de formidler til sine elever i tilknytning til valg av studieretning og identitet, samt om denne kan sies å være påvirket av tilknytning til henholdsvis øst og vest i Oslo. Tenker rådgiverne at det videre utdanningsvalget skal være i tilknytning til elevenes identitet, egenskaper og ferdigheter eller er det andre faktorer som er mer fremtredende i deres relasjon og samhandling med elevene? Hansen (2005) har en interessant betraktning når det gjelder rådgiverens posisjon når det gjelder valg av utdanning: «Det kan også være slik at rådgivning fungerer ulikt på skolene i Oslo øst og vest, slik at østkantelever i større grad vil følge skolens anbefalinger om hva slags videreutdanning de vil satse på enn elevene på Oslo vest, som må ta en teoretisk utdanning dersom de ønsker å unngå sosial degradering» (s. 140). Hansen peker her blant annet på rådgivers rolle og hvilke signaler rådgiveren gir som kan ha en påvirkning på elevenes valg av utdanning. Jeg vil forsøke å belyse dette i den videre fremstillingen i kapitlet.

Rådgiverne i materialet har ulike betraktninger når det gjelder valg av studiespesialisering kontra yrkesfag. Rådgiverne fra Oslo øst legger særlig vekt på hvilket karaktersnitt eleven har. Dersom elevene har et snitt under ett visst nivå anbefaler ikke rådgiverne studiespesialisering. Eksempelvis sier en av rådgiverne:

ja...de må begrunne hvorfor de skal ha studiespesialisering som første. Også spør jeg: hva er snittet ditt da? Så sier han fire komma tre. Ja, da sier jeg at det er flott. Det er bra. Så sjekker jeg at det stemmer da. Fordi at har du fire komma tre så vil jeg anbefale deg å ta studiespesialisering. I går var det en som kom og skulle ta studiespesialisering. Hun sier at hun har to komma ni i snitt. Næææ, sier jeg. Det tror jeg ikke er lurt.

Alle rådgiverne på Oslo øst snakker indirekte om sin egen rolle når det gjelder å rådgi sine elever til hvilken utdanningsretning de skal velge fremover. Eksemplet ovenfor viser at de

også kan være tydelige i kommunikasjonen når det gjelder «anbefalinger» av utdanningsretning. En annen østrådgiver sier det slik:

Kall en spade for en spade og stikk den i jorda og si at for å gå på denne linja her så bør jeg ha allrighte karakterer og elever som ligger under 3,5 i snitt til jul i tiende de spør jeg: hvorfor får du ikke bedre? Jo, men jeg sliter i det og det faget og sånt da. Så sier jeg at da kommer du til å slite enda mer på videregående. Da får du heller finne en yrkeslinje og ta påbygging hvis du absolutt må.

Ut fra eksemplene og materialet generelt kan jeg se at karakterfokus er sterkt hos rådgiverne på Oslo øst når de snakker om valg av utdanningsretning. Rådgiverne sitter med karakterutskriften når de snakker med elevene og tar ofte utgangspunkt i denne under samtalen. Funnene tyder på at rådgiverne er tydelige og direkte i tilbakemeldingene til de elevene som har karakterer under ett visst nivå. Disse elevene burde søke yrkesfaglig studieretning, ifølge rådgiverne.

I tillegg til Oslo øst rådgivers fokus på karakterer så er dette også knyttet til at Oslo øst rådgiverne er opptatt av realistiske valg. Realismen som blir etterlyst hos elevene er svært ofte tilknyttet karakterene og knyttet til en «realistisk» søknad til videregående skole. Når rådgiverne snakker om et realistisk valg snakker de også ofte indirekte om sine egen rolle i samhandling med elevene og hvilke signaler de gir om elevenes videre valg av utdanning. Rådgiverne på østkanten er opptatt av at elevene skal velge «realistiske» utdanningsveier. Det er ikke alltid det brukes «realistisk» som ord, men ønsket om realisme blir understreket ved hjelp av andre ord som «stikke fingeren i jorda, slutte å drømme, jordnær» og lignende. Realisme i utdanningsvalget formidles til elevene:

(...) men nå må det være et reelt valg. Nå kan du ikke drømme lengre (...) En som går ut med 3,3 i snitt og sier at han går på Elvebakken så går jo vi inn og veileder han. «Vet du hva... det er helt urealistisk. Du går ikke på Elvebakken da. Da må du ha 4,9 eller 5,1 i snitt. Så du kan ikke bli lege». Han kan ikke komme og si at han blir lege. «Herlighet. Du har jo to i matte. Du kan ikke bli det». Det må være helt reelle valg altså (...) «Men kan du tenke deg noe annet?» «Ja, helse og sosialfag da». «Ja», sier jeg. «Det er flott. For da får du jobbet med mennesket og du får jobbe med kropp og sjel og alt dette greiene her. Så får du se da om karakterene dine kommer seg. Kanskje blir du lege, men i dag så er det urealistisk». Jeg er knallhard der altså.

Rådgiveren i sitatet over formidler et ønske om å hjelpe eleven til å finne riktig og realistisk utdanningsvei. Kanskje for å hindre frafall og nederlag. Når rådgiverne beskriver sin praksis og sine opplevelser har jeg et klart inntrykk av at hensikten er god. Rådgiverne ønsker å formidle realisme og kanskje samtidig få frem elevens selvinnsett og kjennskap til seg selv.

Realisme i valg og selvinnsett kan ha en sammenheng. Ut fra kjennskap til seg selv, kan elevene få et utgangspunkt til å gjøre et realistisk valg (Illeris, Katznelson, Simonsen, & Ulriksen, 2002). Spørsmålet er om rådgiverens gode hensikter og et ønske om en god framtid for elevene, gjennom å oppmuntre til realisme og «riktige» valg, kan komme i konflikt med elevens frihet til å ta egne valg og til å forme sine egen identitet. Rådgivningen kan i så måte få preg av en trekk- faktor teori, med matching av elever og utdanning som hovedmålsetting, jamfør Holland (1997) nevnt i kapittel tre. Gir rådgiveren veiledning eller rådgir de elevene sine ut fra hva de subjektivt opplever som «riktig» og i forlengelsen også realistisk?

Karriereveiledningen i skolen er i utgangspunktet ikke ment å ha bare en instrumentalistisk funksjon, med matching mellom person og yrke. Karriereveiledningens utgangspunkt er også at den skal styrke elevens refleksjon, motivasjon, kunnskap om valgmuligheter og således inneha kompetanse for å ta meningsfulle valg, jamfør læreplanen i utdanningsvalg (2008) og forskriften til Opplæringsloven (2006) §22-3.

Hva betyr det at særlig østskolene formidler et nært forhold til karakterer og realisme? De er tydelige og direkte i sine tilbakemeldinger til elevene:

Noen er urealistiske og som jeg sier...lege...tannlege...du får jo ikke femmere og seksere her og da... Jobben min er ikke å drepe engasjement og lyst. Du skal ha det som en gulrot, men hvis du ikke klarer å mestre og får femmere og seksere her så kan du ikke forvente å få det heller på videregående (...)

Rådgiverne på Oslo vest snakker mindre om realisme, metaforer eller andre ord for det samme. Bortsett fra når det blir brakt på bane av undertegnede, i tilknytning til yrkesfag eller når eleven skal velge skole. Er det det overveldende flertallet som velger studiespesialisering på vestskolene som gjør at rådgiverne tenker det unødvendig å snakke om realisme i tilknytning til valg av utdanning? Kan det være slik at vestelevne ikke trenger å forholde seg til realisme i valget fordi deres valg av studieretning er gitt? Studiespesialisering er den veien de fleste vestelevne velger.

Når det gjelder rådgiverne på Oslo vest, snakker også de en del om hvordan elevene velger videre utdanningsvei ved innsøking til videregående skole. Dette skiller seg ut fra hvordan rådgiverne på Oslo øst beskriver situasjonen. Mens østrådgiverne vektlegger karakterer i sammenheng med utdanningsretning, er ikke dette hovedfokus hos Oslo vest rådgiverne. Her har rådgiverne mer fokus på status og den sosiale bakgrunnen når det gjelder hva som har mest å si for hvilken retning eleven velger. To av rådgiverne mener at ungdommene i en

tidligere fase er åpne for å prøve litt forskjellige retninger, men: «når det kommer til helt på slutten og valget skal stå, så tror jeg påvirkningen fra verden utenfra, forventninger hjemmefra, forventning fra nærmiljøet, gruppepress...gjør at de blir litt engstelige og så velger de mer konservativt». Rådgiveren reflekterer over at elevene kan prøve ut forskjellige retninger når utprøvingen er ufarlig og ikke har konsekvenser, men når elevene gjøres ansvarlige og valget skal stå velger de en «tryggere» retning. En annen rådgiver har samme opplevelse av situasjonen: «faktisk, altså så er de mer åpne tidligere, ikke sant. Så blir de mer opptatt av hva som egentlig er det riktige».

Fokuset på den sosiale bakgrunnen i valg av studieretning er altså sterk for alle de tre Oslo vest rådgiverne: «...altså hos oss så er det jo ett område hvor veldig mange har utdanning. Så jeg tipper at det kommer hjemme ifra jeg». Status er et ord som også ofte er nevnt i denne forbindelse. Disse rådgiverne uttrykker at det foreligger en barriere ved valg av utdanning og at denne blant annet kan ha med status på utdanningsretningen å gjøre:

Det er jo litt barrierer... det har litt sånn med status å gjøre. Men for noen så er det ikke status. Da er det ikke viktig, men for andre så er det litt sånn status og hva venner og sånn gjør. Og foreldre som har forventninger. Det er mange årsaker. Det er ikke en årsak.

Rådgiverne fra Oslo vest nevner altså sosial bakgrunn og status som et viktig element for å velge bort en yrkesutdanning. Rådgiverne på Oslo vest synes det er vanskelig å jobbe med dette som et tema. En av rådgiverne sier:

Men også Oslo vest foreldre som tenker at yrkesfag er for alle de andre, de dumme, de svake, de håpløse (...) Det er ikke så lett å være vokst opp på Bygdøy og så skal du gå på Ulsrud og trives. Vi kan jo si hva vi vil om at det burde vært sånn, men sånn er det ikke.

To av rådgiverne mener at det er vanskelig å snu trenden og et fenomen det er vanskelig å gjøre noe med. En av rådgiverne presiserer at hun jobber med statusen på yrkesfag, men at hun også synes det er vanskelig: «ja, så er de jo godt kjent med at alle veier kan føre til hva som helst. Og prøve å få opp statusen litt på andre fag sånn at de skal tørre og stå for det». Ung i Norge 2002 viser at det er flere som er opptatt av prestisje og status i 2002 enn i 1992 (Fauske & Øia, 2003). Påvirkninger fra omgivelsene, enten fra foreldre, venner eller andre er en sterk bakgrunnsfaktor for valg, ifølge rådgiverne. Dette er i tråd med den forskningen som er gjort på området, jamfør kapittel 2. Elevens frihet til å kunne velge ut fra kjennskap til seg selv kan bli satt på prøve. Erikson (1992) fremhever de sosiale omgivelsene som viktig i

prosessen med å danne identitet. Han ser på identifikasjon som en essensiell del av identitetsutviklingen hos ungdom. Kanskje er det slik at elever på vestkanten mangler personer innenfor yrkesfaglige utdanningsretninger som de kan identifisere seg med. Skårbrevik (2004) løfter frem rollemodeller, som eleven kan identifisere seg med, som en viktig del av elevens egen selvoppfatning. Dette kan være en medvirkende faktor som gjør det vanskelig å velge utradisjonelt. Jeg ønsker ikke å drøfte hvilken innvirkning status og sosial bakgrunn har å si for valget. Dette ble kort presentert i kapittel 3. Det som løftes frem i denne studien er om rådgiverens holdning og forståelse kan ha innvirkning på elevens valg og mulighet for refleksjon omkring egen identitet.

I forhold til valg av utdanningsretning har jeg så langt pekt på særlig to elementer som er framtrepende. Det ene er at Oslo øst rådgiverne har et noe sterkere fokus på sammenhengen mellom valg og karakterer, samt et realismeaspekt i dette. Det andre er at Oslo vest rådgiverne er fokusert på sosiale faktorer og status når det kommer til elevenes utdanningsvalg. Bevissthet rundt rådgiverens egen innvirkning og formidling av synspunkter er et viktig tema i denne forbindelsen.

Når det gjelder elever som generelt kan betraktes som «skoleflinke» eller som har karakterer over ett visst nivå finner jeg et interessant funn. Jeg kan se en tendens i uttalelsene at rådgiverne gir uttrykk for at de elevene som skårer godt eller over et visst nivå på karakterskalaen bør begynne på studiespesialisering. Min tolkning, ut fra materialet, er at det fra rådgiverens side er en stilltiende godtagelse av elevens beslutning fordi denne oppleves av rådgiveren som «riktig». For de elevene som mestrer skolefagene, får gode karakterer og som ønsker å velge studiespesialisering, problematiserer eller reflekterer rådgiverne sjelden over dette i samtale med eleven. Dette gjelder flertallet av rådgivere på både Oslo vest og øst. Temaet er lite i fokus.

Det ser ut til at alle rådgiverne prøver å presentere et utfyllende bilde av de ulike utdanningsprogrammene eleven kan velge blant. Når det nærmer seg frist for beslutning av videre utdanning og elevene med gode karakterer velger studiespesialisering, er det lite uttalt fokus på alternative løp eller refleksjon rundt valget. En av rådgiverne uttaler at hun setter spørsmålstegn ved, reflekterer eller tematiserer valget for elever med karakterer over ett visst nivå. To av rådgiverne var direkte og tydelige i sin samtale med elevene og mente at dersom en elev med gode karakterer hadde bestemt seg for studiespesialisering var de fornøyd med

valget og brukte lite krefter på å reflektere over beslutningen: «Er du flink og mestrer fagene så tar du studiespesialisering, hvis ikke så tar du for eksempel helse og sosial og prøver å finne noe...». I denne sammenhengen er det nødvendig å trekke fram rådgiverens tidsressurs, slik jeg kort presenterte denne i kapittel 2. Det kan være relativt innlysende at rådgiverens stramme tidsramme må få konsekvenser. Kanskje er det ikke merkelig om elever som tilsynelatende velger riktig ikke får den samme oppmerksomhet eller oppfølging som andre når ressursene er knappe.

Jeg kan altså se en tendens i materialet til at flertallet av rådgiverne har en tilnærming til elevene, der de sjelden utfordrer elever som velger utdanningsretning i samsvar med karaktersnitt. Rådgiverne har på den annen side, mer fokus på elevene som presterer under ett visst nivå, slik som eksemplet over viser. Disse elevene blir oppfordret til å søke yrkesfaglig retning dersom karakterene skulle tilsi dette. I sluttrapporten fra evalueringen av rådgivningen (2011), har forskerne gjort en liknende observasjon når det gjelder karriereveiledningen:

«I praksis er det vårt inntrykk at elever som møter rådgiver med et svar på spørsmålet ”hva har du tenkt å velge?”, defineres som problemfri, og at tid og ressurser heller brukes på elever som selv opplever å være mer i tvil. På den måten går man glipp av mange elever som riktig nok mener de har gjort et valg, vet hva de skal velge, men som har gjort dette valget på for svakt grunnlag» (Buland, Mathiesen, Aaslid, Haugsbakken, Bungum, & Mordal, 2011, s. 250)

Dersom jeg skal trekke frem noen hovedpunkter ut fra innholdet i karriereveiledningen, så er mitt inntrykk mye av det samme som Buland et al.(2011) bemerker i sin konklusjon. Elever som fra rådgivers synspunkt velger «riktig» ut fra karakterer, blir ikke satt spørsmålsteget ved. Da er vi, etter min oppfatning, framme ved et viktig spørsmål. For å bruke Buland et al. sine ord: Elevene kan gjøre valg «på for svakt grunnlag» uavhengig av karaktersnitt. «På for svakt grunnlag» utdypes ikke ytterligere i rapporten, men jeg velger å tolke det dithen at dersom valget ikke er grunnlagt i kjennskap til seg selv og yrkes- og arbeidslivet, samt en refleksjon omkring dette, jamfør for eksempel Super (1957), vil dette være et for «svakt grunnlag» for å velge karrierevei. Ut fra beskrivelsene i materialet ser det ut til at noen av spørsmålene rådgiver stiller gir rom for refleksjon, men dette ser ut til å være en liten del av veiledningen. I tillegg kan det se ut til at elever som er «problemfrie» og har valgt «riktig» får en redusert mulighet til en refleksjon over sitt valg og om valget er knyttet til deres identitet og kjennskap til seg selv. Dette gjelder flertallet av rådgiverne uavhengig av geografi. Konsekvensene av en slik fremgangsmåte kan være at en stor gruppe av elever i realiteten får liten mulighet til

innsyn i sine egne egenskaper, verdier og ferdigheter, samt en redusert mulighet til selvrefleksjon for å kunne skape sin identitet (Giddens, 1996) og ta gode valg av utdanning.

Jeg argumenterer ikke imot at rådgiverne skal realitetsorientere eller forsøke å oppmuntre elever til å velge ett utdanningsforløp som han eller hun ut fra sine evner kan mestre. Tvert imot. En av rådgiverne mener klart at skolen har en viktig rolle når det gjelder å gi elevene innblikk i seg selv: «Jeg tror det er en kombinasjon mellom forventningene hjemme og det skolen trykker på når det gjelder å få et realitetsbilde av seg selv som de kan virkelig leve opp til». Det jeg, generelt sett, ønsker å rette søkelyset mot i denne sammenheng er likevel et bevisst fokus på identitet. Et fokus på identitet hvor både ferdigheter, interesser og verdier blir reflektert over og *deretter* et fokus på valg og eventuell realitetsorientering vedrørende karakterer. Dette gjelder ikke bare Oslo øst rådgiverne, men også vestrådgivernes fokus på status. Refleksjonen over «hvem er jeg?», som ifølge karriereteorier er noe av det mest essensielle for valg av utdanning, bør ikke komme i skyggen. Super (1953) mener at refleksjon over seg selv er en av grunnsteinene for å til slutt velge en karrierevei man blir fornøyd med. Kanskje kan det også være slik at dersom eleven har en forståelse av sine egenskaper og ferdigheter skapes et redusert behov for blant annet realitetsorientering, samt at status får redusert betydning (Birkemo, 2007). Målet er kanskje å gi elevene kompetanse til selv å vurdere hvilke karrierevalg som er realistiske. Dersom elevene blir møtt med rådgivers anbefalinger, uten å ha vært gjennom en prosess i forkant, kan vi få valg uten noen form for selvrefleksjon. Dermed reduseres et godt grunnlag for å gjøre meningsfulle valg (Super, 1953). Eleven står i fare for å gjøre valg på grunnlag av for eksempel sosiale forventninger, tilfeldigheter, anbefalinger eller unnvikelse av risiko.

Vejlederens bestræbelser for at bidrage til at de vejledningssøgende bliver kompetente vælgere er indlejret i en den kontekst, som det specifikke valg tænkes ind i. Vejledningen vil altid være underlagt en række forskellige krav og forventninger og det er langt fra sikkert at der er frit valg til alle – og på alle hylder. Derfor må vejlederen, først og fremmest, støtte den enkelte i at få klarhed over hvor og i hvilke tilfælde hun reelt har en valgmulighed – uden at forfalde til at overtage «den offentlige mening» om hva der er muligt, eller godt for repræsentanter for en bestemt målgruppe» (Højdal, 2005, s. 40)

Højdal er inne på to viktige moment i denne sammenhengen. Hun påpeker at elever faktisk ikke har full valgfrihet for sine valg. Valgfrihet vil alltid i større eller mindre grad være omkranset av begrensninger. Det å se på elevens reelle valgmuligheter er derfor viktig i veiledning. Samtidig poengterer hun at veiledningen i seg selv ikke må være begrensende.

Rådgiver bør reflektere over sin egen rolle og holdninger til eleven. Højdal mener at veiledningen ikke må bli preget av rådgivers egne subjektive meninger om hva som er realistisk for den enkelte elev: «Endelig kan vejlederens subjektive vurdering af den vejledningssøgendes ressourcer få betydning for vurdering af realismen i de valg den enkelte overvejer at træffe» (Højdal, 2005, s. 41). Når det gjelder mitt materiale er slike refleksjoner viktige. Rådgiveren står i spenningsfeltet mellom to momenter. På den ene siden et behov for at eleven skal realitetsorienteres og velge «riktig» ut fra sine forutsetninger, samtidig som rådgiveren i sin rolle ikke skal være begrensende eller la sine subjektive meninger være dominerende og herigjennom påvirke elevens mulighet for å foreta egne valg og skape sin identitet (Skårbrevik, 2004). Super (1953,1957) mener at dersom man skal ha en realistisk plan for sitt fremtidige yrke må man ha en noenlunde klar oppfatning av hvem man er.

Denne drøftingen kan også ses på som en diskusjon mellom samfunnets ønske om at så mange som mulig skal fullføre videregående opplæring og individets ønske om å stå friere i sine valg og i sin identitetsdannelse. Dersom vi følger denne betraktningen kan rådgivere forstås som samfunnets forlengede arm ved at rådgiveren ut fra sitt subjektive standpunkt forsøker å oppmuntre eleven til å velge riktig og realistisk. Samtidig kan det også vinkles dithen at rådgiveren handler ut fra de beste hensikter for individets videre framtid. Rådgiver forsøker å få elevene inn på «riktig» spor slik at nederlag og feilvalg unngås. Således kan rådgiveren ivareta begge perspektiver. En mangel ved en slik fremgangsmåte kan være at elevens mulighet til gode valg, opparbeidelse av kompetanse for valg og egen refleksjon blir tilsvarende redusert. Højdal oppsummerer betraktningen i rundt rådgivers rolle slik:

«Det afgørende må dog være, at indholdet i vejledningstilbudet afspejler de behov den enkelte vejledningssøgende har. Men der bør også være en åbenhed omkring hvad det er for en slags valg man arbejder på at de vejledningssøgende skal træffe, der kan føre til at man gør sig nogle overvejelser over hvordan dette påvirker både indhold, proces og resultat» (Højdal, 2005, s. 42)

Ifølge Højdal er det altså elevens behov som skal stå i sentrum for veiledningen. Ved at rådgiverne er tydelige i sine holdninger og anbefalinger kan dette være i konflikt med elevens behov og i konflikt med hva som er essensen i veiledningsbegrepet. Med dette er det fare for at rådgivning blir dominerende, på bekostning av veiledning.

Årsaken til at elever ikke knytter sine karrierebeslutninger opp mot realisme kan være mange. Andreassen, Hovdenak, & Swahn (2008) mener at «urealistisk tanker om seg selv, mangelfull kunnskap om arbeidslivet og krav i ulike yrker og utdanninger og manglende evne til å se

disse faktorene i relasjon til hverandre» (s. 117) kan være en årsak til at elever mangler realisme i sine karrierevalg. Manglende realisme blir i så henseende tilknyttet begrepene identitet og karrierevalgmodenhet. Identitet og selvforståelse anses som et viktig fundament i karrierevalgmodenhet. Ut fra dette kan vi se elevens manglende realisme som ett uttrykk for manglende kompetanse til å ta meningsfulle karrierevalg. En slik tankegang kan sies å være et argument for, slik jeg drøftet tidligere i kapitlet, at rådgivers fokus og arbeid med selvforståelse bør være et klart fokusområde i karriereveiledningen slik at dette er en læringsprosess forut for en eventuell realitetsorientering av eleven. Jeg vil komme tilbake til en videre drøftelse av begrepet karrierevalgmodenhet i punkt 7.3.

Sammenhengen mellom fremtidig identitetskonstruksjon, selvforståelse og reell valgfrihet i yrkes- og utdanningsvalget på ungdomsskolen og hvordan rådgiveren håndterer dette er viktig. Sentralt i dette ligger spørsmålet om valget av yrkesfag eller studiespesialisering er i tråd med elevenes identitet og egenskaper. Hva gjør det med elevenes identitetsforvaltning og selvoppfattelse at de ikke har valgfrihet til å velge om de skal ta studiespesialisering eller yrkesfaglige linjer?

Forskning viser at elevene i utgangspunktet er innstilt på og positive til å få en utdanning (Hovdenak, 2011). På ungdomsskolen handler utdanningsvalget, i den store sammenhengen, om eleven skal velge yrkesfag eller studiespesialisering. Ved valg av studiespesialisering blir det videre valget utsatt. Ungdommen har fått en pustepause fra valget. Eriksson (1992) bruker betegnelsen moratorium når han snakker om ungdommenes behov for en periode der det ikke er påkrevet av dem å fatte valg. En periode der nye identifiseringer skal etableres og de gamle, gjerne foreldreidentifikasjonen, skal forkastes. Ungdommene skal etablere nye roller, finne sin rolle i samfunnet i tråd med sin egen identitet og i dannelsen av denne. Slik sett er moratoriet nødvendig for at den unge skal ha mulighet til å skape sin egen identitet.

Når de nye identifiseringene skal etableres er det naturlig for ungdommene å finne disse blant andre ungdommer og medelever. Eriksson (1992) mener at slike identifiseringer er viktige for dannelsen av en egen identitet. Hvis vi på dette grunnlag ser på ungdomsskoleelevene fra vestkanten. Kan det være vanskelig for ungdommene å velge annerledes enn den store majoriteten? De som velger yrkesfaglig på vestkanten, er en svært liten gruppe. På den ene skolen var den yrkesfaglige gruppen på mindre enn ti prosent. Etter rådgivernes beskrivelser er ofte elever som søker yrkesfaglige retninger også elever som gjerne oppnår svakere karakterer. Et vesentlig spørsmål kan være om elever ut fra dette ikke å ønsker å skape nye

identifikasjoner med denne minoritetsgruppen. Elever med faglig gode prestasjoner kan ses på som ressurspersoner med høy status og som anses attraktive å være sammen med: «Det vil derfor oppleves som mer belønnende å være sammen med elever som har samme eller litt høyere faglig status enn en selv, enn med elever som har lavere faglig status (Skaalvik og Skaalvik, 1996, s.143).

Forenklet kan man diskutere om status på yrker og utdanningsretninger har blitt vesentlig for elevene når de skal velge. Har status blitt så viktig for vår dannelse av identitet at vi i realiteten ikke kan velge fritt? Illeris et al. (2002) refererer til en undersøkelse av Wiedemann (1999) der han ser på de tre hovedgrunnene til at ungdommene velger studiespesialisering, nemlig at studiespesialisering er det mest prestisjefylte, en måte å utsette vanskelige valg og at det er et sted for et godt ungdomsliv (s. 66). Status blir nevnt som en viktig faktor fra rådgiverne Oslo vest når elevene deres velger studiespesialisering. Status blir ut fra dette en viktig brikke i identitetsdannelsen. Hvilken konsekvens dette har for den yrkesfaglige gruppens identitetskonstruksjon kan drøftes: «Det er imidlertid i dag meget karakteristisk at det man først og fremmest orienterer sig efter er den aura og prestige man kan tilskrive det forventede arbejde, for det er det der virker identitetsoppbyggende» (Illeris, Katznelson, Simonsen, & Ulriksen, 2002, s. 110). Rådgiverens oppgave i forhold til dette kan bli å sette status på dagsorden og gjennom dialog med elevene få til en bevisstgjøring i forhold til om de velger på grunnlag av status eller på grunnlag av sine egenskaper og ferdigheter. Men først og fremst er det viktig at rådgiverne selv har et bevisst forhold til hva han/hun formidler til elevene og hvilke temaer som er viktige å løfte fram og reflektere over, slik som poengtert ovenfor (Højdal, 2005). Dersom Oslo vest rådgiverne godtar elevenes valg på grunnlag av status og sjelden setter spørsmålsteget ved dette, kan også dette være med og prege den karriereveiledningen som blir gitt. I likhet med at østrådgiverne kan bli preget av sitt utgangspunkt, kan dette utgangspunktet prege vestrådgiverne på samme måte.

Jeg har i det foregående forsøkt å se på hvordan rådgiveren forholder seg til elevenes valg av studiespesialisering eller yrkesfag og om det er noen forskjeller på hvordan rådgiverne reflekterer og arbeider med slike problemstillinger. I materialet kommer det frem at rådgiverne på Oslo øst har et klart fokus på karakterer og realisme når valget skal gjøres, mens betoningen av karakterer er lavere på Oslo vest. Oslo vest rådgiverne er ofte fokusert på status i forbindelse med valget. Det ser også ut til å være enkelte tendenser som ikke følger øst-vest skillet. Det ene er at rådgiverne ikke etterspør valget hos de «skoleflinke» elevene,

samt at flertallet av rådgiverne virker lite beviste på hvilke signaler eller råd/anbefalinger de gir til sine elever. Hvilket fokus rådgiverne har på identitet i forbindelse med elevens karrierevalg vil løftes videre frem i neste underkapittel.

5.1.1

Ett reelt valg?

I forrige delkapittel så jeg hovedsakelig på hvilket fokus rådgiveren hadde når det gjaldt elevens videre karrierevalg. Dette skal jeg fokusere ytterligere på i dette delkapitlet, men fokuset får en liten dreining. Hovedpoenget her blir å se på om elevene, i rådgiverens øyne, har et reelt valg av utdanningsretning og hvilke forhold som eventuelt underbygger en slik oppfatning. Eventuelle konsekvenser for elevens identitetsdannelse og refleksjon over seg selv vil også bli forsøkt belyst i det følgende og vil være en forlengelse av den drøftingen som ble startet i forrige delkapittel.

Slik som poengtert i forrige delkapittel er det særlig rådgiverne fra Oslo øst som fokuserer på karakterene i samtalen med elevene. Likevel er det slik at flertallet av rådgivere, uavhengig av øst og vest konstruksjonen, tenker at elevene i realiteten ikke har et reelt valg når de skal velge utdanning. Ut fra materialet ligger det altså liten valgfrihet i overgangen mellom ungdomsskolen og videregående når man kommer til valget mellom studiespesialisering eller yrkesfag. Rådgiverne beskriver at de sjelden eller aldri er vitne til at elever over ett visst karaktersnitt velger yrkesfaglige linjer: «...ut fra de som er faglig sterke så er det nok et fåtall som velger yrkesfaglig». Det finnes unntak, men de opplever som oftest at det er elever med gode karakterer som velger studiespesialisering og de som presterer dårligere i fagene velger yrkesfaglig slik jeg skisserte i foregående del 5.1.

Ut fra dette kan man spørre seg om valg av utdanningsretning, enten det gjelder yrkesfag eller studiespesialiserende, egentlig er et reelt eller fritt valg. Selv om eleven selvfølgelig har mange valgmuligheter innen yrkesfagene, er det altså ikke en reell valgmulighet med studiespesialisering. Et spørsmål som kan være interessant å stille i den sammenheng er om det faktisk er slik at dette er en «riktig» skillelinje. Er det slik at de som presterer dårligere karaktermessig vil passe godt til yrkesfaglige studieretninger og at de som får gode karakterer passer til studiespesialisering med påfølgende videre studier og arbeid i samsvar med dette? Kan vi være fornøyd med disse skillelinjene og trygg på at elever som velger slikt har tatt gode valg? Hva gjør dette med elevenes selvoppfattelse og identitet?

I mitt materiale ser det ikke ut til at flertallet av rådgiverne går inn og problematiserer denne problemstillingen i noen særlig grad. Dersom rådgiveren ikke problematiserer dette, hvem står da i posisjon til å skape refleksjon over temaet? Dersom en elev med et greit karaktersnitt sier at han/hun vil inn på studiespesialisering blir ikke dette satt spørsmålsteget ved eller reflektert over i nevneverdig grad. En av rådgiverne understreker betydningen av karakterene, særlig i enkelte fag. Hun poengterer dette i et livsløpsperspektiv. Hun er bekymret for at elevene ikke kommer inn på videre studier etter videregående skole dersom de går ut med svake karakterer:

De som har toere og treere i disse viktige fagene. Engelsk, matte og norsk. De skjønner at de ikke klarer det på studiespes. Å gå tre år på studiespes og gå ut med dårlige karakterer da står du i fare for å ikke komme videre på høgskole/universitet. Det skjønner igjen de aller fleste, men som sagt muligheten er jo der til å påbygge senere da.

En annen rådgiver er enig i at karakterene teller mye for valg av yrkeslinje eller studiespesialisering. Samtidig er hun også tydelig på sin egen rolle i dette. Slik hun verbalt uttrykker seg overfor elevene gir hun elevene klare signaler om hvilken retning hun ønsker og anbefaler at de søker. Hun gir dem i realiteten få valg. Årsaken til de klare føringene er at hun ønsker at valget skal være av en slik karakter at elevene faktisk har mulighet til å komme inn på en av de oppsatte ønskene:

I: tenker du at det er et reelt valg?

Rådgiver: Nei, det er ikke ett reelt valg. Det er stort sett gitt ut fra karakterer. Alle de årene jeg har jobbet med dette så har ikke en elev som får gode karakterer valgt yrkesfag. Jeg sitter da med julekarakteren til elevene og sitter med inntaket året før så jeg vet litt hva de kan søke på for å ha garanti. Og for å sette det alt på spissen så sier jeg til elevene: «det er jeg som bestemmer hva du søker på, ikke du». «Jo, men...» «nei, det er jeg som bestemmer sier jeg, så kaster jeg deg ut og ber deg komme tilbake igjen når du har fått noe fornuft inn». Istedetfor at de grinene ringer meg tiende juli og sier at de ikke kom inn på det og det, ikke sant.

Ut fra materialet kan det se ut til at rådgiverne fra Oslo øst er sterkt inne med sine anbefalinger, slikt som skissert i forrige delkapittel. Særlig når det gjelder elever med karakterer under ett visst nivå anbefaler de å søke yrkesfag: «Så det er jo de med litt svakere forutsetninger som vi anbefaler da. Og det skjønner som sagt de fleste. Så hvis vi skal dele elevene så er det på karakterer det går og arbeidsinnsats». Rådgiverens rolle blir her fremtredende. De er spesifikke i sine anbefalinger. Årsaken til anbefalingene får jeg inntrykk

av er svært velmenende. Rådgiverne mener at det ikke foreligger et reelt valg. I materialet kommer det fram at rådgiverne ønsker at så mange som mulig skal klare videregående og ønsker å avverge at elever som strever med teoretiske fag skal begynne på studiespesialisering.

Det sentrale spørsmålet blir da om det er karakterene som skal skape hvem vi er, hvilket utdanningsløp vi velger og hvilket arbeidsliv vi ønsker. Kort sagt; er det slik at karakterene elevene oppnår skal definere deres oppfattelse av egen identitet? I en undersøkelse av Lovén (2000) finner han at elever ser sine valgbegrensninger i sammenheng med sin sosiale bakgrunn og forutsetninger. Eleven tilpasser sitt valg ut fra visse kriterier, både kunnskap, hva eleven tror han/hun kan oppnå og kan akseptere. Dette er i tråd med Gottfredssons (1981) teori om valget som en begrensingsprosess og kompromiss. Lovén mente å finne at elevene så på hvilke alternative utdanningsprogram de hadde kjennskap til og interesse av, om det var mulighet for å komme inn med sine karakterer og vurderte ut fra disse momentene sine muligheter i valget. «Eleverna anpassade sine önskemål efter den självkänedom som de hade» (Lovén, 2000, s. 238). Eleven tilpasser og gjør kompromisser i sine valg på grunnlag av de muligheter og begrensninger han/hun selv opplever å ha. Ved å ha fokus på selvinnsikt i karriereveiledning, kan man ut fra dette jobbe med at elevene skal få en bedre og bredere innsikt i disse mulighetene og begrensningene og dermed en god forutsetning for å ta meningsfulle karrierevalg under valgprosessen i 10.klasse og videre i livet.

Det at rådgiverne opplever at eleven ikke har et reelt valg, kan gi begrensninger i friheten til å velge, samt er med på å definere elevens identitet. Men vi kan også se det fra en annen side. Har faktisk rådgiveren et poeng? Er rådgiveren en hjelp til eleven for å gi selvinnsikt og skape en identitet som er betydningsfull for den enkelte, samt at karakterene elevene oppnår faktisk er en del av hvem de er som person. En av rådgiverne er enig med de øvrige i at eksistensen av reelt valg mellom studiespesialisering og yrkesfag sjelden er tilstede. Hun mener likevel ikke det er basert på karakterer. Denne rådgiveren vinkler problemstillingen på en annen måte. Det er interesser, motivasjon og innsats som er utgangspunktet. Karakterene kommer som et resultat. Dermed gir rådgiveren oss et annet utgangspunkt. Hun tar utgangspunkt i eleven og elevens ferdigheter og egenskaper, kanskje også identitet. Karakterene er ikke utgangspunktet for valg i rådgiverens tankegang. Det ligger altså noe bak karakterene som hun mener er utgangspunktet, men som ofte også gir utslag i karakternivå:

Jeg synes ikke det er karakterene som gjør det. Jeg tenker at karakterene er et resultat av motivasjon og innsats og for så vidt også interesser. De som ikke er så interessert i å gå på skolen, de har kanskje ikke så gode karakterer. For de elevene som elsker å gå på skolen og jobbe med det så kommer ofte karakterene også. Så jeg tenker at det er mere den veien.

Gjennom en slik vinkling kan vi faktisk få et annet utgangspunkt. Kanskje er det slik at rådgiverne nettopp har fokus på elevens egenskaper, interesser og ferdigheter ved å ha fokus på karakterer fordi elevenes karakterer har en bakenforliggende årsak.

På hvilken måte kan spørsmålet om reelle valg være forbundet med identitet i det senmoderne samfunn? Valg er forbundet med risiko og kan medføre at ungdommene vil utsette bindende beslutninger (Giddens, 1996). Ungdommene kan minske valgpresset ved å holde dørene åpne lenger. Ved å velge studieforbereidende vil videre valg utsettes i flere år, skape rom for refleksjon og frihet fra ansvar og risiko. Undersøkelser viser at ungdommene forbinder valgsituasjonen med en følelse av økt risiko (Illeris, Katznelson, Nielsen, Simonsen, & Sørensen, 2009). Illeris et al. (2002) mener at Eriksons teori om identitet gir et utgangspunkt for å drøfte ungdom og identitet, men mener også at teorien har blitt utilstrekkelig i dagens samfunn. Han mener at et samfunn preget av mange valg og mindre tradisjonsbundne handlinger gjør at ungdom må lære seg å leve med forvirring og usikkerhet. Ziehe (1989) følger denne tankegangen. Han mener at ungdommens frisettelse har ført til et samfunn der ungdommene må skape sin identitet i et uforutsigbart og uoversiktlig samfunn.

To av rådgiverne i studien hadde et samfunnsperspektiv på elevenes valg og fokuserte på hvordan det er å ta valg i dagens samfunn. Den ene rådgiveren mente at dagens samfunn gjør elevene usikre og at det er tungt å bære byrden av egne valg:

Jeg opplever at det største problemet ved at de har så mange valg er at det gjør dem usikre. Ikke at det gjør dem så glad. Fordi når du har veldig...når du tenker at du har veldig mange valg så har du også et veldig stort ansvar og det ansvaret faller bare på deg. Det er du som tok valget. Det er jo hele tiden sånn at vi sier: det er ditt valg. Det er din fremtid. Og det betyr også at alle små feil du gjør på veien eller som kan oppleves som feil, det har du rota deg oppi sjøl. Det gjør at mange synes det er skummelt. Så jeg tenker ikke at de tenker: ahhh, verden for mine føtter. Noen gjør det, men for de fleste handler det om...å, gud hva skal jeg velge...

Giddens (1996) mener også at det senmoderne samfunn åpner for større valgfrihet for eleven med tanke på valg av utdanning. Vi er ikke lenger bundet av familie og tradisjoner i like stor grad som tidligere. Opplevelsen av valgfrihet kan være dobbeltsidig for mange elever. På den ene siden er det fritt valg og ubegrensede muligheter, bare man er i stand til å treffe det

«riktige» valg. På den andre siden er det personlige forutsetninger, press fra de sosiale omgivelsene, det være seg for eksempel foreldre, samfunn eller venner. Valgene skal være gjennomtenkte, skal kunne argumenteres for og aller helst skal de være vellykkede. I forbindelse med valget argumenterer Giddens (1996) for at mennesket er avhengig av selvrefleksjon for å kunne skape sin identitet. Spørsmålet er om rådgiveren er bevisst og arbeider med eleven slik at en slik refleksjon kan forekomme.

Skolens betydning i unge menneskers liv bekreftes av nyere forskning, for eksempel Hovdenak (2011) og Øia (2012). En annen rådgiver har også et samfunnsperspektiv når hun ser på elevens valg. Hun mener at ungdom er i endring, er i mindre opposisjon til sine omgivelser og har skolen som en viktig arena i sine liv. I forbindelse med dette sier hun:

De er veldig greie og de er veldig opptatt av ting skal liksom lykkes litt i livet da. Så jeg tror at tankene deres er annerledes enn det det var for tre år tilbake. Det er ikke så mye opposisjon. De prøver liksom å tenke... hva er lurt... sånne ting. At de er lært opp til en helt annen sånn målstyring rett og slett fra de er små. Og det gjelder livet deres og. Det er litt sånn rart å se på nesten (...) Skole er så viktig nå for veldig mange enn det det var kanskje for tre år siden. For da var det sånn at man fikk jobb (...) Det er generelt. Det er samfunnstrend. De aller fleste er mye greiere. Også de som da faller igjennom, de faller skikkelig igjennom

Både Giddens (1996) og Ziehe (1989) påpeker altså at med de mange muligheter følger en risiko. Risiko for å velge feil. Risiko for å ikke leve opp til forventninger eller å klare å gjennomføre. Med valgfriheten kommer også ansvaret. Du må selv stå ansvarlig fordi det var ditt eget frie valg (Illeris, Katznelson, Nielsen, Simonsen, & Sørensen, 2009). Illeris et al. (2009) mener at ved oppløsningen av det tradisjonelle samfunnet og ved at vi har fått et mer individualisert samfunn, uten ytre bindinger, vil identiteten bli tilsvarende viktig for mennesket. Det er identitetsdannelsen som nå ligger som grunnlag for de mange valg vi skal ta. Identiteten blir nøkkelen til sammenheng i valg av utdanning. Derfor blir også identitetsdannelsen grunnleggende viktig for ungdommene «... hvis man skal kunne klare sig og orientere sig i den evigt omskiftelige omverden» (Illeris, Katznelson, Nielsen, Simonsen, & Sørensen, 2009, s. 36). Det vil også si at rådgiver må gi elevene muligheter til skape sin identitet blant annet gjennom det arbeidet de gjør i karriereveiledningen.

Hovdenak (2004) kom fram til, i en undersøkelse av ungdomsskoleelever, at de som valgte studiespesialisering gjorde dette på grunnlag av svært forskjellige ståsted. For det første valgte de studiespesialisering fordi de visste hva de ville etter videregående og således hadde

et klart mål med studiespesialisering. Det andre var at de ikke visste hva de skulle bli og utsatte valget i tre år ved å ta studiespesialisering. Det tredje var at elevene visste at de ønsket å studere, men ikke hvilken utdanning de skulle velge. Bruk av studiespesialisering som metode for å utsette valget er et funn som går igjen i flere undersøkelser, både i Norge og i andre nordiske land (Birkemo, 2007, Pless og Katznelson, 2007 og Andreassen, 2011a). Gjennom dette ser vi igjen at utsettelse av valg ofte brukes som et argument for å velge studiespesialisering. Vurderingen av risiko kan, med en slik tankegang, gjøre elevene i svakere grad i stand til å ta en avgjørelse. Elevene velger å utsette avgjørelsen ved å velge studiespesialisering: «Valget har de da ikke tatt på grunnlag av kunnskap om seg selv og om utdannings- og yrkesmuligheter, men ut fra det som vurderes som det «sikreste» for å holde flere muligheter åpne senere» (Andreassen I., 2011a, s. 69). Ved at rådgiver mener at valget ikke er reelt, at valget skal være riktig ut fra rådgiverens egne subjektive preferanser, samt har et begrenset fokus på elevens identitet i valget kan vi nettopp gjennom dette, miste den viktige refleksjonsdimensjonen omkring egen identitet. Elevene kan, ut fra dette, kanskje gjøre valg basert på et sviktende grunnlag.

Krumboltz (1996) mener i sin teori om «planned happenstance» at samfunnet utfordrer elevene og setter andre krav til dem enn det gjorde tidligere. Han påpeker at ubesluttsomhet og tvil ikke nødvendigvis er et onde, men noe vi må lære å leve med. Dette kan ses i sammenheng med at vi har et samfunn der elevene har større frihet i sine valg, men også større risiko i å ta riktige valg (Giddens, 1996). Krumboltz (1996) mener at tilfeldigheter er med på å prege de karrierevalg som tas og at veilederne må gi elevene redskaper til å kunne håndtere slike tilstander. Med dette som utgangspunkt mener han at det er viktig for veilederen å lære eleven til å gripe tilfeldighetene og lære seg å leve med dem. Lovén (2000) mener i sin undersøkelse å finne at rådgiverne er svært opptatt av å dempe usikkerhet og tvilrådighet. Han setter spørsmålsteget ved om rådgiverne overdriver valgets rasjonalitet og at besluttsomhet uansett er et positivt gode. Krumboltz vil ut fra sin teori, være enig i kritikken. Lovén (2000) mener at en god oppgave for veiledningen i fremtiden vil være å lære elevene å leve med usikkerhet og tvil. Kanskje kan vi se rådgivernes motivasjon for å realitetsorientere og konfrontere elevene med manglende reelle valg som en måte å dempe elevenes usikkerhet og opplevelse av risiko.

Jeg kan ut fra funnene fremstilt i dette kapitlet stille spørsmål om hva som hadde vært resultatet om vi hadde lyktes i å trygge elevene i deres identitetsdannelse og selvinnsikt og

dermed kanskje redusere opplevelsen av risiko. Kunne det være slik at flere ville hatt trygghet til å velge yrkesfaglige retninger dersom omgivelsene trygger dem på sin identitet og reduserer opplevelsen av risiko? Rådgiverens rolle i dette er essensielt i min oppgave.

Så langt i oppgaven har jeg sett på hvilke tanker og holdninger rådgiverne signaliserer til sine elever når det kommer til valg av utdanningsretning. Det mest sentrale funnet i dette er at flertallet av rådgiverne mener at elevenes valgfrihet er begrenset og gir anbefalinger ut fra dette. I tillegg setter de sjelden spørsmålstegn ved valget dersom de opplever valget som «riktig» rent karaktermessig. Hvis vi tar utgangspunkt i disse to funnene; hvordan påvirker dette elevenes oppfattelse og dannelse av identitet? Rådgiveren kan ha en påvirkningskraft gjennom sine holdninger, uttalelser og vurderinger.

Hva jeg skal bli er i utgangspunktet et spørsmål med grenseløse dimensjoner. Man skal ikke lenger kun definere valg av yrke, men skal snarere definere hvem man skal bli. Jeg skal selv skape meg selv gjennom å velge mellom hundrevis forskjellige yrkestilbud. Velger eleven yrkesfaglig studieretning skal valget tas nå. Det er ikke mulig å utsette valg av yrke lenger. Heller ikke er det mulig å utsette et valg når det gjelder å konstruere og reflektere over egen identitet. Hvem jeg definerer meg selv som og hvem jeg ønsker å være skal vurderes i 10.klasse for at valg av videregående opplæring kan forekomme. Borgen & Lødding (2009) oppsummerer noe av budskapet slik:

Det er i studieforberedende utdanningsprogram en kan sette valget av yrke på vent samtidig som en "holder alle dører åpne". Elever med svakere skoleprestasjoner vil ikke ha samme muligheter for å kjøpe seg tid. Valg av yrke er mer presserende, og dermed øker også risikoen for å ta feil. Vi vet at frafallet har vært desidert størst på yrkesfaglige studieretninger (s.15-16)

Adgangen til å velge er begrenset ved at det gjøres en sortering gjennom tester, evalueringer og karakterer: «Samtidig øger dette finmaskede sorteringsapparat tendensene til indbyrdes konkurranse, sammenligninger, seire og nederlag, der ikke alene vedrører den enkeltes muligheter, men også setter sine dybe spor i identitetsdannelsen og selvforståelsen» (Illeris, Katznelson, Nielsen, Simonsen, & Sørensen, 2009, s. 42) Illeris et al. sier her noe vesentlig når det gjelder mitt materiale. Han påpeker at sorteringen av elever ved hjelp av for eksempel karakterer har mye å si for dannelsen av identitet. Åpne og lukkede muligheter vil prege deg som person. Det vil få konsekvenser for hvem man er og hva man vil med sitt liv.

At andelen søkere til yrkesfaglige studieretninger er lavt og stadig synkende er ikke et særnorsk fenomen. Det er et fenomen som er kjent i mange land (Andreassen, Hovdenak, & Swahn, 2008). Illeris et al. (2002) identifiserer flere felt som de mener er vesentlige for at det har blitt slik, blant annet; elevenes oppfattelse av at studiespesialisering gir de beste framtidsutsikter, for få læreplasser, politikk som fører til dårligere omdømme og at lærlingekontrakter sies opp i løpet av lærlingperioden.

Poenget i min oppgave er ikke å argumentere for at elever med svake karakterer og som kanskje synes teoretiske fag er vanskelige absolutt skal følge sine medelever inn i studiespesialisering og dermed føle lav mestring og ende ut med svake karakterer og lite mulighet for videre studier. Det kan være et viktig poeng som flere av rådgiverne uttrykker «det er ikke sikkert alt ligger for deg». Valg av yrkesfag kan være svært meningsfylt for mange elever. De opplever mestring og glede over å lære et yrke og få bruke praktiske evner. Dette er viktige poeng som for disse elevene kan føre til en positiv identitetsdannelse (Illeris, Katznelson, Nielsen, Simonsen, & Sørensen, 2009). Likevel ønsker jeg å sette spørsmålsteget og fokus på det økende omfanget av elever i studiespesialisering. Elever som tidligere valgte yrkesfag velger nå annerledes. Jeg har vært inne på hvilke årsaker som kan ligge til grunn. I min sammenheng er årsaken i utgangspunktet underordnet. I tråd med karriereteorier er identiteten av overordnet karakter. Identitet og karrierevalg står i sterk sammenheng og er gjensidig avhengig av hverandre (Andreassen, Hovdenak, & Swahn, 2008).

Vi kan bruke en annen framgangsmåte i forbindelse med elevenes karrierevalg, nemlig å fokusere på elevens valgmuligheter med utgangspunkt i en reversert rekkefølge. Dersom vi *først* setter fokus på at ungdommene kommer inn i en prosess der hovedhensikten er at elevene får innsikt i og refleksjon over sine egenskaper, interesse og ferdigheter vil de kanskje også som et resultat få et realistisk bilde av seg selv, sine valgmuligheter og sin identitet (Holland, 1997, Krumboltz, 1996, Super, 1957). En slik innsikt kan kanskje også medvirke til at flere velger yrkesfag nettopp fordi at valget kan begrunnes i at «dette passer for meg fordi jeg vet hvem jeg er og hva jeg ønsker videre». Det gjelder bare å komme dit innen søknadsfristen til videregående utløper.

I en stor undersøkelse av Birkemo (2007), så han på valgprosessen hos rundt 2000 ungdomsskoleelever over en periode på to år. Birkemos undersøkelse har en tydelig sammenheng med det Super (1957) beskriver som utviklingsoppgavene på

utforskningsstadiet. Den første fasen beskriver Birkemo som en fase der elevene utforsker informasjon. Den andre fasen var en vurdering av yrkes- og utdanningsalternativene ut fra elevens egenskaper, ressurser og så videre. Den siste fasen er fasen for beslutninger. Eleven beslutter seg i denne fasen for et endelig valg, eller hun/han går tilbake til tidligere faser. Resultatene av denne undersøkelsen var at nesten 60% av elevene ikke hadde kommet til beslutningsfasen når de måtte ta et endelig valg i 10.klasse. Et viktig poeng i denne undersøkelsen var at elever som hadde kommet i beslutningsfasen faktisk valgte yrkesfaglig utdanning i større grad enn de andre elevene. Elever som befant seg i første eller andre fase valgte studieforbereidende utdanning, særlig fordi de ønsket å utsette valget. Undersøkelsen påpeker sentrale temaer som er viktig i forhold til mitt materiale. For at elever i større grad skal kunne ta beslutning på beslutningsstadiet er de avhengig av å ha gjennomgått en prosess i forkant. Prosessens innhold er både avhengig av innsikt og forståelse av seg selv og informasjon om yrker og arbeidslivet i vid forstand. Etter en slik prosess mener Birkemo at eleven settes i stand til å ta beslutninger. Elever som ikke blir stimulert til refleksjon i slike prosesser vil mangle grunnlag for beslutning og dermed i ytterste konsekvens velge studiespesialisering for å skape seg et «frirom». Dette skaper frihet uten risiko og uten fare for å ta valg på feil grunnlag, jamfør tidligere diskusjon om Giddens (1996) senmoderne samfunn og Ziehes (1989) kulturelle frisetting. Undersøkelsen påpeker også at dersom eleven gjennomfører fasene og kommer frem til en beslutning er dette i større grad i favør av yrkesfaglig studieretning. Derfor vil jeg, på dette grunnlag, forsiktig antyde at en prosess med vekt på identitetsarbeid og selvinnsett i sammenheng med forståelse av yrker og yrkesliv vil kunne gi eleven større potensiale til å ta meningsfulle valg og at dette valget har større sjanse for å bli et valg som er tilknyttet elevens egenskaper og ferdigheter. En slik forståelse kan gi viktige føringer og rammer for det arbeidet rådgiveren utfører i karriereveiledningen.

Buland et al. (2011) mener at rådgivningens oppgave:

«...blir å gjennomføre tiltak og prosesser som best mulig gir elevene den nødvendige, heterogene kompetansen som gjør dem i stand til å gjøre gode valg, som samtidig skal forholde seg til andre relevante gruppers behov og ønsker. I hvilken grad man klarer dette, avgjør prosesskvaliteten i skolens rådgivning» (s. 50).

Selve prosessen fremheves som et viktig redskap. Rådgiveren bør altså ut fra et faglig ståsted skape prosesser hos elevene som gir kompetanse for valg slik at valget blir meningsfullt for den enkelte. En av rådgiverne har denne betraktningen rundt valget:

På yrkesfagen så er det jo elever med svakere karakterer. Det er en kjensgjerning det. Jeg har ikke lov til å si til en elev at du er så dum at du ikke kan begynne på allmennfag, så du må begynne på yrkeslinje. Underforstått at det bare er dumme håndverkere. Det er ikke det... Jeg vil ikke si at de som velger en yrkeslinje har tenkt så veldig mye over valget, men altså det er det at de har valgt en yrkeslinje fordi at de sliter på ungdomsskolen og da vil de slite på studiespesialisering. Og da velger de en yrkeslinje ut fra hva de tror de kan.

Uttalelsen over synliggjør en tankegang som inneholder lite prosessuell tenkning, men heller en instrumentell «hvis...så» tenkning. Rådgiveren kan være en viktig brikke i å både skape en opplevelse av redusert risiko for elevene, samt å gi rom for identitetsskapende prosesser. Fire av seks rådgivere uttrykker i mitt materiale sjelden refleksjon over sin rolle i dette, men uttrykker ofte en «hvis...så» tenkning i samtalen om elevenes valg. Enkelte rådgivere er også tydelige i sine anbefalinger. Denne tenkningen kan sammenlignes med en trekk- og faktor tenkning som grunnlag i rådgivernes karriereveiledning (Holland, 2007). Hvilke holdninger, signaler og bevissthet rådgiverne har i forhold til det budskapet de uttrykker er essensiell i møtet med eleven (Højdal, 2005). Det kan se ut til at flertallet av rådgiverne i mitt materiale har et lite bevisst forhold til hvilke holdninger og signaler de gir til sine elever. Dette kan få konsekvenser for elevenes karrierevalg, refleksjonen og prosessen forut for valget. En av rådgiverne fra Oslo vest er bevisst hvilke signaler hun gir sine elever i form av valg av studieretning. Denne rådgiveren formidler en bevissthet om sin egen rolle. Hun jobbet aktivt med å få elevene ved sin skole til å tenke alternativt selv om brorparten ønsket seg inn på studiespesialisering ved hennes skole:

Ja, og det har vi et veldig bevisst forhold til i grunnen. Vi tenker at altfor mange velger det (...) Men vi har klart de siste årene å få en større andel til å tenke litt bredere. Særlig elever som vi vet ut fra både interesser, men også evner og karakterer vil ha svært lite utbytte i lengden av studiespesialisering

Denne problemstillingen er et interessant tilskudd til debatten om elevens frie valg og et valg i tråd med evner og ferdigheter slik at den enkelte kan gjøre gode karrierevalg.

Å velge utdanningsretning ut fra oppnådde karakterer kan være nødvendig i forhold til samfunnets realiteter. Elevene må faktisk forholde seg til poenggrenser og krav. Likevel mener Super (1996) at det er kompetansen til å ta valg som er viktig å lære i et livslangt perspektiv og at dette bør inngå i en prosess forut for valget. Konsekvensen av et slikt teoretisk standpunkt og tankegang kan være at rådgiveren må arbeide med kvaliteten i karrierevalgprosessen (Buland et al. 2011). Elevene bør ut fra dette få muligheter til å drøfte og reflektere over valg av utdanning og yrke på et tidlig tidspunkt slik at eleven har god nok

tid til den prosessen han/hun må gjennom før han/hun kommer til den beslutningsfasen som Birkemo (2007) skisserer. Prosessen og fasene skissert av Birkemo har en sterk tilknytning til karrierevalgmodenhet, slik som det ble presentert i teorikapitlet. Jeg vil senere i drøftingen komme tilbake til karrierevalgmodenhet og betydning av dette i forbindelse med valg av karrierevei.

I dette kapitlet har jeg forsøkt å belyse om rådgiverne har ulike utgangspunkt i karriereveiledningen og om disse blir formidlet til elevene. I begynnelsen av kapitlet henviste jeg til Hansen (2005) som mente at det kunne være forskjeller i hvordan rådgivere håndterte og formidlet sitt budskap på henholdsvis øst og vest i Oslo. I studien kommer det til syne noen forskjeller slik som Hansen (2005) påpeker. Rådgiverne på Oslo øst har et fokus på elevenes karakterer og formidling av realisme, mens vestrådgiverne har fokus på status i forbindelse med valget. Jeg har drøftet hvilken påvirkningskraft rådgiverne kan ha på elevene, samt om denne påvirkningen har konsekvenser for elevens identitet. Det har også kommet fram to momenter der flertallet av rådgiverne er samstemte. Dette gjelder oppfølging av elever som de opplever gjør «riktige» valg ut fra karakterer. I tillegg er rådgiverne enige i at eleven i utgangspunktet ikke har et reelt valg av utdanningsretning. Jeg har også her forsøkt å belyse hvilke konsekvenser alle overnevnte funn kan ha for elevens selvforståelse og identitet.

6 Identitet i veiledning

Nova undersøkelsen «Ung i Oslo 2012» spurte elever hva som var viktig for dem i valg av yrke og utdanning. Det viktigste for elevene var ifølge denne undersøkelsen lønn. Etter lønn var det av stor betydning for ungdommene: «at jeg kan få bruke mine spesielle evner og anlegg» (Øia, 2012, s.30). Hovedenak (2004) har kommet fram til et lignende funn. I denne undersøkelsen kom det fram at det som var viktigst for eleven var å ha et yrke der man kunne bruke sine egenskaper. Elevene har altså selv et ønske om at det yrke de velger skal ha en klar sammenheng med hvordan de er som personer. Her er vi igjen inne på kjernen i problemstillingen. Hvordan skal så elevene oppnå innsyn og refleksjon over sin egen person, slik at de kan velge utdanning og yrke i samsvar med dette? På skolen er det lagt opp til at karriereveiledningen skal bistå på dette området. Rådgiveren blir ofte en nøkkelperson i denne sammenhengen.

Rådgiveren og eleven vil alltid møtes med hver sin «ryggsekk», altså at veiledningen eksisterer i en sosial sammenheng hvor både veileder og elev har med seg ulik bakgrunn, vurderinger, menneskesyn, egeninnsikt og så videre inn i samtalen (Lovén, 2000). Lovén sier videre at en god veileder både skal ha innsikt i og kunnskap om seg selv og hvordan han/hun oppfattes av andre. Videre sier han: «I vägledningssamtalen, i dess bästa bemärkelse, arbetar den gode vägledaren tillsammans med eleven med at synliggöra elevens ryggsäck och därmed öka dennes självinsikt och möjliggöra ett förändringsarbete mot önskvärda mål formulerade av eleven» (Lovén, 2000, s. 16). Lovén peker her på at veiledningssamtalen kan tilrettelegge for en utviklingsprosess som kan skape refleksjon og endring hvis den håndteres på en god måte. Han påpeker også at hvis det skapes utvikling og refleksjon vil dette skape større selvinnikt.

«Valg og identitet er sammenvevde. Valg av utdanning og yrke er svært sentralt i de unges identitetsutvikling» (Andreassen, 2011b). Andreassen sier videre at valget man tar skal si noe om hvem man er, både for seg selv og til andre. Et interessant spørsmål i undervisningen og veiledningen som blir gitt på skolen, i forbindelse med valg av videre utdanning, er om det tilrettelegges for at elevene kan få en større bevissthet rundt sin egen identitet. Det er også interessant om identitet ses på som et viktig element i det videre utdanningsforløp og for å ta utdanningsvalg som er meningsfulle for den enkelte. En av rådgiverne sier det slik:

Ja, selv om det finnes millionvis av muligheter så er ikke det sikkert at alle dem mulighetene ligger for deg. For det første må du ha interesse og så må du ha egenskaper og så må det være personligheten din, så må du ha karakterer, så må du ville noe.

Jeg skal altså i dette kapitlet belyse, ut fra rådgivers perspektiv, innholdet i veiledningssamtalen mellom rådgiver og elev. Særlig er fokuset knyttet til identitet. Jeg vil i dette ikke skille mellom individuell veiledning eller gruppeveiledning, men drøfte dette samlet. I dette forskningsprosjektet har jeg hatt vanskeligheter med å finne forskning direkte knyttet til karriereveiledningssamtalen: «...der savnes dog viden om, hva der er, der sker i selve mødet mellom vejledere og vejledningssøkende. Ser vi i Norden i øvrigt, findes der heller ingen forskning om, hvad der sker i vejledningssamtalerne på skoleområdet» (Lindh, 2000, ss. 43-44). Også andre forskere har bemerket mangelen på forskning på dette feltet: «Vad som faktisk sker i dessa samtal och hur olika intressenter uppfatter det som sker, samt en analys av samtalen i ett längre perspektiv har endast i begränsad omfattning belysts av forskningen» (Lovén, 2000, s. 15). I evalueringen av rådgivertjenesten i skolen, både delrapport 1: *Rådgivning i Norge - på vei mot framtida?* (Buland, Mathiesen, Aaslid, Haugsbakken, & Bungum, 2010) og sluttrapporten: *På vei mot fremtida - i ulik fart?* (Buland, Mathiesen, Aaslid, Haugsbakken, Bungum, & Mordal, 2011) står det svært lite om innholdet i den individuelle samtalen som en del av veiledningen på karrierefeltet. Jeg finner det betenkelig at rapporter som skal si noe om rådgivningsfeltet i Norge, knapt nevner den individuelle veiledningen som de fleste rådgivere har ansvar for.

VOX er, som tidligere nevnt, nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk der nasjonal enhet for karriereveiledning er en underavdeling. I tilknytning til mangelen på forskning på dette feltet har VOX på sitt nettsted [VOX.no](http://vox.no) lagt ut informasjon om at forskere fra NTNU, Sintef og IRIS skal evaluere rådgivningstjenesten ved et utvalg av ungdomsskoler og videregående skoler i Midt-Norge ([Vox.no](http://vox.no), 2013). Evalueringen skal ferdigstilles sommeren 2014. Bakgrunn for evalueringen er en forstudie fra Møreforskning (avsluttet, men ikke offentliggjort). Forstudien peker på flere utfordringer i rådgivningstjenesten. Evalueringen skal, på bakgrunn av denne forstudien, gå nærmere inn på blant annet; systematisk og planmessig arbeid, handlingsplan, kompetansekrav og evaluering av rådgivertjenesten (ntfk.no, 2013). I tillegg til dette presiserer Ingjerd Espolin Gaarder, avdelingsdirektør i VOX, at hun ønsker økt innsikt særlig i den individuelle karriereveiledningssamtalen mellom rådgiver og elev ([VOX.no](http://vox.no), 2013). Jeg velger å tolke uttalelsen dithen at også VOX finner

forskningen på karriereveiledningssamtalen hos rådgiverne begrenset og derfor ønsker mer innsikt på området.

Videre i dette kapitlet vil jeg gå inn på den smale tilnærmingen til karriereveiledning (Lovèn, 2011), nemlig den individuelle samtalen. Hvilken rolle rådgiveren inntar i forhold til sine elever vil være et sentralt moment i dette. Karrierevalgmodenhet er viktig både for det brede og smale perspektivet i karriereveiledning. Derfor har jeg valgt å legge drøftingen vedrørende karrierevalgmodenhet mot slutten av siste analysekapittel.

6.1 Rådgivers rolle: informasjon eller veiledning?

I innledningen til dette kapitlet berørte jeg så vidt hvordan rådgiveren kan fungere som et redskap for elevene i deres utviklingsarbeid for å ta gode karrierevalg. I den forbindelse er det viktig å se på hvilke rammer rådgiveren har og hvilke prioriteringer rådgiveren gjør i sitt arbeid. Dette delkapitlet vil derfor handle om nettopp hvilke strukturelle betingelser som ligger til grunn for rådgiverens arbeid med karriereveiledning og eventuelle konsekvenser av disse. Første del vil omhandle hva rådgiver opplever de bruker mest tid på, mens andre del vil komme inn på strukturelle begrensninger i form av skolestørrelse. I det følgende er det naturlig å omtale rådgivers arbeidsoppgaver både innenfor individuell veiledning og i faget utdanningsvalg slik at rådgiverens rolle får en helhetlig analyse og drøfting.

Å utøve sin rolle som rådgiver på en skole er en mangeslungen oppgave. Alle rådgiverne i oppgaven anser at de bruker en høy andel av sin tid på administrering av ulike prosjekter og oppgaver. Koordinering av praktiske prosjekter, utflukter, skolebesøk, utdanningsvalg, informasjon til elevene vedrørende praktisk søking, undervisning i utdannings- og karriererelaterte temaer, samt veiledning individuelt eller i gruppe er også en del av arbeidshverdagen. I hvilken grad rådgiveren bruker mer tid på det ene eller andre er høyst varierende.

OECD (2002) skriver i sin evalueringsrapport om karriereveiledningen i Norge at karriereveiledningen i Norge består av mye informasjon og lite veiledning. I denne forbindelse er det derfor interessant å se hva mine informanter mener de bruker mest tid på i sin rolle. OECD rapporten ligger, som tidligere nevnt i kapittel 2, til grunn for mange

strukturelle endringer og for politisk fokus på karriereveiledning i skolen. Om rådgiveren gis muligheter, eller selv prioriterer veiledning av elevene skal vi se nærmere på i det følgende.

Fire rådgivere er svært tydelige på at mye av arbeidstiden ikke brukes i direkte relasjon til eleven: «Jeg skulle gjerne hatt mye mere tid til veiledning, men det blir veldig mye koordinering. Og fordi det skal være hele skolens ansvar og ikke bare rådgivers ansvar. Så da blir det mye koordinering». Hun sier videre angående arbeidet med utdanningsvalg: «Det er rett og slett administrasjonsarbeid. Og det tar også ganske mye tid da. Det er litt sånn i perioder».

Ut fra uttalelsene over kan jeg altså se at fire rådgivere hovedsakelig har en koordinerende og administrerende funksjon i forhold til karriereveiledning på skolen. Som et nødvendig resultat av dette, er også den individuelle- og/eller gruppeveiledningens omfang svært varierende fra rådgiver til rådgiver. De to rådgiverne som hevder de bruker mindre tid på koordinering er også de som gir individuell veiledning i et større omfang rent tidsmessig. Den ene av disse to får spørsmål om hva hun bruker mest tid på i sin rolle som rådgiver:

Det er jo å informere og veilede og ta imot spørsmål og hjelpe dem og veilede dem til å finne ut, finne sin utdanning. Det bruker jeg desidert mest tid på. Nå har jo vi en sånn årsplan der vi har nå overlatt temaoppgaver til åttendetrinns lærer og niendetrinns lærere. Og det ligger liksom... det har vi en standard på her på skolen nå. Så det er jo individuelle samtaler og veiledning i grupper jeg bruker mesteparten av tida på da.

Denne rådgiveren som uttaler seg her er klar på sine prioriteringer og muligheter. Begge rådgiverne oppgir at de har nær og direkte kontakt med elevene, både i form av veiledning og/eller undervisning i faget utdanningsvalg. De fire andre rådgiverne peker altså på enten koordinering og/eller informasjon som det som dominerer i arbeidshverdagen:

Det går på informasjon. Også må jeg opp en to-tre ganger til med ny informasjon og repetisjon av forrige informasjon. Skjønner du? Mye blir glemt og vi må repetere det hele tiden for å holde det varmt. Det er det jeg bruker mest tid på. Informere om ting som jeg har informert om før som kanskje ikke har gått inn.

Sett ut fra rådgivernes uttalelser så er det altså fremdeles slik at flertallets tid blir brukt til andre oppgaver enn direkte samhandling og karriereveiledning med den enkelte elev. Bortsett fra to av rådgiverne oppgir alle de andre rådgiverne at koordinering og/eller informasjon er

områdene det brukes mest tid på. Når jeg nå skal se på store og små skoler, vil vi få ytterligere utdypning og drøfting av dette funnet.

...fordi vi er en liten skole

Rådgiverne jobber på skoler med til dels svært forskjellig elevtall. Det varierer fra to til åtte paralleller. Jeg synes å kunne identifisere ulike arbeidsmetoder avhengig av antall elever. Ved skolene med over syv paralleller har rådgiverne ikke mulighet til å jobbe med elevene før de kommer i tiende klasse. Rådgiverne har heller ikke kjennskap til elevene. Den største andelen av skolene, det vil si tre skoler, har omkring fire paralleller. Disse skolene utmerker seg ved at rådgiveren tar en større del av informasjons- og opplysningsarbeidet enn de to største skolene, samt oppfølgingen på en del temaer omkring valgsituasjonen også i åttende og niende klasse. En av rådgiverne på en stor skole med over syv paralleller sier følgende om sin egen rolle som rådgiver:

I: så du koordinerer mye av det som skal foregå...

Rådgiver: Ja, det som blir koordinert det kommer fra meg. Og det er både når det gjelder disse kursene. Og valgfag har jeg fått, ikke sant. Så det er mye koordinasjon og logistikk i det jeg driver med. Så prøver jeg å være ute i tiende klasse. Prioriterer de mest (...) Men det skulle jeg gjerne hatt mere tid til, men det klarer jeg ikke når det er så mange klasser.

På de to største skolene har de sammenfallende synspunkter på sin egen arbeidssituasjon slik som eksemplifisert over. I tillegg til at arbeidsoppgaver og størrelsen på elevmassen sammenfaller dette også med kjennskap til elevene og veiledningstid med elevene. Rådgiveren i eksemplet over tydeliggjør dette: «Jeg kjenner ikke elevene godt nok. Jeg er ikke nært nok på elevene. Og det...sånn må det være når det er så ekstremt mange».

Jeg har tidligere i kapitlet fremhevet hva rådgiverne mener at de bruker mest tid på i rollen som rådgiver. En utdypning av dette funnet finner vi i dette underkapitlet. Her dukker det opp en skillelinje når det gjelder tid den enkelte rådgiver opplever de har til veiledning av hver enkelt elev. Dette sammenfaller med elevtall på skolen. To av de minste skolene har individuelle samtaler, mens de resterende skolene setter opp veiledningsgrupper på to til fire personer. De største skolene har ikke tid til individuell veiledning. Skal de ha mulighet til å gi alle elevene veiledning ser de seg nødt til å sette opp gruppeveiledninger.

Den minste skolen står i en særstilling når det gjelder tid til veiledning. Denne rådgiveren har fire individuelle samtaler med hver enkelt elev. To i niende klasse og to i tiende klasse. Rådgiveren gjennomfører også gruppesamtaler på begge trinn: «Så vi er jo i særstilling i forhold til alle andre skoler da. Føler jeg. Så vi kjenner jo alle. Absolutt alle». I tillegg til denne skolen er det også en annen skole som gjennomfører individuelle samtaler med elevene. Denne skolen tilbyr også at foreldrene kan delta på veiledningen.

Det er altså store variasjoner på det tilbudet som blir gitt til den enkelte elev. Eksempelvis har den ene rådgiveren 20 minutter til disposisjon i gruppeveiledning gitt en gang i tiende klasse. I kontrast har rådgiveren på den minste skolen individuell samtale med en elev fire ganger over to år, samt gruppeveiledning i tillegg. I mitt materiale kan det se ut til at dersom du går på en liten skole har du en større sjanse for å få tettere oppfølging. Det ser ut til at omfanget av individuell oppfølging synker i takt med økende elevantall på skolen. Dette er en skillelinje som ser ut til å gå på tvers av øst- vest konstruksjonen. Forskjellene i skolestørrelse er sammenfallende med hva rådgiverne opplyser at de bruker mest tid på i sin arbeidshverdag. Rådgiverne på store skoler opplyser at de bruker mest tid på koordinering og informasjon, mens rådgivere på mindre skoler i større grad tar del i direkte undervisning og veiledning.

Buland et al. (2011) sier i sluttrapporten vedrørende rådgivningen i Norge at både elevene og rådgiverne mente at tid til veiledning var en knapp ressurs, men at mange mente det var en viktig ressurs. Det er viktig å møte elevene og deres behov for veiledning. Mange av elevene opplevde at rådgiverne var for få og hadde for liten tid. Rådgiverne var enige i dette. Hele 72% av rådgiverne mente at rådgiverressursen er for knapp og burde økes (Buland et al., 2011). At rådgiveren bruker mye av sin tid på informasjon og koordinering kan ses på som et resultat av knappe ressurser. Tiden til disposisjon er så liten at en del områder må krympes. Kanskje kan dette gå ut over rådgivernes tid til veiledning og individuelt arbeid. «Særlig erfarer man et spenningsforhold mellom muligheten for å gjennomføre nødvendige systemtiltak, og tid til den enkelte elev. Det å ha tid til enkeltelever oppleves på mange måter som kjernen i arbeidet, men en har ofte for lite tid til dette» (Buland, Mathiesen, Aaslid, Haugsbakken, Bungum, & Mordal, 2011, s. 242). Buland et al.s konklusjon om rådgiverressursen sammenfaller med funnene i min oppgave.

Ofte er det slik at rådgiveren sitter med en karriereveiledningskompetanse som ingen eller få andre på skolen besitter. Likevel brukes denne kompetansen i liten grad i direkte samhandling

med den enkelte elev. I denne sammenhengen er det viktig å poengtere at planarbeid og koordinering fra en rådgiver med god faginnsikt kan sikre at utført undervisning og oppfølging holder en god standard (Buland, Mathiesen, Aaslid, Haugsbakken, Bungum, & Mordal, 2011). Informasjon og koordinering som er faglig godt gjennomtenkt og begrunnet vil ofte komme elevene til gode. Buland et al. (2011) mener i sin konklusjon at rådgivers rolle er under utvikling og et av de viktige oppgavene vil være:

«En kvalitetssikring av karriereveiledningsarbeidet generelt ved skolen vil få positive konsekvenser for oppfølging og undervisning av den enkelte elevs valg av utdanning. På den ene siden ser mange at rådgiver må være den som har ansvaret for å koordinere ulike aktiviteter i skolen. Rådgiver bør være den som binder sammen ulike rådgivningsaktiviteter og bidrar til at ulike aktører fyller sin rolle. I en rådgivende skolen må noen ha kompetanse og myndighet til å koordinere og lede dette arbeidet» (s. 248)

I Stortingsmelding nr.16 (Kunnskapsdepartementet, 2006a) ble det vektlagt at rådgivning skulle være hele skolens oppgave. Flere av rådgiverne i materialet mener at dette i høyeste grad vil berøre dem. Det kan selvfølgelig være en måte å avlaste rådgiveren i arbeidet ved at også andre lærere tar del i og tar ansvar for karriereveiledningen. På den annen side kan det bety at rådgiver får nye og ytterligere flere oppgaver tillagt sitt rådgivningsarbeid. De skal ikke lenger bare jobbe med elevene, men får ansvar for et mer systemrettet nivå slik som poengtert av Buland et al. (2011) i sitatet over. To av rådgiverne knyttet sitt arbeid direkte til den nye tankegangen om rådgivning som «hele skolens ansvar». Noen må også koordinere «hele skolens ansvar», mener rådgiverne. Trolig kan en del rådgivere bli sittende med dette ansvaret.

Rådgiverne oppgir informasjonsarbeid som en stor arbeidsoppgave. Buland et al. (2011) fremhever at rådgiveren bør ha: «kompetanse på informasjonssøk, kvalitetskontroll og formidling av informasjon» (s. 248). I dette vil det ofte ligge en indirekte veiledning av elevene. Informasjon fra kompetente rådgivere kan skape refleksjon for eleven til å ta viktige valg. Super (1957) vektlegger i sin karriereteori viktigheten av både kunnskap om seg selv og kunnskap om yrker. Hvis jeg skal følge denne argumentasjonen, kan jeg fastslå at det er viktig med informasjon. Informasjon kan gjøre elevene kapable til å navigere seg frem i myriader av muligheter. Innsikt i ulike yrker og utdanningsveier er et sentralt poeng i karrierevalg. På den annen side vektlegger Super også i stor grad en selvforståelse som utgangspunkt for valg. Du kan vanskelig velge meningsfylt om du ikke har kjennskap til deg selv. Giddens (1996) påpeker også at evne til selvrefleksjon er en forutsetning for å lykkes med å skape en identitet.

At rådgivere vektlegger informasjon i sitt arbeid er altså ikke bortkastet tid. Informasjon er sentralt for ungdommene. Vanskelighetene oppstår når det blir enten-eller. Super (1957) etterlyser en både-og tenkning for å fremme meningsfulle karrierevalg for den enkelte.

Vi kommer ikke utenom OECDs vektlegging av veiledning i karriereveiledningen. I OECDs rapport fra 2002 kom det frem at informasjonsdelen tar for stor plass i forhold til veiledning. Over ti år etter kan vi se samme tendens i mitt materialet. Overvekten av rådgiverne bruker mye tid på koordinering og informasjon, noe som trolig får konsekvenser for tid til veiledning. I tilknytning til OECDs kritiske bemerkninger til rådgivernes fokus på informasjon og mindre på veiledning, viser Lovén's undersøkelse fra 2000 en liknende tendens. Rådgiverne i hans materiale ble ofte dominerende i samtalene. Årsaken ble av rådgiveren ofte lagt til knapphet av tid og elevenes begrensede selvinnsikt. Konsekvensen av en slik fremgangsmåte var at eleven ble lite aktiv og reflekterende i samtalen: «Vägledarna informerade mycket, stundtals kombinerat med längre utfrågningar, och eleverna var vis dessa tillfällen passiva» (Lovén, 2000, s. 238).

Søgaard Larsen et al. (2011) konkluderer i sitt review over nordisk og internasjonal forskning på området, at individuell veiledning har effekt fordi den er personlig og kan tilpasses den enkelte. I veiledning kan det skapes rom for refleksjon, innsikt og dannelsen av egen identitet. Derfor kan det være viktig å reflektere over hvilke rammer og prioriteringer som er viktige for at eleven skal få skape seg dette rommet. Tidsaspektet vil spille en strukturelt viktig rolle dersom informasjon blir prioritert på bekostning av veiledning. Det kan også diskuteres om karriereveiledning og selvinnsikt i en prosessuell sammenheng vil være vanskelig dersom tiden er en mangelvare. Prioritering av tid til veiledning kan være viktig, slik at eleven i størst mulig grad kan gjennomføre en utdanning og velge ett yrke som er meningsfull (Lovén, 2011).

Veiledning kan i denne sammenheng ses på i en smal tilnærming og i en bred tilnærming (Lovén, 2000). Den smale tilnærmingen er den individuelle veiledningen. Den brede tilnærmingen er veiledning som foregår i en større sammenheng slik som i faget utdanningsvalg. Dersom jeg bruker denne terminologien kan jeg se at rådgiverne oppgir å bruke relativt mye tid indirekte i den brede tilnærmingen til veiledning. Kun to av rådgiverne oppgir at de bruker mest tid på veiledning i den smale tilnærmingen til karriereveiledning. Funnene tyder på at omfanget av veiledning, særlig i det smale perspektivet, er avhengig av elevantallet på skolene. På små skoler kjenner veilederen elevene bedre og har mer tid til

individuell oppfølging. På de store skolene blir koordinerings- og informasjonsarbeid i økende grad en større del av arbeidet jo større skolene er og dermed tilsvarende liten tid til individuell oppfølging. Buland et al. finner liknende funn i sin undersøkelse fra 2011. I denne undersøkelsen er rådgiverne ved små skoler mer fornøyd med yrkes- og utdanningsrådgivningen enn hva som er tilfellet ved større skoler. Forskjellen er ikke signifikant, men den er tilstede.

Opplæringsloven (1998) og forskriften (2006) slår fast at eleven har krav på veiledning i valg av utdanning og yrke. Super (1957) påpeker at det i overganger ofte skjer en viktig prosess. Det er i disse overgangene eleven må være reflektere over seg selv slik at han/hun kan velge ett yrke i tråd med sine egenskaper og ferdigheter. De andre teoretikerne følger på med liknende argumenter. Både Krumboltz (1996) og Law (2006) fremhever arbeid med identitet i veiledning som viktig for at eleven skal kunne ta en meningsfull karrierebeslutning. For å kunne gjennomføre veiledning som teoretikere og forskere mener er viktig, trenger rådgiverne rammer som gjør dette mulig. Her befinner vi oss i essensen av dette kapitlet. Skal rådgiver ha mulighet til å gi god veiledning til elevene om videre karrierevei må de strukturelle faktorene, slik som tidsressurs og antall elever, være av en slik art at den enkelte elev får den karriereveiledningen han/hun har krav på og behov for.

6.2 Innhold i veiledning

Alle rådgiverne i studien gjennomfører de pålagte oppgavene med tilbud om veiledning for sine elever. Utover dette er innholdet til dels svært forskjellig fra skole til skole. Ulikhetene kan dreie seg om alt fra strukturelle rammer til innholdet i veiledningene. Som nevnt tidligere, får skolens størrelse og antallet elever noe å si for hva slags og hvor mye veiledning den enkelte elev får. I tillegg er trolig rådgiverens tidsressurs av essensiell betydning. De fleste rådgiverne tilbyr gruppeveiledning. To av rådgiverne tilbyr individuell veiledning. Ifølge disse to er ikke dette tilfeldig valgt. Valget er begrunnet i at den enkelte skal få tilstrekkelig veiledning og at dette etter deres vurdering gjøres best med en individuell tilnærming. Blant de som har gruppeveiledning er årsaken delt. To sier at det hovedsakelig er på grunn av tidspress og store kull at de ikke har mulighet. To fremhever også at det er positivt for elevene. Deres oppfattelse er at elevene får mer ut av samtalen når det er flere å samhandle med.

Søgaard Larsen et al. gjennomførte i 2011 en systematisk review av 39 undersøkelser over effekten av karriereveiledning i overgangen mellom grunnskole og videregående opplæring. Gjennomgangen viser at både individuell veiledning og gruppeveiledning har effekt. Den individuelle veiledningen viser seg å ha effekt fordi at den kan tilrettelegges og tilpasses det enkelte menneske og dets behov. Den største effekten får man dersom flere intervensjonsformer integreres til en helhet. Relasjonen mellom veileder og veisøker fremkommer også som betydningsfull (Søgaard Larsen, Christensen, Tiftikci, & Nordenbo, 2011). Reviewen påpeker altså at både den individuelle veiledningen og gruppeveiledningen har effekt.

I den videre analysen i dette kapitlet vil jeg først se på det tematiske innholdet rådgiveren legger opp til i veiledningen. I tillegg vil jeg berøre noen strukturelle rammer, slik som oppmøte og varighet av samtalen. Til slutt vil jeg se på bruk av metoder, teknikker eller andre verktøy i veiledningen. Jeg vil forsøke i alle ledd av delkapitlet å knytte funnene til spørsmålet om identitet og selvinnsett. I det følgende vil jeg ikke differensiere mellom individuell eller gruppeveiledning. Gruppeveiledning og individuell veiledning vil bli drøftet samlet.

Først vil jeg se på hvordan rådgiver beskriver sine veiledningssamtaler. Beskrivelsen går mye på en beskrivelse av en «vanlig» samtale. Med «vanlig» samtale mener jeg at samtaler mangler et veiledningsperspektiv, men er preget av informasjonsutveksling. Dette gjelder fire av rådgiverne, selv om det er i varierende grad:

I: når du har de individuelle samtalene da. Hvordan legger du det opp? Kan du si noe om det?

Rådgiver: ja...da... jeg spør jo...jeg kjenner jo ikke alle veldig godt. Men jeg vet jo hvem alle er. Så prater vi litt rundt ting. Om skolen, klassen og lærerne...

Et annet moment i veiledningssamtalen som blir beskrevet, er at det i veiledningene ofte er lagt opp til spørsmål fra eleven til rådgiver og at rådgiver informerer. Eleven skal komme med sine behov og «styre» samtalen. Innholdet i veiledningen kan til dels se ut til å være avhengig av om eleven har spørsmål som rådgiver svarer på. Veiledningen ble lagt opp som en samtale om hva eleven ønsket å ta opp, særlig hvis eleven hadde spørsmål eller trengte praktisk informasjon om søknadsprosedyren eller utdanningsvalget. Fire rådgiverne har en slik tilnærming til samtalen når jeg spør om hvordan den individuelle veiledningen er lagt opp:

Det som skjer da er jo at ...hvis de har svart på den testen som da...skoletesten...så tar jeg utgangspunkt i den. Hvis ikke så lar jeg elevene i grunnen komme og så spør jeg: «Hvorfor kommer du til meg? Jeg har ikke bedt om at du skal komme til meg», sier jeg. «Hvorfor kommer du til meg og hvilke spørsmål vil du stille til meg?» Da er det de som styrer og tømmer seg da (...) Så i utgangspunktet så er disse veiledningstimene på elevens premisser og jeg bare er den lyttende og den svarende ut fra hva...da har jeg sagt mitt i utgangspunktet...

En del av samtalen går også ut på å sjekke om eleven har tatt ett valg, samt at dette er realistisk i forhold til de karakterene elevene har. Rådgiverne er opptatt av om elevene har kommet fram til et valg. Realismen i valget er også viktig for mange av rådgiverne, slik jeg drøftet i kapittel 5.1.

Flertallet av rådgiverne har i forhold til sine egne generelle beskrivelser av samtalene lite fokus på koblingen mellom elevenes identitet og deres valg av yrke. To av rådgiverne har et tydeligere fokus på identitet i samtalen enn andre. Den ene av disse er tydelig i sitt fokus på identitet generelt, noe som kanskje springer ut av et mer bevisst forhold til identitet enn de andre rådgiverne. Hun knytter identitetsarbeid med elevene til flere av de arbeidsoppgavene som skisseres. Rådgiveren presiserer at hun i selve veiledningssamtalen først går gjennom konkrete praktiske spørsmål. Deretter har hun en del åpne spørsmål. Spørsmål som krever refleksjon av eleven. Eleven må reflektere over seg selv som person:

Det går veldig mye på hjelpespørsmål som hvilket fag synes du er morsomst i år. Hvorfor liker du det? Så må vi prøve å fortelle om det er fordi de har jobbet hardt og fått det bedre til eller om de har fag som de syns er fryktelig fæle så prøver vi å finne ut er det fordi de er vanskelig eller er fordi de bare ikke passer til deg (...) Du skårer jo veldig høyt på dette...hvorfor tror du du gjør det?

Det er interessant å se på funnene i denne oppgaven når det gjelder innholdet i veiledningene, slik de er skissert over. Hovedtrekket er at innholdet i veiledningen blir beskrevet som en samtale der rådgiveren er opptatt av om eleven er kommet fram til et valg og elevene kan komme med spørsmål. Veiledningen bærer altså ofte preg av en «vanlig samtale» der rådgiveren er kontrollinstans og informasjonskilde i forhold til det valget eleven skal gjøre. I tillegg bærer rådgivernes generelle beskrivelse av samtalen preg av liten refleksjon over identitet og selvinnsett i samhandling med eleven.

I en undersøkelse av Lovén (2000) om veiledningssamtalen i skolen, konstaterer han at selvinnsett er lite tatt hensyn til i veiledningen. Elevens valg blir heller ikke integrert med elevens identitet. Flere elever i denne undersøkelsen mente at årsaken til at utdanningsvalgene

var vanskelige, var at de hadde liten selvinnsett. Samtalene bar preg av rituelle møter som fulgte et visst mønster: «Vägledarna tog initiativet, utfrågade eleverna, fortsatte med att ge information och lotsade därefter eleverna mot et beslut» (Lovén, 2000, s. 250). Denne fremstillingen er forenklet, men bærer tilsvarende struktur som i min undersøkelse. En slik fremstilling tydeliggjør mangelen på prosessenkning og at det finnes lite rom for elevens refleksjon. Innenfor slike rammer vil det trolig også bli vanskelig for eleven å jobbe med sin selvinnsett og identitet i noen særlig grad.

Jeg har så langt sett på innholdet i veiledningen basert på rådgivers generelle beskrivelse av samtalen. Rådgiverne fikk også direkte spørsmål om elevenes identitet og innsett i hvem de er, er en del av veiledningen individuelt eller i grupper. Svarene er svært delt. To rådgivere sier klart nei til at identitet er tema i veiledningen. To andre sier at de delvis tar opp temaet og de to siste sier at det noe av det viktigste de jobber med i veiledningen. Min antagelse ut fra dette, er at det å jobbe med elevs identitet og innsett i seg selv i veiledning er relativt lite fremtredende i den individuelle oppfølgingen. Om temaet blir vektlagt eller ikke, kan være avhengig av om rådgiveren innehar bevissthet og kompetanse om temaet. I studien er det, i tilknytning til dette, også noen sammenfallende funn. Rådgiverne som beskriver veiledningen med en liten grad av refleksjon over elevens identitet, er de samme rådgiverne som svarer benektende eller er usikre på om identitet er en del av veiledningen når de får direkte spørsmål om temaet. Således kan funnene knyttes sammen og gi en ytterligere bekreftelse av funnet.

To av rådgiverne er helt tydelig på at samtale rundt identitet er svært viktig når de får spørsmål om sammenhengen mellom identitet og valg blir vektlagt i den individuelle veiledningen:

Veldig... det er nesten det det går på. Masse tester tar vi. Vi legger opp til gruppeveiledning. Der det er masse sånne ting som gjør at de skal bli kjent med seg selv. Temaundervisning har vi fra åttende. Hvem er jeg, hva vil jeg bli. Så når dem velger så er jeg sikker på at de aller fleste velger ut fra at jeg kjenner meg selv og det passer meg.

I motsetning til dette er to av de andre rådgiverne svært tydelig på at de *ikke* vektlegger identitet i gruppeveiledningen:

I: Ja, dette med å ha kjennskap til seg selv i tilknytning til det valget de skal gjøre. Om du vektlegger det noe i den gruppeveiledningen som du har?

Rådgiver: Nei, det gjør jeg ikke. Det tenker jeg kommer i forkant av det.

I: Tenker du at det er UV og informasjon er det som gjør det, eller?

Rådgiver: Som har den delen?

I: Ja

Rådgiver: Ja, det er det som jeg tenker har den delen. Det er veldig mye vektlagt på åttende og niende trinn.

Vi ser her at rådgiveren ikke vektlegger identitet i veiledningen. Hun mener at dette blir satt nok fokus på i faget utdanningsvalg. En annen rådgiver sier at temaet delvis tas opp. Denne rådgiveren henviser, i likhet med rådgiver i eksemplet over, til at det er utdanningsvalg og læreren som har hovedansvaret for at eleven får innsikt i sin identitet. Hun er generelt usikker på om hun jobber med det i veiledningssamtalen:

Jeg går gjennom en skoletest som jeg har, hvor de har svart på hva de liker, ikke sant. Så da er de litt bevisst på hva de liker, men ellers så er jo dette med egenskaper også inne i det som lærerne har som elevsamtale (...) Men også i samtalen så er det noen av stedene de snakker litt... mest hva de liker og hva de selv er gode på. Hva de selv er gode på. Så det jobber vi egentlig... læreren skal også jobbe en del med det. Det er meningen i hvert fall.

En annen rådgiver er enig i at selvinnsett er viktig, men tar det kun opp som tema når det er tydelig at eleven mangler innsikt og er i ferd med å «søke feil». Rådgiveren mener også at ansvaret for at eleven skal ha kjennskap til seg selv, ofte er lagt til læreren:

Ja, det er noe av det viktigste det at de har innsikt slik at de ikke innbiller seg at de kan søke helt feil. Halvparten av elevene kommer ikke ned på den individuelle samtalen. Det er frivillig. De snakker hele tiden med kontaktlærerne sine. De også har en jobb og gjøre her som kjenner elevene faglig mye bedre enn meg. De som kommer de lur på masse forskjellige ting. Og noen av de har ikke selvinnsett altså, for å si det på den måten.

Tre av rådgiverne mente at lærerne var den viktigste for å skape en slik refleksjon hos elevene, gjerne i tilknytning til faget utdanningsvalg. Når rådgiverne får direkte spørsmål om identitet er viktig som tema i veiledningssamtalen svarer flertallet av rådgiverne at samtalen dreide seg delvis eller ingenting om kjennskap til seg selv. Dette funnet korresponderer dårlig med teoriene i karriereveiledning. Super (1957) mener at dersom eleven skal kunne ha mulighet til å ta gode karrierevalg er det av essensiell betydning at han har kjennskap til sine egenskaper, ferdigheter og muligheter og at arenaen for dette ofte er veiledningssamtalen, som gjerne er tilpasset den enkelte elev. Birkemo (1997) er enig med Super, og mener at individuell veiledning er viktig for å nettopp finne ut hvilket utviklingsnivå vedkommende er på og tilpasse veiledningen ut fra dette. Veiledningen vil være forskjellig ut fra hva man kommer fram til. Når det gjelder for eksempel umodne elever er det viktig og utforske

muligheter og det vil «være av betydning å få eleven til å bli mer bevisst sitt eget selvilde og å sammenholde de egenskaper han har med de yrkesmuligheter som finnes» (Birkemo, 1997, s. 30). Giddens (1996) peker på at evne til selvrefleksjon er en forutsetning for å kunne skape sin identitet i det senmoderne. Eleven må i forhold til dette få rom og muligheter til å kunne reflektere over hvem han/hun er og ikke minst hvem han/hun ønsker å være. Et slik rom kan kanskje skapes i en veiledningssamtale, men det betyr at veilederen må være bevisst og benytte seg av slike muligheter i samhandling med elevene.

Super (1957) var også opptatt av prosessen i karrierevalgene våre og at karrierevalg aldri kan være statisk eller linjær. Hvem du er nå vil påvirkes og endres, nye erfaringer gir nye muligheter eller begrensninger. Karrierevalget er en kontinuerlig sirkulær prosess. Jeg kan vanskelig konkludere med at veiledningen er prosessrelatert ut fra materialet. Som en enkeltstående hendelse som ofte foregår i gruppe og innenfor en halvtime kan man vanskelig kalle veiledningen for en prosess. Lovén (2000) mener at det er ønskelig at veiledning formes som en prosess både med tanke på målsetting, definisjon og teori. Han sier videre: «Utifrån en analys av undersökningens resultat kan slås fast at vägledningen i grundskolan inte kan beskrivas som någon form av processvägledning» (Lovén, 2000, s. 243). Ser vi karriereveiledning i et større bilde, for eksempel i sammenheng med faget utdanningsvalg, kan vi se helhetssituasjonen i en prosessammenheng. For den ene veilederen som hadde elevene inne til individuell- og gruppeveiledning seks ganger i løpet av to år kan vi også nærme oss prosessbegrepet. Kanskje er det ikke tilfeldig at denne rådgiveren var en av de to som opplevde at de jobbet mye med identitet i veiledningen, samt at denne rådgiveren opplevde at elevene til slutt tok en avgjørelse basert på kjennskap til seg selv. Lovén har en avsluttende betraktning vedrørende veiledning som prosess: «Ett angeläget utvecklingsarbete är att utveckla metoder och modeller som i högre grad leder till en mer processinriktad vägledning» (Lovén, 2000, s. 243)

I det overstående har jeg forsøkt å belyse i hvilken grad identitet er tilknyttet rådgiverens arbeid i veiledningssamtalen. I materialet kommer det til uttrykk at flertallet av rådgiverne generelt er svært usikre og nølende når vi kommer inn på temaet identitet. Jeg tolker det slik på grunnlag av at majoriteten av rådgiverne nøler, unnviker temaet eller tydelig svarer at de har lite med identitet å gjøre. Dette kan samsvare med den lave andelen av rådgivere som mener at de arbeider med identitetsaspektet. Fire av rådgiverne er altså i tvil om de i det hele

tatt jobber så mye med identitet generelt i karriereveiledningen, slik som illustrert ved uttalelsen under:

Ja, altså ...i hvilken grad jeg klarer å være en del av det i og med at jeg ikke jobber med de over tid på samme måte, men jeg tror kanskje de tingene som jeg legger opp til at de skal gjøre i klassene, men ellers så sier man jo egentlig at elevene de snakker ikke hva de skal bli, de snakker om hvem de skal være. Sånn i framtida.

(...)

Så om vi har jobbet med identitetsbildet vet jeg ikke (...) vi ser liksom at det er noen påvirkninger når man driver og snakker om ja...identitet rundt det egentlig. Hva de skal være gode til og hva det er fint å være god i. Hva vi gjør med det andre, det vet ikke jeg. Jeg vet ikke sånn riktig...

Det kan se ut til at det for denne rådgiveren er mye usikkerhet rundt hvordan vedkommende skal forholde seg til og håndtere elevenes utvikling av selvinnsett og forståelse. Hun mener å kunne identifisere den koordineringen hun gjør som et ledd i arbeidet med identitet, men er veldig usikker på hvordan dette håndteres ellers. Sitatet ovenfor er en illustrasjon på hvordan en rådgiver tenker generelt om identitet i karriereveiledning. Tre av de andre rådgiverne har også tilsvarende opplevelse av arbeid med identitet i karriereveiledningen. Hovdenak har gjort tilsvarende funn. Her kom det frem at lærere og rådgivere ikke hadde reflektert rundt skolens identitetsdannende funksjon (Hovdenak, 2010, upublisert). Det generelle funnet vedrørende rådgivers usikkerhet i forhold til identitet er i tråd med de konkrete funn tidligere presentert i dette kapitlet som omhandler et lite generelt fokus på temaet.

Flertallet av rådgiverne antyder altså, både direkte og gjennom sin beskrivelse av veiledningen at refleksjon og samtale rundt selvinnsett og selvforståelse har lite eller ingen plass i veiledningen. Her er det viktig å poengtere at rådgiverne likevel kan jobbe med identitet i karriereveiledning og skape rom for refleksjon og gode karrierevalg, selv om rådgivers bevissthet rundt temaet og mulighet til å formidle dette i intervjuet er begrenset. To rådgivere beskriver og mener at de har et fokus på kjennskap til seg selv som et viktig tema i veiledningen. Karriereteori fremhever egenkompetanse som en viktig forutsetning for å gjøre meningsfulle karrierevalg. Spørsmålet blir da om rådgivernes fokus i karriereveiledning også bevisst burde oppfordre og legge til rette for en slik refleksjon hos elevene.

Oppmøte, varighet og omfang

Det er variasjoner også i hvordan rådgiverne organiserer elevenes oppmøte til veiledningene og varigheten av disse. Slike strukturelle rammer kan både være begrensende eller gi

muligheter. Dersom rammene gir rådgiveren begrensninger i sitt arbeid kan dette gi konsekvenser for karriereveiledningen til elevene.

Fem av seks rådgivere innkaller elevene slik at de er sikret at alle får minst en veiledningssamtale. De lager egne lister hvor elevene får tidspunkt hvor de kan komme enkeltvis eller gruppevis i henhold til organiseringen på den enkelte skole. På fem av seks skoler blir altså elevene innkalt og møter opp til timen. Begrunnelsen for å organisere det slik er at rådgiverne vil sikre seg at alle elevene får en veiledningssamtale. En av rådgiverne sier i den forbindelse: «hvis vi går ut fra hvem som ønsker det, så bommer vi på hvem som har behov for det». Hun sier videre:

Vi setter det opp rett og slett helt fast at du kommer da og da...og det er helt frivillig, men hvis du ikke kommer så maser vi på deg til du kommer. Da må du komme og fortelle oss hva du vil og at du har koll på det.

På den siste skolen er ikke dette organisert fra rådgiverens side:

Det varierer fra år til år...ja, omtrent halvparten kom nå. For en tre-fire år siden kom nesten alle. To år siden kom veldig få. Avhengig av kullet, de er litt forskjellig hvert år. De som ikke kommer, de vet hvor de skal altså. Det er bra, bra på en måte.

Denne rådgiveren setter ikke opp lister over samtaler med tiendeklassingene, men elevene «kommer innom» eller avtaler møte dersom de har behov for det. Resultatet ble at rundt halvparten av elevene kom til veiledningssamtale. Dette er den eneste rådgiveren som ikke har individuell veiledning eller gruppeveiledning med alle elevene.

Det er også store variasjoner fra skole til skole i varigheten på veiledningen. Variasjonene kan være ett uttrykk for de mulighetene og begrensningene som befinner seg ved den enkelte skole både på individplan og strukturelt plan. Hvor mye oppfølging den enkelte elev får i form av individuell- eller gruppeveiledning har en helt klar sammenheng med hvilken skole eleven tilhører. Dette tilbudet er det opp til den enkelte skole og kanskje den enkelte rådgiver å utforme. Variasjonen mellom skolene ligger i spennet mellom en time individuelt til 20 minutter per gruppe på 2-4 personer. I tillegg er det store forskjeller på antall veiledningssamtaler den enkelte elev får tilbud om.

Felles for fem av rådgiverne er at samtalen gjennomføres i tiende klasse, ofte fra januar og frem til søknadsfrist. Et annet fellestrekk er at rådgiverne har vært inne i hver klasse i forkant, gjerne i løpet av høsten og informert om de utdanningsvalgene de står overfor og

praktisk informasjon om frister, prioriteringer og så videre. Lovén (2000) finner i sin forskning ut fra kvalitativt intervju med syv karriereveiledere at de ikke er fornøyde med sin egen veiledningen av eleven og at det særlig var vanskelig fordi elevene hadde så få erfaringer og begrenset selvinnsikt. Han sier videre: «framför allt var den knappa tiden ett stort dilemma. Ambitionen att komma eleverna djupare in på livet kullkastades av en alltför tidspressad period i samband med valet till gymnasieskolan» (Lovén, 2000, ss. 236-237).

Både oppmøte og varighet av karriereveiledningstimen er av mer strukturell karakter og går ikke direkte på hvilket innhold eleven blir presentert for i samtalen. Likevel velger jeg å ta med dette i oppgaven, nettopp fordi at veiledningens strukturelle karakter kan ha betydning for hva slags utbytte eleven får av den. Strukturell utforming kan ha mye med de lokale behov og den lokale tilpasning å gjøre, samt også kanskje avhengig av hvilken person som innehar stillingen (Lovén, 2000). At oppmøte på veileders kontor er opp til hver enkelt elev er lite forpliktende, mens et avtalt tidspunkt kanskje overholdes i høyere grad. Det krever mer egeninnsats og ressurser fra elevens side å oppsøke rådgiveren på eget initiativ. For at rådgiveren skal nå frem med sitt budskap og at eleven skal få rom til refleksjon er det nødvendig at eleven faktisk møter opp.

Mye av det samme gjelder varigheten og antall elever som deltar i samtalen. Det er stor forskjell på 20 minutter for en gruppe elever og en time gitt til en enkelt elev. Lindh (2000) henviser i sin bok til en studie foretatt av Skolverket i Sverige i 1996 og redegjort for i rapporten «Hvilken hjelp får elevene til at velge deres fremtid?». Det er særlig ett av funnene som er interessant for denne oppgaven, nemlig at det er en tendens til at de som har hatt flest samtaler med veilederen «at hævde, at de er bedre i stand til at beskrive sig selv i forhold til den valgte uddannelse end dem, som kun har haft få samtaler» (Skolverket, 1996, s.51 referert i Lindh, 2000, s. 43). Undersøkelsen kan gi en pekepin på at omfang av veiledning kan ha noe å si for hvilket innblikk man får om seg selv som person. I tråd med dette gjennomførte Eskelinen (1993) en undersøkelse der han kom fram til at dersom veiledningen ble organisert som klassromsundervisning forsto ikke elevene at innholdet vedrørte dem som individer (Eskelinen, 1993, referert i Lindh, 2000).

Karriereteoretikere, slik som Super (1957) og Krumboltz (1996), påpeker at dersom veiledningen skal føre til kompetanse, refleksjon og innsikt er det viktig at veiledningen blir lagt opp i et prosessperspektiv. Dersom rammefaktorer, slik som tid og varighet, vanskeliggjør en prosess kan dette få konsekvenser for resultatet av veiledningen: «Tendensen

er at vägledaren omedvetet, bland annat av effektivitetsskäl, gör bedömningar utifrån ett kortsiktigt matchningstänkande och därmed inte ur ett processperspektiv»(Clarke, 1996, referert i Loven, 2000 s. 244). I kapittel 5 ble rådgivers praksis drøftet ut fra et slikt fokus. Et fokus der matching mellom eleven som person, gjerne med karakterer som utgangspunkt, med den utdanningsretningen som er «riktig» fra rådgivers synspunkt.

Bruk av interessetester, metoder og teknikker i veiledningen

Etter å ha sett på rådgiverens rolle og tematisk innhold i veiledningen vil jeg gå videre og se på hvilke teknikker eller metoder rådgiverne bruker i veiledningen. Slik som forrige underkapittel er dette strukturelle rammer som ligger til grunn for den veiledningen eleven får. Jeg mener at rådgivers metoder eller teknikker er viktige forutsetninger for om veiledningen kvalitetsmessig holder et godt nivå og velger derfor kort å belyse temaet. Under intervjusamtalen ble rådgiverne bedt om å si noe om hvilke metoder de brukte i samtalen. Flertallet av rådgiverne mener at de bruker få metoder bortsett fra at de tar utgangspunkt i ferdig utfylte tester eller spørsmålsark. Det er godt mulig at flere av rådgiverne, i realiteten, har et godt repertoar av metoder i veiledning, men ikke har et bevisst forhold til dette. De har uansett vanskeligheter med å formidle dette overfor meg i samtalen. Det kan se ut til at veiledningssamtalen er basert på temaer, for eksempel at de skal gjennom praktisk informasjon, spørsmål fra elevene, forsikring om at eleven har kommet til et valg, samt forsikring om at valget er realistisk. Det ser også ut til at flere av rådgiverne legger vekt på samtaler rundt interesser. Interessene kommer også fram ved hjelp av testene som fire av seks rådgivere bruker som utgangspunkt for samtalen.

Flertallet av rådgiverne oppgir at de alle systematisk bruker interessetester i forbindelse med karriereveiledningssamtalen. Flertallet sier at de legger testresultatet til grunn når de har veiledningssamtale. Dette er tester som elevene har gått gjennom tidligere. Enten sammen med rådgiver eller sammen med sin lærer i utdanningsvalg. Bortsett fra bruk av tester i veiledningen var det få som oppga å bruke andre konkrete metoder eller teknikker i veiledningen. Jeg mener, ut fra materialet, at det er påfallende at kun en av rådgiverne oppgir å bruke spesifikke metoder eller teknikker i veiledningen.

I: er det noen andre typer metoder eller er det noen tanker du har for hvordan du skal legge opp løpet for den timen du har de i?

Rådgiver: nei, ikke før de kommer faktisk. Jeg har jo ... har på alle nivåer og hvem som kommer.

En av rådgiverne tar utgangspunkt i et utarbeidet spørsmålsark som elevene i tiende klasse fyller ut før de kommer til gruppeveiledning:

I: Du har jo det arket som du bruker i veiledningen din. Bruker du noen andre metoder eller teknikker i forbindelse med det eller er det den du tar utgangspunkt i ?

Rådgiver: det er den jeg tar utgangspunkt i (...)

Tester kan brukes på forskjellige måter i veiledning. Mange av testene er bygget opp rundt en trekk-faktor tenkning, jamfør John Holland (1997) og hans teori om karrierevalg (Andreassen, Hovdenak, & Swahn, 2008). Testene er altså basert på en type matching mellom egenskaper og utdanning/arbeid. Testene kan bli brukt for bokstavelig. Skårer du slik, må du velge en bestemt retning. Eller de kan brukes med varsomhet og som en indikasjon og en retningsgiver for hvilken utdanning som er av interesse. Birkemo (1997) anbefaler både at man behovvurderer bruken av tester og at man ved bruk av tester i karriereveiledningen både skal drøfte resultatene før, underveis og etter gjennomføringen. Lovén (2011) påpeker at ved bruk av slike verktøy i karriereveiledningen kan veisøkeren stå i fare for å ikke bli delaktig, men mer som et objekt som skal få en diagnose. På den annen side påpeker han at testing også har positive sider og kan hjelpe veisøker til innsikt og veien videre i beslutningsprosessen. Sjøgaard Larsen et al. (2011) kom frem til at redskaper, slik som for eksempel tester eller andre digitale veiledningsverktøy i karriereveiledning, har effekt dersom det kombineres med andre metoder. Flere studier i denne reviwen kom frem til at disse verktøyene måtte kombineres med andre og mer relasjonelle metoder dersom den skal ha effekt, særlig i form av individuelle samtaler. Effekten av tester eller programmer blir styrket dersom veisøkeren får mulighet til å reflektere over resultatene (Sjøgaard Larsen et al., 2011).

Flertallet av rådgiverne oppgir altså at de bortsett fra bruk av interestetester, ikke bruker noen spesifikke metoder eller verktøy i veiledningssamtalen. Mitt materiale gir ikke nok informasjon til å si noe nærmere om dette, men hvilke konsekvenser har det for veiledningssamtalen dersom rådgiverne har et magert repertoar av metoder og eventuelt lite bevissthet rundt dette? Flere av karriereteoriene, blant annet Krumboltz (1996) og Super(1957), ligger til grunn for metodeutvikling i karriereveiledning. Lovén understreker

viktigheten av kunnskap om teorier og metoder. Kunnskapen gir veilederen økt forståelse, innsikt, refleksjon og høyner kvaliteten og profesjonaliteten på veiledningen (Lovén, 2011). Jeg kan ut fra dette antyde at bevisst bruk av anerkjente metoder kan heve kvaliteten på veiledningen og gjerne at utbyttet av veiledningen også blir høyere. Bruk av tester kan, med en reflektert varsomhet, være et godt grunnlag for å knytte interesser til en bredere kjennskap til seg selv og gjøre at den enkelte kan reflektere over temaet (Birkemo, 1997). Flere rådgivere påpeker at elevens testresultater i forhold til interesser er et tema i veiledningen. Dette kan altså være et godt utgangspunkt for videre refleksjon. Refleksjonen i etterkant kan være den største fordelen med bruk av interestetester i tilknytning til identitet i karriereveiledningen.

Den uttalte mangelen på andre metoder i veiledning er påfallende i mitt materiale. Som tidligere skrevet, er veiledningen en gylden anledning til at eleven kan få en utvidet innsikt i sin identitet. Dersom det er manglende metoder vil kanskje samtalen bære preg av tilfeldigheter og få form som en «vanlig» samtale eller utspørring. Den viktige identitetsdimensjonen kan forsvinne. Konsekvensen av dette kan være manglende karriereplanlegging, kompetanse og manglende grunnlag for meningsfulle valg hos den enkelte elev.

7 Identitet i faget utdanningsvalg

Rådgiverne har varierende grad av ansvar når det kommer til faget utdanningsvalg. En av rådgiverne har slett ikke dette innenfor sitt ansvarsfelt. En annen rådgiver har alt ansvar for dette, også når det gjelder selve undervisningen. De fire resterende har noenlunde sammenlignbare arbeidsoppgaver knyttet til utdanningsvalg. Dette går i høy grad på ansvar for organisering og koordinering av faget. Det kan være ulik grad av ansvar for faget hos de fire rådgiverne, men alle fire har faget tilknyttet sin stilling. Enkelte av disse rådgiverne har ansvar for spesifikke tema eller er tildelt noen undervisningstimer i faget. Som tidligere nevnt har rådgivernes arbeidsoppgaver endret seg i takt med inntoget av faget utdanningsvalg i skolen og fått en mer koordinerende rolle.

Rådgiverne har fått en mer overordnet og koordinerende rolle både internt i skolen og eksternt gjennom rådgivergrupper i regionen, bydelen, etc. Rådgiverne har særlig oppgaver på 10.trinn og dette gjelder blant annet ansvaret for individuelle samtaler med elevene (Borgen & Lødding, 2009, s. 60)

I den videre fremstillingen vil jeg ta for meg innholdet i faget med utgangspunkt i rådgiverens opplevelser av faget og arbeidsoppgaver. I dette kapitlet vil jeg ta for meg karriereveiledning i en bred tilnærming (Lovèn, 2011). Sentrale punkter er om innholdet i faget gjenspeiler behovet for arbeid med elevens selvforståelse og identitet sett i forhold til læreplanen. I tillegg har jeg valgt å legge vekt på rådgivers oppfattelse av lærerkompetanse i faget. Karrierevalgmodenhet er et sentralt tema for både individuell veiledning og for utdanningsvalg, og vil bli drøftet i påfølgende delkapittel 7.3. Til slutt i kapitlet vil jeg se på forskningsrapportene vedrørende faget og rette et blikk mot hvordan utdanningsvalg, etter min mening, kan fremstå som fremtidens fag.

7.1 Læreplan og innhold

Det er kun en av rådgiverne som har all undervisning i faget og dermed har førstehåndskunnskap om hvordan det er å arbeide med innholdet, temaene og hvilken mottagelse det får fra elevene. De fire andre rådgiverne som også har ansvar innenfor faget, utøver dette for det meste på systemnivå. Disse rådgiverne som har også ofte ansvar for at

både den generelle læreplanen og den lokale læreplanen blir fulgt og gjerne vært med på å lage rammer for undervisningen i faget. Rådgiverne har lite eller ingen kontakt med elevene i faget og er generelt usikre på hvordan faget utøves i praksis.

I lærerplanen for utdanningsvalg (2008) står det at 20% av tiden skal brukes til blant annet; kartlegging og refleksjon over egne interesser. Området har navnet «Om egne valg». Når det gjelder min problemstilling er denne delen av læreplanen spesielt viktig å se nærmere på. Dersom man går inn og ser på fagets formål kan det se ut som at faget skal inneha en instrumentalistisk funksjon ved å få elevene til å velge riktig og dermed redusere frafall. Dette er knyttet til økonomiske aspekter (Andreassen, 2011b). Andreassen mener at fagets identitetsdannende funksjon også er viktig: «Dette krever at eleven får kunnskaper om arbeids- og samfunnsliv og kan kjenne etter og reflektere over sine ønsker og behov, sin plass i samfunnet. Kjenne seg selv og se seg i relasjon med omverdenen» (Andreassen, 2011b, s. 26). Læreplanens formål har også en setning som verdsetter et slikt aspekt: «Faget skal legge grunnlag for videre opplæring, arbeid og livslang læring». Læreplanen legger altså med dette ikke bare ett trykk mot en rent instrumentell økonomisk funksjon, men også en identitetsskapende funksjon. Karriereteorier påpeker at en av de mest essensielle grunnsteiner for et meningsfullt karrierevalg er egenkompetanse (Parsons, 1909, Super, 1957, Holland, 1997, Krumboltz, 1996). Dersom det er viktig at eleven kjenner seg selv og har rom for refleksjon, slik som påpekt i karriereteorier, reiser dette et grunnleggende spørsmål. Er det ut fra dette slik at «om egne valg» området bør ha ett større prosentmessig timeantall enn de 20% som området per i dag er tildelt? Jeg mener at en slik debatt bør reises i forbindelse med en eventuell revidering av læreplanen i faget.

Samme rådgiver som har undervisning i faget utdanningsvalg, skiller seg ut i materialet ved å ha et bevisst og uttalt fokus på identitetsarbeid i karriereveiledningen generelt.

Undervisningen gjør at hun har en helt annen innsikt i faget enn det som er naturlig for de andre rådgiverne. Rådgiveren er klar og tydelig på hvordan hun praktisk legger opp undervisningen for at elevene skal få selvinnsikt og forståelse for hvem de er. Denne rådgiveren, som altså både har ansvar for koordinering og undervisning, forteller hvordan hun har lagt opp undervisningen for åttende klasse:

Rådgiver: Jeg har lagt opp sånn at på høsten så bruker vi mye tid på å finne ut: hvem er jeg, hvorfor har vi UV, bli kjent med hverandre og veldig mye tid på dette med egenskaper. Hva er det. Hvordan sette ord på det (...)

I: tenker du at det er knyttet opp mot identitet da?

Rådgiver: identitet og hele prinsippet rundt at det ikke er noen vits i å begynne å velge noen ting før du vet hva som er ståstedet ditt. For å få den indre forståelsen at... hvis du kjenner til den trepunktsgreiene, eller den tankegangen om hvilke egenskaper har jeg, hvilke ferdigheter har jeg, hvordan kan dette bli til min interesse som jeg kan få fram.

Alle rådgiverne mener prinsipielt at arbeid med identitet er viktig i utdanningsvalg. Både for elevenes karrierevalg og den prosessen de skal gjennom før valget. Deres bevissthet og praktiske gjennomføring av arbeid med dette temaet er svært varierende slik som vist i de foregående kapitler. Tre av rådgiverne mener at temaer som dreier seg om selvinnsikt og forståelse av sine egne forutsetninger og egenskaper oppleves som vanskelig å jobbe med. De beskriver at elevene virker umodne og lite mottakelig for en slik prosess når de går i åttende klasse. En rådgiver eksemplifiserer hva hun tenker vedrørende dette. Hun påpeker at det er en prosess å jobbe med elevene og deres kjennskap til seg selv:

De har ikke tenkt over det. De har tenkt forbausende lite over at de skal definere seg selv. Jeg jobber med å snakke med dem om at nå har du blitt definert hele livet av mamma og kanskje fortalt at du er flink til det, du er ikke så god i matte, du liker det. Du har kjøpt en del sånne ideer. Og nå vil jeg at du skal resette knappen litt og du skal gå tilbake og se deg selv litt utenfra, med dine øyne. Er dette riktig? Kanskje noen har glemt noe, kanskje vil du legge til noe. Kanskje er du under utvikling på noe som du før ikke var så flink til og begynner å bli flink til noe som du ikke er helt klar over enda? Og det synes de er en fryktelig slitsom prosess og tvinges innover.

Tre av rådgiverne poengterer at elevenes modning er avgjørende for om de får utbytte av det eller ikke: «de har jo mulighet til å bli kjent med seg selv i det faget. Det legges opp til at de skal kunne bli det, men om de kommer dit... Det tror jeg er veldig ulikt, men det ligger til rette for at de kan få det da». For å kunne nyttiggjøre seg karriereveiledningen ved skolen, mener altså flertallet av de fem som hadde ansvarsoppgaver tilknyttet utdanningsvalg, at resultatet var avhengig av elevenes modenhetsnivå. Skaalvik og Skaalvik (1996) påpeker at en grunnleggende påvirkningskraft når det gjelder elevenes utdanningsvalg er elevenes selvoppfatning.

Ut fra rådgivernes uttalelser kan jeg se at identitet er et tema i faget som alle klassifiserer som viktig, men flertallet har et diffust forhold til. Rådgiverne forholder seg ofte til utdanningsvalg på et strukturelt nivå og har derfor en begrenset innsikt i hvordan temaet utøves i praksis. Kanskje er det derfor rimelig å sette spørsmålsteget om rådgiveren bidrar til utviklingen av denne kompetansen som etterlyses hos eleven når flertallet selv uttrykker et lite bevisst

forhold til temaet. Rådgiverne sier at det legges til rette for at faget skal ha en funksjon med å gi elevene rom for refleksjon slik som læreplanen søker. Om målet oppfylles er de selvsagt svært usikre på: «det er jo meninga at de skal få det gjennom det heftet som vi kjøper inn som heter min fremtid. Det er meningen at de også skal få det gjennom de forskjellige ting de gjør i fagene (...) I hvilken grad det slår ut i forhold til valg..., men det er meningen at det skal bidra». Strukturen og planene legger til rette for en oppfyllelse av læreplanen, ifølge rådgiverne.

Alle de fem rådgiverne er tydelig på at det særlig er i åttende klasse at «egne valg» området i læreplanen blir gjennomgått i undervisningen. I hvilket omfang dette utføres og metode som brukes er forskjellig fra skole til skole, men det kan se ut til at hovedvekten av arbeid med egenkompetanse i utdanningsvalg gjøres i åttende klasse ved flertallet av skolene. Ut fra rådgivernes beskrivelser er det særlig dette ene året elevene går inn i selvrefleksjon på ulike måter. En av rådgiverne beskriver det slik:

Vi har jo ett tverrfaglig tema på åttende trinn som heter: hvem er jeg? Som vi bruker tre uker på. Bare for å bli kjent med seg selv. De tar en del interessetester. De har intervjuet hverandre. De får muligheten til å snakke om seg selv. Si fem positive ting om seg selv og fem negative ting om seg selv. Dem må granske seg selv littegranne.

Oppsummert er det to viktige elementer som utpeker seg i rådgivernes uttalelser innenfor dette kapitlet. For det første er rådgiverne klare på at de planmessig legger opp til at faget utdanningsvalg skal gi selvinnsikt og kjennskap til seg selv i tråd med læreplanen. Samtidig oppgir de å være svært usikre på om elevene i praksis har utbytte av undervisningen. Det andre poenget er at denne undervisningen særlig er konsentrert på åttende trinn.

Mitt spørsmål blir om det er tilstrekkelig at hovedvekten av arbeidet med «Hvem er jeg?» blir lagt til åttende klasse. Er det slik at etter at åttende klasse er ferdig, så er man også ferdig med selvrefleksjon og har nok selvinnsikt til å ta meningsfulle valg? Det er godt mulig at dette blir unyanserte bilder av virkeligheten. Kanskje er virkeligheten slik at det er flere glidende overganger og at temaet blir tatt opp med jevne mellomrom selv om hovedvekten legges til åttende klasse. Ut fra uttalelsene bør temaet likevel opp til debatt. Flere av teoretikerne mener at karrierevalgmodenhet er en av de viktigste kjernekompetansene for at elevene skal ta meningsfulle valg. Karrierevalgmodenhet er en læreprosess og trenger å utvikles over en tidsperiode. Super (1957) og Krumboltz (1996) mener at forutsetningen for å ta gode karrierevalg er den prosessen og læringen som foregår forut for valget. Holland (1997) mener

at elever som har en klar oppfatning av seg selv vil jobbe målrettet og ha store sjanser for å finne en jobb i samsvar med denne selvoppfattelsen.

Rådgiverne mener at det blir lagt opp til at elevene skal få innsikt og kjennskap til seg selv gjennom undervisningen. Da de i høy grad ikke er tilstede i utdanningsvalg selv, har de selvsagt vansker med å si noe om hensikt og planer faktisk har innvirkning på eleven i praktisk virkelighet. Likevel bærer deres uttalelser om hensikten av faget ofte preg av en instrumentell funksjon. Elevene skal hjelpes til å velge «riktig, reelt og realistisk». Krumboltz (1996) hevder på sin side at elevene skal gjennom en læreprosess for å ha mulighet til å ta gode karrierevalg. Erfaringslæringen skal utvikle ferdigheter som er nødvendig for å foreta valg eleven blir fornøyd med. Ut fra denne tankegangen bør eleven få utvikle, reflektere og lære nye forståelsesmønstre gjennom nye erfaringer. Spørsmålet blir om arbeid med temaet i 8.klasse er tilstrekkelig for å kunne ta meningsfulle valg basert på egenkompetanse når valget skal gjøres i 10.klasse. Super (1953) mener at grunnlaget for å gå inn i en prosess med å ta karrierevalg er at eleven har utviklet en klar selvoppfatning. Super mener at prosessen har flere stadier, slik som poengtert i kapittel tre. Det første er at eleven tar utgangspunkt i sine verdier, interesser og evner for å finne en aktuell utdanningsvei. Det andre er å undersøke og få tak i ytterligere informasjon om muligheter for så deretter å reflektere og gjennomføre den retningen eleven kommer fram til. Super mener at dette er en prosess som for enkelte kan ta flere år. Slik sett kan faget utdanningsvalg legge til rette for at slike prosesser kan forekomme over en lengre tidsperiode. Dersom det er slik at hoveddelen av refleksjonsarbeidet rundt egen identitet gjøres i 8. klasse, kan dette svekke grunnlaget for en god karrierevalgprosess.

Vi kan også gå tilbake og se på Birkemos (2007) teori om karrierevalgprosessen. Birkemo mener at valgprosessen består av ulike faser. Det er grunnleggende viktig at eleven har ett godt grunnlag for innsikt i seg selv før han kommer til beslutningsfasen. Birkemo mener at prosessen er tidkrevende og at det er viktig å begynne tidlig slik at eleven til slutt kommer til beslutningsfasen og har utviklet innsikt og kompetanse til å foreta valg. Kompetanse til å foreta valg er også grunnleggende viktig i den livslange karriereutvikling (Super, 1957). Kompetansen er grunnleggende viktig i all karriereveiledningsaktivitet ved skolen, både være seg utdanningsvalg, informasjon eller individuelle samtaler. Faget utdanningsvalg kan være svaret på ønsket om en sirkulær prosess. Birkemos teori (2007) peker derfor på et viktig element, nemlig at valgprosessen er tidkrevende og bør starte i en tidlig fase. Ut fra dette kan vi tenke at det kanskje ikke er tilstrekkelig å reflektere over «hvem er jeg» noen timer i

åttende klasse. Prosessen bør gå over et lengre tidsrom dersom eleven skal oppnå kompetanse og grunnleggende selvinnsikt. I kapittel 3 har jeg redegjort for ulike teorier som sier noe om karrierevalgmodenhet. Samtlige teorier mener at karrierevalgmodenhet er et samlebegrep vedrørende de viktigste ferdighetene eleven bør tilegne seg for å kunne ta meningsfulle karrierevalg. I kapittel 7.3 vil jeg gå ytterligere inn på begrepet karrierevalgmodenhet og hvilken betydning det har i karriereveiledning generelt på skolen.

Jeg skal for egen regning også trekke noen linjer til funn tidligere i oppgaven. Ifølge rådgiverne i mitt materiale setter de spørsmålsteget ved om elevene har et reelt valg i utdanning dersom vi ser på valget mellom studiespesialisering og yrkesfag. Vi kan derfor i et kortsiktig perspektiv sette spørsmålsteget ved om faget utdanningsvalg har en nytteverdi i forhold til valget mellom studiespesialisering og yrkesfag. Utdanningsvalg skal hjelpe elevene i å ta et meningsfullt valg og hindre frafall. Spørsmålet er om friheten til å velge er tilstede og elevene opplever at de har alternativer i sin valgprosess. På den andre siden har vi det langsiktige perspektivet. Dersom vi ser valg av utdanning og yrkesvei i et livslangt perspektiv og som en sirkulær prosess kan den læringen elevene får gjennom utdanningsvalg få positive konsekvenser for den kompetansen vi har til å gjøre meningsfulle valg senere i livet. Ifølge karriere teoretikere slik som Super (1957) er det nettopp en slik kvalitetssikret refleksjonsprosess som skal til for at eleven får kompetanse til å ta gode valg. Et annet viktig poeng med utdanningsvalg er at en del elever faktisk skal ta en avgjørelse om yrkesvei gjennom valg av yrkesfaglig retning. Ved å velge yrkesfag utsetter de ikke lenger videre yrkesvalg, men står faktisk i en prosess der de skal ta det første skrittet mot et bestemt yrke. Utdanningsvalg kan være et dyrbart fag for de som ikke lenger kan eller vil utsette valget. Faget vil, ut fra dette, være et viktig fag for at elever skal kunne få en forståelse av seg selv som person og dermed kunne tørre å velge en yrkesfaglig retning eller studiespesialisering i tråd med dette. Birkemo (2007) påpeker viktigheten av et slikt perspektiv når han bruker begrepet «indre referanserammer» (s.189). Han mener at dersom eleven foretar valg basert på en «ytre referanseramme» vil andre personers råd og meninger tillegges vekt i utdanningsvalget. Han mener at valg basert på ytre påvirkninger «representerer ofte et mindre pålitelig grunnlag for å foreta et hensiktsmessig valg» (s.189). Derfor blir det da av stor viktighet at eleven har kjennskap til seg selv og kan foreta valg på bakgrunn av disse «indre referanserammer». Elever som har kommet kortest i sin valgprosess legger størst vekt på de ytre referanserammer, mens elever som hadde kommet lengst legger vekt på de indre referanserammer (Birkemo, 2007). Denne forskningen viser hvor viktig faget utdanningsvalg

kan være i elevens prosess mot å foreta gode karrierevalg dersom faget legger opp til at eleven skal få god kjennskap til seg selv, sine interesser, evner og ferdigheter.

Faget utdanningsvalg kom i stand mye som et svar for å bekjempe frafall og omvalg i videregående utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2003b). Dette finner vi også igjen i forskriftene til Opplæringsloven §22-3 (2006). Styrking av karriereveiledningen ble sett på som et viktig grep i denne forbindelsen. Kampen mot frafallet er sett på som hovedargumentet for økt satsning på området, men en annen viktig begrunnelse for økt satsning på karriereveiledning var refleksjon og kompetanse i valget:

«...begrunnelse for faget utdanningsvalg dreier seg om unge menneskers behov for kompetanse i å forholde seg til informasjon, utforske og reflektere over valgalternativer og foreta gode valg slik det stilles stadig større krav om i et høymoderne samfunn. I så måte kan faget utdanningsvalg betraktes som en respons på et behov for oppøving av kompetanse i identitetshåndtering, hvilket involverer håndtering av både kompleksitet og usikkerhet» (Borgen & Lødding, 2009, s. 15).

Borgen og Lødding presiserer at ungdommene har utviklet et behov for «kompetanse i identitetshåndtering» i vårt senmoderne samfunn og at dette behovet blant annet skal dekkes gjennom utdanningsvalg. Her kan vi kjenne igjen argumentasjon fra Giddens (1996) vedrørende det senmoderne samfunn og at ungdom i dag bør opparbeide seg visse former for kompetanse som tidligere ikke var nødvendig i like stor grad. Birkemo (2007) mener at skolen bør legge til rette for yrkesorientering så tidlig som mulig fordi at dette kan være med på å redusere feilvalg og frafall. Studien viser at elever som har utforsket sine interesser og forutsetninger, raskere kommer til en beslutning og er rustet til å foreta reflekterte valg i overgangen til videregående opplæring.

Praktisk organisering og erfaringslæring

Rådgiver har fått en større koordineringsrolle etter innføringen av utdanningsvalg, slik jeg var inne på i forrige kapittel. Derfor er det den praktiske organiseringen av utdanningsvalg rådgiverne har mest innsikt i. I denne delen vil jeg se nærmere på hvordan rådgiver organiserer faget rent praktisk og hvilke punkter de anser som viktige. Jeg har i det følgende begrenset meg til å se på skolens interne organisering av utdanningsvalg. Av denne grunn har jeg ikke sett på utprøving i faget som foregår utenfor skolens vegger, for eksempel arbeidsuke eller jobbskygging.

I henhold til læreplanen skal 60% av timeantallet være utprøving av utdanningsprogrammene. Dette er aktiviteter som er organisert ved den enkelte skole og skal være forankret i kompetansemålene i de forskjellige utdanningsprogrammene i videregående skole. Elevene skal selv få erfaringer ved å utprøve og utforske forskjellig program. Hovedregelen er at utprøvingen skal omfatte minst to ulike utdanningsprogram, jamfør læreplanen. De ulike delene av utdanningsvalg er organisert ulikt ved de fem skolene hvor rådgiver er involvert i faget. Til dels kan man si at det er organisert svært forskjellig, og gjør at eleven kan få ulike utgangspunkt ved å gå på den ene eller andre skolen. Organiseringens største variasjon er over hvor mange utdanningsprogram eleven kan få innblikk i, men det er også variasjon i hvor langt tidsrom utprøvingen strekker seg over.

Den ene skolen står selvfølgelig i en særstilling i forhold til utdanningsvalg fordi rådgiver selv både legger planer, organiserer og underviser i faget. Hun sier selv at hun ønsket en slik organisering fordi hun ser helheten og får kontinuitet. Hun blir også godt kjent med elevene. Hennes organisering og undervisning av utdanningsvalg skiller seg også ut fra de andre skolene:

Fordi da har... i og med at det er jeg som har laget alle planene. Det er fordel vet du. Får lov til å gjøre alt selv. Det er herlig. Og etter litt prøv og feil og årsplaner og etatsønsker og alt mulig sånt. Så har vi en tredelt plan.

Hun forteller videre at hun har organisert faget på en annen måte enn mange andre. Hvert programfag kjøres som praktiske timer hvor elevene får innblikk i hva faget dreier seg om. Gjennom en slik organisering får alle elevene innblikk i alle program. Hun sier at det nok egentlig primært er tenkt at elevene skal velge ett kurs og praktisere dette over en lengre tidsperiode. Dette har hun gjort tidligere, men har valgt å gå bort fra det. Hun har tilpasset oppgavene slik at hun får presentert faget på en praktisk måte i løpet av to skoletimer. Hun sier: «Jeg tenker at det er ikke noe vits i å ha ett fag ett år. Hva skal du velge ut fra da da?». Altså sier hun at det gir elevene lite innsikt og få valgmuligheter dersom de bare kan velge kun ett eller få fag å fordype seg i i utprøvingen.

Hos de resterende fire rådgiverne er organiseringen av utprøvingen av utdanningsprogram lagt opp på en helt annen måte. Alle de nevnte gjennomfører en kursrekke over en del uker der elevene kan velge ett fag som interesserer dem og dermed få en viss forståelse av innholdet i denne utdanningsretningen. En rådgiver legger det eksempelvis opp slik:

Så legger jeg ut sånne kurs. Som elevene går på utdanningsprogrammer og det går på våren i niende to kurs og to kurs på høsten. Så de velger liksom fire valg. To på våren og to på høsten som er i utdanningsprogrammet som jeg har funnet lærere som kan undervise i. Så de bruker det. Og det er det jeg som styrer. Veldig mye styr og ordnings til å få gruppene til å gå opp og få det til.

Utdanningsvalgs praktiske organisering var altså forskjellig fra skole til skole. Når det gjaldt å få innblikk i utdanningsprogrammene på videregående skole var de lokale tilpasningene til dels svært ulike. Den ene skolen hadde innblikk i alle programmene og kjørt som praktiske kurs over to timer. Det andre ytterpunktet var innblikk i to valgfrie fag innenfor en ramme på noen uker. Det er altså store lokale forskjeller i organisering. Det finnes trolig god argumentasjon for både for den ene eller den andre organiseringen. Det interessante spørsmålet er hvilken organisering som gir best læring og dermed også best utbytte når det gjelder kjennskap til seg selv og i siste konsekvens også ett godt grunnlag for et meningsfullt karrierevalg.

Ifølge læreplanen skal altså 60% av utdanningsvalg være praktisk utprøving slik at elevene skal få erfaring fra skole og arbeidsliv. Flere teoretikere påpeker at erfaringsbasert læring er viktig for unge mennesker som skal gjennom en valgprosess (Andreassen, Hovdenak, & Swahn, 2008, s. 47). I en undersøkelse gjennomført av Hovdenak (2004) uttrykte ungdomsskoleelevene et ønske om mer yrkespraksis. Yrkespraksisen var viktig både for framtidorientering, identitetsutforming og videre yrkes- og utdanningsvalg. I denne sammenheng påpeker Erikson (1992) viktigheten av at ungdommer i en viktig fase i livet skal bli gitt muligheter til nye erfaringer og tilgang til nye roller. Slike muligheter kan gi rom for at det skapes nye identifikasjoner som anses av Erikson som essensielt for utviklingen av en stabil identitet. Erikson mener at elevene er avhengig av at det skapes et «psykososialt moratorium» der utprøving av roller og frirom til å skape nye identifikasjoner er mulig. Således kan kanskje faget utdanningsvalg være et slikt moratorium dersom innholdet tilrettelegges for å gi læring og refleksjon.

Krumboltz (1996) følger Erikson (1992) på at rom for læring og muligheter for utprøving av roller er viktig. Det er viktig med nye læringserfaringer slik at antagelser og generaliseringer eleven har om seg selv, omverden, ferdigheter og handlinger kan bli utfordret og utviklet videre. For Krumboltz er dette et utgangspunkt og viktig med tanke på elevens videre karrierevalg. Ut fra utprøvinger og nye læringserfaringer i faget utdanningsvalg kan dette, ut fra Krumboltz teori, legge et godt grunnlag for eleven til å foreta meningsfulle karrierevalg.

Slike erfaringer kan legge et godt grunnlag for elevens videre selvrefleksjon og dermed gi et godt utgangspunkt for et godt utdanningsvalg. Lødding og Holen (2012) presiserer i sin sluttevaluering av faget utdanningsvalg at praktiske erfaringer i faget er viktig: «Veiledning som erfaring er også vektlagt i gjennomgangen av effektive tiltak, og praksis og besøksdager har stor betydning for ungdoms beslutningskompetanse» (s.24)

I en review av Sjøgaard Larsen et al. (2011) har de sett på hvilke metoder som er viktige for å kunne utøve god karriereveiledning. Ut fra de 39 forskningsrapportene de har gjennomgått synes det å komme fram at erfaringsbasert læring er nyttig for elevenes kompetanse for valg. Det presiseres likevel tydelig at dersom praksis skal ha effekt er det viktig med refleksjon og samtale i etterkant: «Praktik og besøgsdage er væsentlige for beslutningskompetence og følelse af afklaring, men bør planlægges grundigt og følges op» (Sjøgaard Larsen, Christensen, Tiftikci, & Nordenbo, 2011, s. 64)

I læreplanen blir det gitt føringer for hvilken rekkefølge de tre hovedområdene skal tas i. «Om videregående opplæring og arbeidsliv» først, deretter «utprøving av utdanningsprogram og til slutt «om egne valg». Dette er ikke i samsvar med teorien presentert i kapittel 3. Dersom vi følger teoretikerne på at karrierevalgprosessen er sirkulær og ikke linjær, vil en slik anbefaling fremstå som underlig. Det er poengtert at elevenes refleksjon stadig bør bli utfordret over lengre tid i en sirkulær prosess frem til endelig valg (Birkemo, 2007). Refleksjon over hvem jeg er bør ikke foregå som et siste tema før endelig valg skal tas. Formuleringen «bør tas i den rekkefølgen som beskrevet» åpner for at lokale vurderinger kan benytte et større handlingsrom i denne sammenhengen (Andreassen, 2011a).

7.2 Lærernes kompetanse

Når det gjelder utprøving av utdanningsprogrammene skal det ifølge lærerplanen (2008) legges til rette for at eleven kan delta i videregående skole, samt erfaringer fra arbeidslivet. En del av disse timene vil derfor naturlig nok skje på utsiden av skolebygningen og undervisningen vil tillegges andre personer. Likevel vil største delen av undervisningen foregå på egen skole. Undervisning på disse områdene blir organisert forskjellig fra skole til skole, men hovedsakelig er disse timene gitt til faglærer eller kontaktlærer.

Undervisningen i faget blir altså hovedsakelig utført av lærere ved den enkelte skole. Fire av fem rådgivere uttrykker bekymring i forhold til hvordan undervisningen i faget gjennomføres i praksis. En av rådgiverne poengterer to viktige punkter i tilknytning til dette. Hun presiserer at lærerne ikke har utdanning innenfor utdanningsvalg, samt at faget har blitt prioritert bort til fordel for andre fag. Kanskje står disse i sammenheng med hverandre. Rådgiveren sier følgende:

Tiende...der har elevene kontaktlæreren sin og da er det en økt i uka som er delt opp mot elevrådsarbeid. Så det skal være fifty-fifty der. Og så har de en økt som er delt opp mot matematikk, gym og utdanningsvalg. Så det har vært en litt krøkkete modell. Og i og med at utdanningsvalg er det jo ingen som har noe utdanning innenfor, så den har nok blitt prioritert bort.

Rådgiveren mener at lærerens grunnlag er sviktende. Læreren har ingen utdanning innenfor faget de skal undervise i. «Å undervise i fag som man ikke har fått opplæring i, er en nærmest håpløs oppgave. Samtidig er det et hån mot fagets intensjoner og ikke minst mot elevene» (Andreassen, 2011b, s. 47). Dette er sterke ord når det gjelder selve grunnfundamentet utdanningsvalg bygger på, nemlig undervisningen i faget og kompetansen hos dem som er tildelt denne oppgaven. En rådgiver poengterer at hun må bruke en del ressurser på å følge opp lærere med tanke på utdanningsvalg og om disse har fulgt de planene som er lagt:

Også er det litt å være litt vaktbikkje noen ganger og sjekke om lærerne... Noen lærere bryr seg mer om sånt enn andre. Så det er jo alltid sånn. Jeg går litt rundt og er litt vakthund da. Spør også teamene om tilbakemelding. Så jeg har funnet ut at vi må ta tid hvor de sitter på teamet og finner ut og gir tilbakemelding til meg om hva de har gjort og om de har gjort det de skal, om de ligger i rute og så videre...

Rådgiveren som nå foretar all undervisning på utdanningsvalg selv, beskriver også mangelfullt faglig innhold tidligere:

Jeg hadde ikke UV på åttende trinn før. Det var det bare kontaktlærerne som hadde. Og da hadde ikke jeg full kontroll på tingene selv og da ble det litt...noen fikk og noen fikk ikke.

Fire av rådgiverne som er involvert i utdanningsvalg formidler at faget er svært avhengig av lærernes kompetanse og at innsatsen kan være svært varierende. Utdanningsvalg står i en særrolle med tanke på at det frem til nå ikke har vært tilbud om utdanning i faget. Det vil si at de aller fleste lærere som underviser i utdanningsvalg i utgangspunktet mangler kompetanse, er ukjente med faget og kanskje også har liten interesse for faget. Når det gjelder karriereveiledning er det som oftest rådgiver som sitter med spesialkompetanse på dette.

Jeg har antydnet at rådgiverrollen har fått preg av et mer koordinerende innhold. Andre undersøkelser støtter opp om dette, for eksempel Borgen & Lødding (2009). Ved implementeringen av faget utdanningsvalg har det blitt slik at lærerne får tildelt en rolle innen karriereveiledning. Denne rollen var tidligere forbeholdt rådgiveren. Det er fortsatt slik at rådgiveren er den som oftest besitter kompetanse på området. Frem til 2012 har det ikke vært tilbud om videreutdanning i faget. Høgskolen i Buskerud er den første høgskolen som lanserte et slikt tilbud skoleåret 2012/13.

Hovedpoenget er likevel at lærerne ikke innehar formell kompetanse i faget. Det er opp til fylkeskommunale eller lokale tiltak om lærerne skal få en viss innsikt gjennom kursing i faget. Vi vet at kompetanse er viktig for at elever skal få god undervisning. Skal intensjonene i lærerplanen settes ut i livet er lærernes kompetanse en rammefaktor (Engelsen, 2006). Fire av rådgiverne setter spørsmålsteget ved denne kompetansen hos lærerne. Manglende kompetanse kan få konsekvenser på mange nivå hos eleven. Både innsikt i hvem jeg er og innsikt i utdanning- og yrkeslivet, som karriereteorier mener er essensielle, kan bli mangelfulle. Lærerne kan mangle innsikt i hvilke temaer som er viktig å undervise i og hvilken kompetanse som er nødvendige for at elevene skal kunne gjøre meningsfulle karrierevalg. I den ytterste konsekvens kan dette medføre at eleven mangler kompetanse for valg og mangler kunnskap om hvordan han/hun skal kunne konstruere og ta ansvar for sin karrierevei. «En kan heller ikke lukke øynene for at betydelige utfordringer knytter seg til at lærere skal håndtere et fag hvor det ikke finnes krav til fagkompetanse» (Borgen & Lødding, 2009, s. 83) Samme problemstilling blir utdypet i sluttevalueringen av utdanningsvalg fra 2012. Der peker forskerne på at det er et paradoks at man i mange år har arbeidet med å heve kompetansen hos rådgiveren i karriereveiledning, men at man så velger å legge undervisningen i utdanningsvalg til lærere uten kompetanse på området (Lødding og Holen, 2012).

Inga H. Andreassen konkluderer i en empirisk undersøkelse fra Bergen i 2007 følgende: «Etter- og videreutdanning må til, og det må legges til rette på ulike måter for at lærerne får tilgang til aktuell forskning og nye kunnskaper på området. Utdanningsvalg må også bli et fag i lærerutdanningen, på lik linje med andre skolefag» (Andreassen, 2011b, s.50). Hun påpeker at lærerne mangler nødvendig kompetanse i faget og at det er nødvendig for utviklingen og kvaliteten i faget at lærere får opparbeidet denne kompetansen. Dette må på plass gjennom systematisk arbeid i lærerutdanningen.

7.3 Karrierevalgmodenhet og identitet

Jeg har i tidligere kapitler kommet inn på begrepet karrierevalgmodenhet ved flere anledninger. I dette kapitlet vil jeg utdype begrepet og forsøke å belyse hvorfor dette er noe av det mest sentrale innenfor karriereveiledning.

Teoretikere, slik som Super(1957), Law (2006) og Krumboltz(1996), mener at fokus på karrierevalgmodenhet bør gjennomsyre karriereveiledning generelt. Det er ikke slik at faget utdanningsvalg skal ta seg av dette alene eller at individuelle samtaler skal håndtere denne kompetanseutviklingen. De mener at karrierevalgmodenhet må være en del av alt arbeid som har med karriereveiledning å gjøre. Derfor er det også slik at når jeg her snakker om karrierevalgmodenhet i veiledning, innbefatter dette alle arenaer for karriereveiledning og vil således også gripe inn og gjelde undervisning og veiledning i faget utdanningsvalg, så vel som individuell veiledning. Dette kapitlet er således ikke et helt adskilt kapittel i den forstand at den skiller seg fra foregående kapitler, men kan ses på som en forlengelse av den diskusjonen som der ble startet. Karrierevalgmodenhet er absolutt en bestanddel i alle aspekter og områder i karriereveiledning, både individuell veiledning og utdanningsvalg vil være viktige områder. Jeg anser karrierevalgmodenhet som så grunnleggende viktig, at jeg velger å skille det ut i et eget delkapittel.

Som jeg skrev i kapittel 3 er Super (1957) en av de som brukte begrepet karrierevalgmodenhet for å beskrive de ulike kravene elevene blir stilt overfor og hvordan de mestrer disse, når man skal gjøre karrierevalg på ulike stadier i livet. Karrierevalgmodenhet handler ikke om å være sikker eller usikker i valg av utdanning eller yrkesvei, men hvilke kognitive og affektive ressurser eleven besitter (Super, 1980). Hvor får ungdommene den kompetansen de trenger for å kunne ta bevisste og meningsfulle utdanningsvalg? Er det fra foreldrene, kameratene eller media? Har skolen en rolle i denne kompetansehevingen? Rådgiverne hadde svært ulike meninger når det kom til hvordan elevene får kompetanse og hvem som gir dem kompetanse til å foreta gode valg. Rådgiverens opplevelse av dette var svært sprikende. To av rådgiverne mener at skolen spiller en sentral rolle som bidragsyter til å gi denne kompetansen et løft og mener at alle tre årene på ungdomsskolen er en prosess for å øke valgkompetansen:

Jeg føler at det er en...at de har vært gjennom spiralen. Hvis man tenker litt sånn Brunersk på det... at de må møte kunnskap...også må de jobbe med seg selv også må de møte samme kunnskapen igjen med en liten vridning. Også må de prøve ut. Også må de skifte disse ståstedene oppover. Det er derfor jeg tenker at det er kjempeviktig å begynne med den utviklingsprosessen relativt tidlig fordi det er så mange vinkler du må gjennom. Når vi begynner rett på tiende med bare informasjon så har de ikke fått prøvd vinklene enda også kommer de i skvis.

Denne rådgiveren ser på sitt arbeid i et langsiktig perspektiv. Hun ser at elevene kanskje hverken forstår eller ønsker å reflektere over alle sider ved karrierevalg nå, men ser at de likevel erverver en kompetanse som de kan ha nytte av senere: «Jeg tenker at vi har en stor innvirkning, ikke nødvendigvis der og da, men de har med seg noen verktøy og noen kunnskaper som når vi kommer hakket lenger og modningen har kommet lenger så har de lettere for å forstå verktøyene vi har vært gjennom og de kan begynne å bruke dem». Et slikt arbeid med å øke kunnskaper, ferdigheter og motivasjon for å orientere seg er et viktig grunnlag for å arbeide med karrierevalgmodenhet. Å inneha eller å lære evnen til å planlegge er også viktig. Evnen til å planlegge er avhengig av elevens identitet, selvoppfatning og kjennskap til egne forutsetninger (Skårbrevik, 2004). Inga H. Andreassen (2011a) mener at slike grunnsteiner i karrierevalgmodenhet er «forhold ved eleven som skolen kan påvirke gjennom opplæringen» (s. 73). Læreren og den opplæringen som gis i karriereveiledning kan ut fra dette ha positive innvirkninger på karrierevalgmodenhet og gjør individet rustet til å ta meningsfulle beslutninger i løpet av sitt karriereliv. En annen rådgiver er enig i skolens rolle, men påpeker også at det ligger hindringer i veien i form av for eksempel kapasitet: «Også det å være bevisst seg selv ser jeg som et mål, men læreren er jo en. Det er jo en lærer og tredivet elever, men de kan jo jobbe med oppgaver og ting de prøver på. Så alle prøver jo egentlig på det, men...det er mye...».

To rådgivere mener klart at det er modningen som i hovedsak gjør at elevene innehar eller får ervervet seg valgkompetanse og toner ned skolens rolle i denne prosessen. Nedtoningen av skolens rolle innbefatter at skolen vanskelig kan ha noen rolle i så måte fordi elevene må modnes for å være mottakelig for en slik prosess. En av rådgiverne mener at det er et stort språk mellom de som har valgkompetanse og de som ikke har og at det er særlig de ressurssterke elevene som innehar karrierevalgkompetanse:

Jeg vil tro det er egen utvikling, modning. Som resultat at de går her og blir stimulert hjemme. Hele livet er allright. Situasjonen er allright. Fritida er allright. Gjør skolearbeid. Er inne i en positiv arbeidsrytme...den typen elever. Der ser du det.

Denne rådgiveren mente at det var særlig de som allerede var ressurssterke som hadde karrierevalgmodenhet til å ta valg. Ut fra uttalelsene kan jeg se at to av rådgiverne er fast bestemte på at elevene får utviklet sin valgkompetanse på skolen. Ytterligere to rådgivere mener at skolen forsøker å jobbe med valgkompetanse, men at ulike hindringer som sosiale omgivelser, tid og elevenes modning gir begrensninger. De siste to rådgiverne mener at modning har mest å si for om elever får ervervet seg kompetansen:

Jeg tror...skal jeg være helt ærlig, så tror jeg elevene ikke skjønner hva de egentlig gjør..., men for meg så ser det ut til at utdanningsvalg på en måte ikke vekker dem før de går i tiende.

Ut fra dette kan jeg se at rådgiverne har ulike tilnæringsmåter til utvikling av karrierevalgmodenhet. Det ene ytterpunktet er bevisst og prosessuell arbeid med kompetansen. I den andre enden av skalaen, mener rådgiverne at karrierevalgmodenhet vanskelig lar seg påvirke av skolen, men er avhengig av den enkelte elevs modenhet og/eller ressurser. Konkret hvordan denne karrierevalgmodenheten skal oppnås ser det ut til at rådgiverne er lite bevisst. Det er mulig at mange av karriereveiledningstiltakene i skolen er gode med tanke på å gjøre elevene mer kompetente i valgsituasjonen, men om rådgiverne er seg dette bevisst er mer usikkert. Min tolkning ut fra intervjumaterialet er at størsteparten av rådgiverne er klar over at skolen er en viktig brikke for å hjelpe elevene til karrierevalgmodenhet, men er lite bevisst veiene for å nå dette målet:

Rådgiver: det er liksom... jeg ser at det er litt sånn merkelig for når jeg snakker med tiende klasse på begynnelsen av året så har veldig mange bestemt seg, men samtidig så har vi ikke vært igjennom...De er ikke mottagelige før i tiende. Før vi kommer til det likevel. Så det er litt sånn dilemma: hva gjør vi?

I: ja, for du opplever at selv om dere ikke har vært gjennom så mye så har de allerede tatt et valg?

Rådgiver: Mmmm (bekreftende nikk)

Når utgangspunktet for mange av rådgiverne er så forskjellig, vil det da gi utslag for hvordan de ulike rådgiverne vil arbeide med karriereveiledning på sin skole både administrativt og i direkte kontakt med elevene? Andreassen (2011b) poengterer at i andre land, slik som Danmark og England er karriereveiledning en viktig del av undervisningen allerede i barneskolen. Hun sier videre: «At elevene ikke vurderes som klare på 8.trinn, kan tolkes som at skolen ikke har tilstrekkelig kompetanse om hvordan undervisningen i faget kan tilpasses denne aldersgruppen» (Andreassen, 2011b, s. 44). Andreassen bringer på bane et viktig tema i denne diskusjonen. Er det faktisk manglende kompetanse i karriereveiledningens essens og

hvordan dette skal formidles som er grunnleggende for rådgivers organisering og veiledning? Som vist ovenfor er det flere av rådgiverne som bringer på bane elevenes modning som både et kriterium og hinder for arbeid med egenkompetanse i karriereveiledningen, men også som en begrensning for utøvelsen og undervisningen av utdanningsvalg før 10.klasse. Kanskje kan den forståelsen og holdningene rådgiveren har, være en viktig premissleverandør til hvordan karriereveiledningen tolkes og gjennomføres ved den enkelte skole. Dersom jeg forfølger en slik tolkning kan utgangspunktet for arbeid med karrierevalgmodenhet bli svært ulik fra skole til skole og elevene som prisgitt den skolen de går på.

Nå er det ikke slik at rådgiver nødvendigvis er den viktigste eller eneste premissleverandør for hvordan karriereveiledning på skolene skal være. Både skoleeier, rektor og en samlet personalgruppe har innvirkning på hvordan karriereveiledning blir håndtert på den enkelte skole (Andreassen, 2011b). Likevel er det tydelig ut fra informantene i denne studien at det er de som sitter med hovedansvaret for karriereveiledning, både være seg administrativt og organiseringsmessig, samt individuelt. Derfor reises også problemstillingen om rådgivers personlige synspunkter og holdninger som et viktig tema: «I en veiledningssammenheng kan veilederens syn på individet – det bagved liggende menneskesyn – få betydning for valget» (Højdal, 2005, s. 33).

Et annet spørsmål som da reises ut fra dette er om kompetanse til å forta gode valg kan læres. Ut fra de teoretiske utgangspunktene i denne oppgaven er svarene positive. Både Super (1957) og Krumboltz (1996) mener at karrierevalgmodenhet kan læres. Teoretikerne tar utgangspunkt i kompetansen som en prosess der viktige egenskaper og ferdigheter må oppøves og reflekteres over. Både faget utdanningsvalg og karriereveiledning over tid, vil kunne ha potensiale for dette. Hvilke temaer det skal undervises i og hvilke refleksjoner elevene blir utfordret i blir viktige for at elevene skal kunne utvikle en karrierevalgmodenhet som gjør at de kan ta begrunnede, gode valg for sitt videre utdanningsløp. Birkemo (1997) mener at den individuelle rådgivningen skal brukes for å utforske hvilket utviklingsnivå eleven befinner seg på når det gjelder å ha kompetanse til å ta karrierevalg. Han mener at rådgivningen må tilpasses elevens utviklingsnivå:

For umodne elever vil oppgaven i hovedsak bestå i å klargjøre alternativer og å få eleven til å utforske de muligheter som finnes. Likeså vil det være av betydning å få eleven til å bli mer bevisst sitt eget selv bilde og å sammenholde de egenskaper han har med de yrkesmuligheter som finnes (Birkemo, 1997, s. 30).

Birkemo presiserer her tilknytningen mellom karrierevalgmodenhet og identitet. Å ha kjennskap til seg selv ligger som et fundament til å kunne utvikle kompetanse til å ta karrierevalg. En av rådgiverne handler også i tråd med en slik tankegang:

Det er jo selvfølgelig modning da. Vi skal jo ikke ta på oss alt her på skolen, men vi legger hvertfall forholdene til rette for at de skal bli bedre kjent med seg selv. Får snakket om sterke sider... litt negative sider eller svake sider. Og hele tiden... ja, okei... passer akkurat det du sier nå inn i det som du skal gjøre.

Karrierevalgmodenheten ligger til grunn for at elevene skal ha kompetanse til å ta karrierevalg. I denne kompetansen vil det ligge et behov for ulike delkompetanser. Egenkompetanse er et felt som er viktig i denne sammenheng. Egenkompetanse betyr innsyn i hvem jeg er som person. Det blir viktig å fokusere på for eksempel verdier og egenskaper for å utvikle kompetansen. I tillegg til egenkompetanse er det viktig med fagkompetanse, arbeidslivskompetanse, kunnskap om muligheter i utdanning og til slutt valgkompetanse. (Andreassen, Hovdenak, & Swahn, 2008, s. 114). En slik presisering av viktige kompetanseområder blir en retningsviser for arbeid i karriereveiledningen på ungdomsskolen. Dersom eleven har mangelfull kompetanse på disse områdene og altså derfor ikke tilstrekkelig karrierevalgkompetanse, vil elevens evne til å ta meningsfulle karrierevalg være redusert. En av rådgiverne mener at noe av det viktigste han kan tilføre elevene er informasjon:

I: hva tror du er det viktigste som skal til for at de oppnår kompetanse til å ta et valg så de står ett løp som de blir fornøyd med?

Rådgiver: det er jo en kombinasjon av hva jeg har fortalt dem og hvilken informasjonen de selv har skaffet seg på egen hånd. Det er det. Men altså de har jo ikke... de er jo ikke fullkomne på hverken i tankegang eller realisme og sånt noe... og selv om de har begynt på en yrkeslinje å kan jo tiden arbeide for dem allikevel.

Ut fra rådgivernes uttalelser kan jeg oppsummert anta at rådgiverne har til dels svært ulikt utgangspunkt for å jobbe med karrierevalgmodenhet. Noen rådgivere tenker at de har en stor påvirkningskraft og muligheter for å lære elevene viktige kompetanse for valg også i et livslangt perspektiv. Flertallet av rådgiverne tenker at de har liten påvirkningskraft og tillegger modning og ressurser den største årsaken til kompetanseoppnåelse. Det kan se ut til at flere av rådgiverne er lite bevisst det potensialet for utvikling av kompetanse som teoretikerne mener er tilstede i skolesituasjonen. Teoretikerne, slik som for eksempel Super (1957), mener at ferdigheter til å ta valg kan læres og er i stadig utvikling. Rådgiverne gir

altså svært sprikende tilbakemeldinger i forhold til om de jobber med elevenes karrierevalgmodenhet.

Hvis jeg sammenholder dette funnet med tidligere funn når det gjelder fokus på identitet vil jeg finne en interessant sammenheng. Over halvparten av rådgiverne er lite bevisst eller oppgir at de jobber lite med identitet i karriereveiledningen. Slik som tidligere poengtert, er identitet og selvforståelse et fundament i karrierevalgmodenhet. Å jobbe lite med denne innsikten hos eleven vil gi et fattig utgangspunkt for utvikling av karrierevalgmodenhet. «Å hjelpe eleven til en bedre selvforståelse er derfor en sentral oppgave i karriereveiledningen og i utdanningsvalg og vil bidra til større grad av karrierevalgsmodenhet» (Andreassen, Hovdenak, & Swahn, 2008, s. 115)

7.4 Fremtidsfaget utdanningsvalg

Jeg tenker at faget utdanningsvalg er et produkt av sin tid. Samfunnet vi lever i er komplekst, i stadig endring og full av valg på alle arenaer. Kanskje er det slik at vi står friere til å velge nå hvor tradisjoner og familiebindinger kanskje har mistet noe av sin kraft (Ziehe, 1989).

Valg av utdanning har blitt viktigere enn noensinne, men kanskje også vanskeligere enn noen gang tidligere. Å faktisk klare å stå i utdanningsløpet og inneha arbeidskompetanse er viktigere enn tidligere for at individet skal få og beholde sitt arbeid. Antallet ufaglærte jobber synker stadig. En del av samfunnets svar på bekjempelse av frafall og feilvalg i videregående opplæring har vært å satse på karriereveiledning, både på nasjonalt og internasjonalt nivå. I Norge har blant annet opprettelsen av faget utdanningsvalg vært svaret på utfordringen.

I forbindelse med opprettelsen av faget har NIFU utarbeidet tre rapporter vedrørende implementeringen: *Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskolen og videregående opplæring. Delrapport I* (Lødding og Borgen, 2008) og *Implementering av faget utdanningsvalg på ungdomstrinnet. Delrapport II* (Borgen & Lødding, 2009). I sluttrapporten fra 2012 *Utdanningsvalg som fag og utfordring på ungdomstrinnet* (Lødding og Holen, 2012) har forskerne sett på resultater fra en survey gjennomført i 2011, samt at de også har forsøkt å trekke hovedlinjer fra delrapportene fra 2008 og 2009. I Melding til Stortinget nr. 20 (Kunnskapsdepartementet, 2012) gis det klare føringer på at det vil foretas en gjennomgang

av læreplanen i faget utdanningsvalg, blant annet for å tydeliggjøre fagets «egenart». I tillegg ønsker departementet å utarbeide en egen veileder i faget (s.75).

I sluttrapporten (Lødding og Holen, 2012) er det fokusert på elevenes erfaringer med faget, lærernes erfaringer med faget, samt synspunkter fra skoleeiere og skoleledere. Fra elevenes side har spørsmålene gått på om elevene har opplevd faget som nyttig og om faget gjør det lettere å ta kvalifiserte valg. Elevenes besvarelser gir et noe nedslående svar. Det er få elever som mener at de har blitt sikrere i sitt valg, endret utdanningsplaner eller blitt sikrere på sine sterke sider. I tillegg er de usikre på om faget hjelper dem til å gjøre mer kvalifisert valg. I følge forfatterne kan forklaringen på den lave nyttevurderingen være at faget kan oppleves som diffust fordi det ofte er integrert i andre fag (Lødding og Holen, 2012). De skriver videre at svarerne indikerer nettopp at elevene ikke forstår hvilket innhold faget har og elevenes svar på undersøkelsen kan bli deretter. Dersom vi går ut fra at elevenes vurderinger er basert på et svakt grunnlag vil også Lødding og Holens konklusjon om elevens opplevde nytte være svært usikker. Lødding og Holen løfter også selv frem et annet aspekt vedrørende at elevene betviler nytteverdien av faget fordi resultatene kan: «... gjenspeile at læreres kompetanseheving for å undervise i faget fremstår som et forsømt område» (Lødding og Holen, 2012, s. 29). Melding til Stortinget nr.20 (Kunnskapsdepartementet, 2012) nevner ikke elevenes usikre grunnlag for vurdering av faget i sin konklusjon, men konstaterer at elevene er usikre på nytteverdien av faget. Jeg er kritisk til at funn som er fundert på et så usikkert grunnlag blir brukt som argumentasjon for at faget eventuelt skal gjennomgå endringer.

Dersom vi ser resultatene fra lærerne i sluttevalueringen (Lødding og Holen, 2012), er også de usikre på nytteverdien av faget og om faget gjør elevene forberedt på videregående skole. Det kommer også fram i undersøkelsen at fire av fem lærere opplever at de har manglende kompetanse i faget (Lødding og Holen, 2012). For egen regning vil jeg derfor sette spørsmålstegn ved om lærerne, i likhet med elevene, er kvalifisert til å gi et kompetansebasert svar på spørsmålet om nytteverdi. Så lenge lærerne har begrenset kunnskap i faget, mener jeg, at det er en fare for at lærerens evne til å vurdere nytteverdi blir redusert. Så lenge lærerne mangler innsikt i hvilken kompetanse de skal fremme og undervise i, vil det også være vanskelig for lærerne å vurdere og legge merke til elevenes faktiske nytte eller kompetanse. Jeg vil også anta at manglende kompetanse hos lærerne trolig vil influere på undervisningens kvalitet. I Melding til Stortinget nr. 20 (Kunnskapsdepartementet, 2012) konkluderes det:

«Evalueringen av faget viser at det er behov for å gjennomgå dokumentasjon som foreligger om faget for å se på fagets framtidige plass i utdanningen» (s.74). Min vurdering er at enkelte grunnleggende elementer, slik som lærerkompetanse, må på plass før evalueringene kan gi et godt grunnlag for en revidering eller endring av læreplanen. Dersom evalueringen av faget er basert på et noe sviktende grunnlag, vil jeg anse det som uheldig at evalueringen er grunnlaget for en eventuell endring av faget. Lødding og Holen (2012) presiserer i sitt metodekapittel: «At lærere ikke er lite entusiastiske kan ses i sammenheng med at de i stor utstrekning poengterer en mangel på tilbud om kompetanseheving for å undervise i faget» (s.29).

Karriereveiledning er basert på et prosessuelt utgangspunkt. Elevenes valg av utdanning har preg av å være av en sirkulær prosessuell karakter, der karrierevalgmodenhet er viktig for at elevene skal kunne gjøre meningsfulle karrierevalg (Birkemo, 2007). Ut fra dette kan en undersøkelse ha vansker med å få tak i den kompetansen elevene kan erverve seg i faget og endringer i denne. Økt kompetanse kan være lite tydelig i form av endrede oppfattelser, tydeligere selvinnsikt og refleksjoner. I surveyen fra sluttevalueringen (Lødding og Holen, 2012) er det stilt få spørsmål som kan gi mulighet til å avdekke en slik økt valgkompetanse hos elevene. I spørsmålet om hva elevene synes om faget er spørsmålene lite konkrete og har form av samlebetegnelser over generell nytte av faget. Spørsmålsstillingen gjør at elevene kan ha vanskeligheter med å avgjøre og identifisere hvilke kompetanser som er viktige å oppnå og beskrive. Det kan være vanskelig for elevene å vurdere nytteverdi av faget så lenge de ikke vet hva som er hensikten med faget. Det samme gjelder spørsmålene stilt til lærerne. I tillegg kan faget ha en funksjon der elevenes læring i faget først vil gi resultater i et langsiktig perspektiv og derfor kan være vanskelig å identifisere på et tidlig tidspunkt.

Jeg finner det påfallende at største delen av evalueringen i delrapport II (Borgen og Lødding, 2009) omhandler utprøvingen i faget og hvordan den organisatoriske utfordringen har blitt løst ved de ulike skolene. En slik organisatorisk evaluering kan være nyttig og gi innsikt i utfordringer. Likevel forteller den lite om hvordan de to andre delene av læreplanen har blitt implementert i skolen. I kapittel 6.2 har forskerne tatt for seg elevenes erfaring med delen «om egne valg» der elevenes perspektiv blir synliggjort. I oppsummeringskapitlet, kapittel 7, er området «om egne valg» nevnt med fem setninger. Evalueringen av implementering av denne delen burde, etter min mening, fått større oppmerksomhet. Innholdet og målet med denne delen er, etter mitt syn, grunnleggende for å kunne ta meningsfulle valg, hvis vi skal følge argumentasjon fra kapittel 3 om viktigheten av karrierevalgkompetanse, selvforståelse

og refleksjon. Kanskje er nettopp denne delen av læreplanen grunnleggende også for at de to andre hovedområdene skal gi mening og gi evne til gode valg. Kanskje er det slik at området «om egne valg» inneholder diffuse og lite målbart innhold som er vanskelig å gå etter i sømmene. Jeg er enig i at «om egne valg» bør være et eget område slik det nå er formet i den gjeldende læreplan, men også at området relateres til de andre to områdene systematisk og prosessuelt. «Om egne valg» bør altså, etter min mening, gjennomsyre hele faget. Resultatene fra undersøkelsen i delrapport II vitner om at dette faktisk er tilfellet ved flere av skolene. De ulike delområdene undervises som parallelle løp (Borgen og Lødding, 2009). Skolene benytter altså handlingsrommet ut fra lærerplanens formulering, om at skolen «bør» tas i en bestemt rekkefølge. Skolene velger ut fra dette å bryte med lærerplanens anbefaling om en linjær prosess, men heller legge til rette for en sirkulær prosess.

Jeg har argumentert for at karrierevalgmodenhet og arbeid med å heve denne kompetansen er et av de viktigste momentene som bør ligge til grunn i veiledning og undervisning, slik at elevene kan gjøre begrunnede karrierevalg basert på egenkompetanse og kunnskap om muligheter. Jeg finner det svært påfallende og underlig at en slik kompetanse knapt blir nevnt i rapportene. Jeg kan heller ikke se at det blir brukt andre liknende begreper. Jeg forstår at utgangspunktet for rapportene er å se på hvordan faget blir implementert i skolen og at det selvsagt er viktig at rapportene tar hensyn til og undersøker hvordan den største delen av læreplanen er løst rent praktisk og organisatorisk. I forhold til dette har det vært store utfordringer. Både samarbeid mellom skoleslagene, økonomiske og logistikkproblemer har vært en utfordring for mange skoler. At rapportene setter fokus på utfordringer slik at faget skal kunne fungere etter intensjonene, er uten tvil viktig, men bør likevel ikke gå på bekostning av de to andre områdene i læreplanen. I delrapport II (Borgen og Lødding, 2009) blir valgmodenhet nevnt helt på slutten av rapporten under kapittel 7.5 *Nye spørsmål*. Forfatterne mener her at et viktig spørsmål å besvare er: «om faget stimulerer elevenes valgmodenhet og evne til å håndtere både kompleks informasjon og usikkerhet» (ibid., s.83). Særlig mener de at dette gjelder elever som kan stå i fare for frafall på videregående. Forfatterne mener at det er for tidlig å gi svar på om faget har nytteverdi i så måte. Dette spørsmålet blir ikke tatt opp igjen i sluttrapporten. Jeg vil anse at karrierevalgmodenhet i utgangspunktet er vanskelig målbart og at det vil ta tid før en eventuell evaluering av faget vil gi gode svar på dette. Sluttevalueringen (Borgen og Lødding, 2012) nevner ikke yrkesmodenhet eller karrierevalgmodenhet, bortsett fra en gang i kapittel 3.3. Jeg vil anta at dersom forskerne anså karrierevalgmodenhet som et viktig utgangspunkt for arbeid i faget

ville dette også fått en plass og bli drøftet i sluttevalueringen. Nå er det ikke slik at jeg ønsker at sluttevalueringen skal gi svar på om tiltakene medfører nedgang i frafall fra videregående skole. Til dette vil jeg tro at det krever en større longitudinell undersøkelse. Ønsket, fra min side, var at evalueringen satte fokus på om undervisningen inneholder de nødvendige elementer og la til rette for karrierevalgkompetanse som en del av undervisningen. Dette ville i så måte kunne være en del av evalueringen av implementeringen. Jeg stiller meg kritisk til at elevenes ønskede sluttkompetanse og veien for å oppnå dette får en mindre plass i både delrapport II (Borgen og Lødding, 2009) og sluttevalueringen av faget (Lødding og Holen, 2012).

Mine ønsker for faget er oppsummeringsvis enkle og klare. Jeg støtter læreplanen i å dele opp faget i tre hovedområder; Om egne valg, Om videregående skole og arbeidsliv og utprøving i videregående opplæring. Gjennom disse tre områdene kan elevene i utgangspunktet få mulighet til å utvikle kompetanse til å ta meningsfulle karrierevalg i overgangen til videregående skole. Jeg kan være noe uenig i vektingen av de tre delene, samt uenig i at læreplanen anbefaler en bestemt rekkefølge av de tre delene, slik som tidligere poengtert. Likevel mener jeg at læreplanen legger et godt grunnlag for at elevene både skal få praktisk og erfaringsmessig læring gjennom utprøving, informasjon om videregående opplæring og ikke minst refleksjon og egenkompetanse. Både når man ser på den teoretiske og den forskningsmessige anbefalingen kan dette samsvare med de tre delene i læreplanen. De tre områdene kan legge til rette for at elevene kan få en grunnleggende kompetanse i å ta gode valg for sin fremtid.

Jeg støtter meg til tidligere nevnte forskere (Andreassen, 2011a, Lødding og Holen, 2012) og mener at uten kompetanseheving av lærere som underviser i faget vil faget vanskelig gi elevene de ønskede kompetanser til å ta meningsfulle valg. Dette kan få både samfunnsmessige og individuelle konsekvenser. Jeg har ingen grunn til å tro på at den lokale skolen ikke prøver å gjøre sitt beste ut fra den kunnskap og ressurser de har i faget. Likevel er en grunnleggende forståelse og kompetanse i faget viktig for å gi kvalitetsmessig god undervisning og oppfølging (Andreassen, 2011b). Mitt ønske for å heve kvaliteten, samt i forlengelsen av dette få en tilfredsstillende måloppnåelse i faget, blir derfor at myndighetene tar konsekvensene av å innføre et nytt fag i ungdomsskolen. Den 14.06.13 sendte Utdanningsdirektoratet ut en høring vedrørende forskriftsendringer i kompetansekrav for lærere. I høringsbrevet «Krav til relevant kompetanse i undervisningsfaget m.m» står følgende:

«Vi foreslår at det ikke stilles et spesifikt kompetansekrav for å undervise i faget utdanningsvalg, blant annet fordi faget ikke tilbys som fag ved lærerutdanningene, eller ved høyskoler/universiteter for øvrig, og det finnes få videreutdanningsmuligheter. Den største delen av faget er hovedområdet *utprøving av utdanningsprogram i videregående opplæring*, som kan foregå i både skole og arbeidsliv. Kompetansen det er behov for i faget er sammensatt, og det kan derfor være lite egnet med et sentralt fastsatt krav om relevant kompetanse.

• Bør det stilles krav om 30 studiepoeng relevant kompetanse for å undervise i faget utdanningsvalg?» (Høringsbrev av 14.06.13, Udir.no)

Norsk lektorlag har offentliggjort sin høringsuttalelse av 03.09.13 og sier følgende:

«Av dette følger at Norsk Lektorlag mener at det også må stilles krav om formell kompetanse for å undervise i valgfag, i faget utdanningsvalg og i arbeidslivsfag. Siden det skal gis formell vurdering også i disse fagene, må lærer ha relevant kompetanse i faget» (side 3)

Fristen for innsending av høringsuttalelser var innen 14.09.13. Mitt håp er at ulike høringsinstanser, slik som illustrert ved Norsk Lektorlag, gjennom sine høringsuttalelser vil bruke sin påvirkningskraft og endre Utdanningsdirektoratets innstilling. Forhåpentligvis blir resultatet at det settes krav til fagkompetanse i utdanningsvalg på lik linje med øvrige fag. Dersom utdanningsdirektoratet endrer syn og vedtar en endring i krav til kompetanse i faget, kan dette sende kraftige signaler om både betydningen av faget og tvinge frem et tilbudet om videreutdanning eller at faget blir en del av lærerutdanningen.

Sist, men ikke minst, ønsker jeg å tydeliggjøre mine ønsker for innholdet i faget. Faget skal ivareta et samfunnsmessig ønske om at elever gjennomfører videregående opplæring, jmfør forskrift til Opplæringsloven (2006). Samtidig kan faget også ha betydning for elevens identitetsdannelse og for at eleven skal få kompetanse til å foreta meningsfulle valg. Elevenes økte kompetanse kan gi elevene grunnlag for å velge i et samfunn preget av usikkerhet og utfordringer. For meg trenger ikke disse to momentene å være motsetningsfylte. Tvert imot. Individets og samfunnets behov kan forenes. Jeg har tro på at faget kan gi elevene nye perspektiver, kunnskap og refleksjon over sin identitet og egenkompetanse. Elever med et slikt utgangspunkt kan stå sterkere i overgangen fra ungdomsskolen til videregående og dermed velge karriereveier som de blir fornøyd med og ønsker å fullføre. Hvordan skolene velger å håndtere fagets innhold er slikt sett av essensiell karakter. Fagets ulike deler vil selvfølgelig også kreve ulike fremgangsmåter, men forenes i et ønske om at elevens karrierevalgmodenhet skal være stimulert. De ulike komponentene innen

karrierevalgmodenhet bør derfor bli førende for hvilket innhold elevene bør bli presentert for i alle de tre delene av faget. Fagets organisatoriske karakter er beskrevet og fremhevet i de tre rapportene vedrørende utdanningsvalg. Hvordan skolene løser disse praktiske utfordringene kan legge premisser for innholdet. Eksempelvis når fagets tre deler i stort omfang er lagt som parallell prosess, kan dette være viktig for elevenes utbytte av faget. Om faget blir timeplanlagt som egne timer eller integrert i andre fag, kan også få betydning for innholdet i faget. Ut fra dette vil fagets praktiske, organisatoriske planlegging være viktig for å sette premisser for fagets innhold.

Om utdanningsvalg kan bli fremtidens fag er avhengig av forutsetningene. Jeg mener at den viktigste og mest grunnleggende forutsetning for at faget skal fungere etter hensikten er lærernes kompetanse. Det må sette krav til og opprettes tilbud om kompetanseheving i faget. Først når denne forutsetningen er på plass, kan faget utnytte sitt potensiale som fremtidens fag.

8 Oppsummering

Dette prosjektet har hatt fokus på arbeidet med karriereveiledning i ungdomsskolen ut fra et rådgiverperspektiv. Studien har forsøkt se nærmere på hvordan rådgiveren tilrettelegger og arbeider med identitet innen karriereveiledning. Jeg har ut fra en slik problemstilling forsøkt å løfte fram teoretiske perspektiv for å belyse empirien.

Studien peker på at rådgiverne kan ha et noe ulikt fokus i sitt arbeid med karriereveiledning dersom man ser på skoler geografisk plassert på østkanten og vestkanten i Oslo. Hvilket fokus rådgiverne på Oslo øst og vest har, kan ha betydning for hvilken veiledning og oppfølging elevene får. Jeg tenker at et unyansert fokus på realisme, status og karakterer kan gi begrensninger for eleven. Rådgiverne kan stå i fare for å være så tydelige på sine egne meninger og råd og dermed være en sterk påvirkningskraft for elevenes valg, fremfor å veilede eleven til å ta valg ut fra sine egne refleksjoner. Ut fra et identitetsdannende perspektiv kan rådgivning fremfor veiledning gi en redusert mulighet og frihet til å nettopp reflektere over «hvem er jeg?» og ut fra dette grunnlaget ta egne meningsfulle valg.

Rådgivere er forpliktet til å gi veiledning til sine elever. Denne forpliktelsen løser rådgiverne i denne studien på ulike måter. Det kommer frem at rådgiverne har til dels svært ulike rammer å handle innenfor, samt at de benytter sitt handlingsrom på ulike måter. Resultatet kan være at elevene i utgangspunktet får svært ulik veiledning fra skole til skole. Konsekvensene av slike strukturelle faktorer kan være at elevene får et ulikt utgangspunkt for å reflektere over sin egen identitet og selvforståelse. Flertallet av rådgiverne er klare på at deres rolle og arbeidstid i størst grad er knyttet til informasjon og/eller koordinering. En mindre andel av tiden blir brukt i direkte samhandling med eleven eller i veiledning. Flertallet av rådgiverne legger også lite eller ingen vekt på identitet under veiledning av sine elever. Min tolkning er også at flertallet er lite bevisst sitt arbeid med nettopp dette. Det er en påfallende sammenheng at rådgivere som ivaretar identitet i samhandling med elevene også oppgir at de har fokus på identitet. I tillegg mener de samme rådgiverne at veiledning er en viktig og tidkrevende del av deres arbeid. Konsekvensen av at rådgiverne ikke ivaretar identitetsdimensjonen i karriereveiledningen, av ulike grunner, kan være at eleven får en mangelfull kompetanse for å kunne ta meningsfulle valg.

Fem av seks rådgivere har ansvar i tilknytning til faget utdanningsvalg. I all hovedsak består arbeidet av koordinering i faget. Alle rådgivere mener at identitet spiller en sentral rolle i faget. Likevel er identitet en utydelig dimensjon i rådgivers beskrivelser av faget og beskrives av flertallet som et moment som hovedsakelig tas opp i åttende klasse. Jeg setter spørsmålsteget ved om eleven får en god innsikt i hvem de er ut fra ett opplegg i åttende klasse og om identitet er en bevisst og ansett som en viktig dimensjon i faget. I tillegg til dette uttrykker rådgiver en bekymring over lærerkompetansen i faget. Lærerkompetansen kan anses som en grunnleggende forutsetning for at faget skal oppnå de ønskede mål både for samfunnet og for individet.

Karrierevalgmodenhet anses ofte som et grunnleggende uttrykk for den kompetansen som er nødvendig for at elevene skal kunne ta gode karrierevalg. Karrierevalgmodenhet er viktig i alle aspekter i karriereveiledning, både i faget utdanningsvalg og i generell karriereveiledning. Det er svært varierende om rådgiverne tenker at de kan påvirke og øke denne kompetansen hos elevene. Enkelte rådgivere mener at det er elevenes modning som avgjør om elevene kan ta gode karrierevalg, mens andre mener at skolen er en svært viktig faktor for at elevene skal oppnå kompetanse for å ta gode valg. Om rådgiveren har et læringsperspektiv i forhold til å oppnå kompetanse til å ta valg vil dette gi et annet utgangspunkt i arbeid med faget, enn om kompetansen knyttes til elevens modenhet. Dersom elevene blir møtt med et utviklingsperspektiv, mener jeg at sannsynligheten for å utvikle kompetanse i å foreta valg sannsynligvis også blir større.

Utviklingen av identitet er en viktig oppgave i ungdomstiden. Å få kjennskap til seg selv, sine egenskaper og ferdigheter er avgjørende for å kunne ta gode karrierevalg. Spørsmålet i min oppgave er om skolen, gjennom sin rådgiver, arbeider med dette i karriereveiledningen. Svaret er noe nedslående. Det er ut til at det er lite bevissthet omkring temaet og at temaet er lite integrert og bevisst del av rådgivers arbeidsoppgaver. Spørsmålet er da om elevene får en tilstrekkelig kunnskap og innsikt i seg selv til å ta gode valg i overgangen mellom ungdomsskole og videregående skole.

Jeg har i oppgaven forsøkt å peke på hvorfor rådgivers arbeid med identitet innenfor karriereveiledningen er viktig. Ungdomsskolen har fått viktige verktøy i karriereveiledning, i

form av individuell oppfølging og faget utdanningsvalg, slik at individet kan få kompetanse i å foreta gode karrierevalg. En slik kompetanse kan kanskje bidra til å redusere frafall og feilvalg. Jeg tror allikevel vi har en vei å gå for å oppnå slike positive virkninger av karriereveiledningen i ungdomsskolen. Jeg tenker at det er særlig to strukturelle begrensninger som ligger til hinder for dette. I faget utdanningsvalg, mener jeg, at dersom faget skal være «hele skolens ansvar» må lærerne ha kompetanse i faget. Uten lærere som har interesse, prioriterer eller har forståelse for hensikten og innholdet i faget vil faget vanskelig kunne fungere etter hensikten.

Det andre viktige punktet er rådgivernes tidsressurs. Slik som tidligere skrevet, har det blitt påpekt gjentatte ganger, både fra rådgivere selv og i sentrale utredninger, at rådgiverressursen bør økes. Ressursen har stått uforandret siden 1973. Jeg mener at, så lenge ansvaret for karriereveiledningen ofte er tillagt rådgiveren, vil en stram tidsressurs være uheldig. Rådgiver kan derfor tvinges til å prioritere. Konsekvensen kan bli at rådgiveren ser seg nødt til å prioritere bort arbeidsoppgaver som nettopp kan være viktige for at elevene kan gjøre gode karrierevalg. Avslutningsvis ønsker jeg altså å påpeke at det ligger et potensiale og ressurs innenfor karriereveiledning i ungdomsskolen, som ikke blir utnyttet til fulle. Dersom sentrale myndigheter tok dette på alvor, kunne både lærere og rådgivere bli gitt strukturelle rammer for å utføre en god jobb innenfor ungdomsskolens karriereveiledning til gode for eleven og samfunnet.

Litteraturliste

- Amundson, N. E., Harris-Bowlsbey, J., & Niles, S. G. (2009). *Essential Elements of Career Counseling*. Columbus: Pearson.
- Andreassen, I. (2010). *Utdanningsvalg - mulighetenes fag*. Hentet 13.mars, 2011, fra Udir.no: www.tema.udir.no/radgiver/sider/utdanningsvalg-mulighetensesfag.aspx
- Andreassen, I. (2011a). Den realiserte læreplanen. I S.S. Hovdenak, & B.U. Wilhelmsen(red.), *Utdanningsvalg som skoleutvikling* (ss. 55-80). Bergen: Fagbokforlaget.
- Andreassen, I. (2011b). Her må vi holde fokus og holde trykk. I S. S. Hovdenak, & B.U.Wilhelmsen (red.), *Utdanningsvalg som skoleutvikling* (ss. 21-54). Bergen: Fagbokforlaget.
- Andreassen, I., Hovdenak, S.S., & Swahn, E. (2008). *Utdanningsvalg - identitet og karriereveiledning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Aubert, A.-M., & Bakke, I. (2008). *Utvikling av relasjonskompetanse. Nøkler til forståelse og rom for læring*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Birkemo, A. (1997). *Yrkesrådgivning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Birkemo, A.(2007). Utdannings- og yrkesvalg i ungdomsalderen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, nr.3/2007, s.183-191
- Borgen, J. S., & Lødding, B. (2009). *Implementering av faget utdanningsvalg på ungdomstrinnet*. NIFU-step rapport 39/2009. Oslo:NIFU
- Buland, T., Mathiesen, I. H., Aaslid, B. E., Haugsbakken, H., & Bungum, B. (2010). *Rådgivning i Norge - på vei mot framtida?* Trondheim: SINTEF.
- Buland, T., Mathiesen, I. H., Aaslid, B. E., Haugsbakken, H., Bungum, B., & Mordal, S. (2011). *På Vei mot fremtida - i ulik fart? Sluttrapport fra evalueringen av skolens rådgivning*. Trondheim: SINTEF.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engelsen, B.U. (2006). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner - Hva, hvordan og hvorfor?* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Erikson, E. H. (1992). *Identitet. Ungdom og kriser*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Fekjær, S. N. (2006). Utdanning hos annengenerasjon etniske minoriteter i Norge. *Tidsskrift for samfunnsforskning* 1/2006, 59-93.

- Forskrift til Opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova*. Fastsett av Kunnskapsdepartementet 23. juni 2006 med heimel i lov 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). Hentet 16.oktober, 2012, fra Lovdata.no: http://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/*
- Giddens, A. (1996). *Modernitet og selvidentitet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Gottfredsson, L. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counselling Psychology*, 28, s.545-579
- Hansen, M. N. (2005). Utdanning og ulikhet - valg, prestasjoner og sosiale settinger. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 2/2005, 133-157.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Florida: Psychological Assessment Resources inc.
- Hovdenak, S. S. (2004). *Elev i ungdomsskolen: Om ungdom, utdanning og identitet*. HiO rapport nr.11. Oslo:HiO
- Hovdenak, S. S. (2010). *Skolens identitetsdannende funksjon fra lærerperspektiv*. Notat. Upublisert manuskript. Oslo: Institutt for samfunnsforskning, Universitetet i Oslo.
- Højdal, L. (2005). Valgkompetence og vejledning. I P. Plant, *Vejbred - en antologi om veiledning*. København: Danmarks pædagogiske universitetsforlag.
- Højdal, L., & Poulsen, L. (2012). *Karrierevalg - teorier om valg og valgprocesser*. Fredensborg: Rosendahls-Schultz.
- Illeris, K., Katznelson, N., Nielsen, J., Simonsen, B., & Sørensen, N. (2009). *Ungdomsliv - mellom individualisering og standardisering*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Illeris, K., Katznelson, N., Simonsen, B., & Ulriksen, L. (2002). *Ungdom, identitet og uddannelse*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Jarvis, P. S. (2009). Fra erhvervsvalg til karriereutvikling. I P. Plant, *Via Vejledning 2004-2009* (ss. 46-53). Fredensborg: Studie og Erhverv.
- Jørgensen, T. (2000). De fleste ulikhetene består. *Samfunnsspeilet* 6/2000, s.16-20.
- Krage, O., & Øia, T. (2005). *Den nye moderniteten. Ungdom, individualisering, identitet og mening*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Krumboltz, J. D. (1996). A learning theory of career counseling. I M. Savickas, & B. Walsh, *Handbook of career counseling theory and practice*. California, Palo Alto: Davies-Black publishing.
- Krumboltz, J. D. (2009). The happenstance Learning Theory. *Journal of Career Assessment* 17, 135-154.

- Krumboltz, J. D., Mitchell, A. M., & Jones, B. G. (1976). A social learning theory of Career Selection. *The Counseling Psychologist* 6:71, 71-81.
- Kunnskapsdepartementet. (2003a). *I første rekke*. NOU 2003:16. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2003b). *Kultur for læring*. St.meld.nr 30 (2003-2004). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2003c). *OECD Education policy analysis 2003. Norsk sammendrag*. Hentet 04.oktober 2012 fra regjeringen.no http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/rapporter/2003/oecd-education-policy-analysis-2003.html?id=106013.
- Kunnskapsdepartementet. (2003d). *Mangfold gjennom inkludering og deltagelse*. St.meld.nr 49 (2003-2004). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2006a). *...og ingen sto igjen*. St.meld.nr 16 (2006-2007). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2006b). *Tiltak for bedre gjennomføring i videregående*. Hentet 5.mai, 2013, fra Regjeringen.no: http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/prm/2006/0029/ddd/pdfv/288865-gjennomforing_vgo_ver6.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2008a). *Fagopplæring for framtida*. NOU 2008:18. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2008b). *Utdanningslinja*. St.meld.nr 44 (2008-2009). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Tildelingsbrev for opprettelse av nasjonal enhet for karriereveiledning*. Hentet 13.desember, 2012 fra http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/andre/brev/utvalgte_brev/2010/etablering-av-enhet-for-nasjonal-koordin.html?id=611800.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *På rett vei*. Meld.St. 20(2012-2013). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Lauvås, N. (1992). *Rekruttering og studieprogresjon i videregående skole*. 1992:3. Oslo: INAS
- Law, B. (2006). Utdannelses-, erhvervs- og arbeidsmarkedsorientering i læseplanen. I A. Watts, B. Law, J. Killeen, & J. M. Kidd, *Utdannelses- og erhvervsveiledning*. Fredensborg: Studie og erverv forlag.

- Lindh, G. (2000). *Samtalen - et værktøj i uddannelses- og erhvervsvalgsprocessen*. København: Rådet for Uddannelses- og Erhvervsvejledning.
- Lovén, A. (2000). *Kvalet inför valet*. Malmö: Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan.
- Lovén, A. (2011). Trenger vi teorier i veiledning? I I. E. Gaarder, & T. F. Gravås, *Karriereveiledning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lødding, B., & Borgen, J.S. (2008). *Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring . Delrapport I. Evaluering av Kunnskapsløftet*. NIFU-rapport 41/2008. Oslo: NIFU
- Lødding, B., & Holen, S. (2012). *Utdanningsvalg som fag og utfordring på ungdomstrinnet. Sluttrapport fra prosjektet Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring. Evaluering av Kunnskapsløftet*. NIFU-rapport 28/2012. Oslo: NIFU
- Markussen, E. (2003). *Valg og bortvalg. Om valg av studieretning i og bortvalg av videregående opplæring blant 16-åringer i 2002*. NIFU-skriftserie 5/2003. Oslo:NIFU
- Markussen, E. (2005). Valg, bortvalg og kompetanse i videregående opplæring. I B. Lødding, E. Markussen, & N. Vibe, " ...utnytte sine evner og realisere sitt talent". NIFU-STEP rapport 5/2005(s. 71-111) Oslo:NIFU.
- Markussen, E., & Sandberg, N. (2004). *Bortvalg og prestasjoner. Om 9798 ungdommer på østlandet, deres vei gjennom, utav, eller ut og inn av videregående opplæring, og om deres prestasjoner et år etter avsluttet grunnskole*. NIFU skriftserie 4/2004. Oslo:NIFU
- Markussen, E., Frøseth, M., Lødding, B., & Sandberg, N. (2008). *Bortvalg og kompetanse. Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen våren 2002*. NIFU-STEP rapport 13/2008. Oslo:NIFU.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. London: Sage Publications.
- Mitchell, K. E., Levin, A. S., & Krumboltz, J. D. (1999). Planned happenstance: Constructing Unexpected Career Opportunities. *Journal of counseling and development* vol 77:2, 115-124.
- NESH (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 14.september, 2013, fra: [http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20\(2006\).pdf](http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20(2006).pdf)

- norskleksorlag.no (2013). *Høring – Forslag til forskriftsendringer – Krav til relevant kompetanse i undervisningsfaget m.m.* Hentet 9.oktober, 2013, fra <http://www.norskleksorlag.no/getfile.php/Filer/NLL%20mener-%20filmappe/H%C3%B8ringsuttalelse-kompetansekrav-Forskrift-NLL-030913.pdf>
- ntfk.no. (2013). *Bedre rådgivning på skolene.* Hentet 9.oktober, 2013, fra: <http://www.ntfk.no/Nyheter/Sider/Bedreraagivningpaaskolene.aspx>
- OECD. (2002). *Policies for information, guidance and counseling services. Country note Norway.* Paris: OECD.
- OECD. (2004). *Career Guidance. A Handbook for Policy Makers.* Paris: OECD.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17.juli 1998.*
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation.* Boston and New York: Houghton Mifflin Company.
- Pless, M. og Katznelson, N. (2007). *Unge veje mod ungdomsdannelserne.* København: Center for ungdomsforskning.
- Postholm, M. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Savickas, M. (1997). Career Adaptability: An Integrative Construct for Life-Span, Life-Space Theory. *The Career Development Quarterly* 45(3), 247-259.
- Skaalvik, E.M., Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø.* Oslo: TANO
- Skårbrevik, K. (2004). Yrkesvalmodnad - eit nyttig omgrep? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 88(6), s. 481-490
- Støren, L. A. (2000). *Yrkesfag eller allmennfag? Om stabilitet og endring i de unges valg, og bakgrunnen for utdanningsvalg.* NIFU Skriftserie 9/2000. Oslo: NIFU.
- Super, D. E. (1953). A theory of Vocational Development. *The American psychologist*, 185-190.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers.* New York: Harper and Row publishers.
- Super, D. E. (1980). A Life-span, Life-space Approach to Career Development. *Journal of vocational behavior* 16, 282-298.
- Søgaard Larsen, M., Christensen, G., Tiftikci, N., & Nordenbo, S. (2011). *Forskning om effekt af uddannelses- og erhvervsvejledning. Et systematisk review.* København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Aarhus Universitet.

- Utdanningsdirektoratet. (2007). *Erfaringer med programfag til valg på ungdomstrinnet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2008). *Læreplan i utdanningsvalg*. Hentet 9.oktober, 2012, fra Udir.no: <http://www.udir.no/kl06/UTV1-01/>
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Anbefaling om kompetanse*. Hentet 13.oktober, 2012, fra udir.no: http://www.udir.no/Upload/Brev/5/Anbefalt_formell_kompetanse_og_veiledende_kompetansekriterier_brev.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Høring - krav til relevant kompetanse i undervisningsfaget*. Hentet 9.oktober, 2013, fra udir.no: <http://www.udir.no/Regelverk/Horinger/Saker-under-behandling/Hoering---Krav-til-relevant-kompetanse-i-undervisningsfaget/>
- Vox.no.(2013). *Skal evaluere rådgivningen i skolen*. Hentet 9.oktober, 2013, fra vox.no: <http://www.vox.no/no/Aktuelt/Skal-evaluere-radgivningen-i-skolen/>
- Ziehe, T. (1989). *Kulturanalyser. Ungdom, utbildning og modernitet*. Stockholm: Symposion Bokförlag & Tryckeri.
- Ziehe, T. (2006). Post-aftradisjonisering. Unges ændrede generationsforhold i dag. I T. Richie, *Relationer i skolen* (ss. 198 - 215). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Øia, T. (2012). *Ung i Oslo. Nøkkeltall*. Oslo: NOVA notat.

Vedlegg 1: Intervjuguide

1. Bakgrunn

- Hva slags utdanningsbakgrunn har du? Hvor lenge har du jobbet med karriereveiledning?
- Kan du fortelle litt om hvilke arbeidsoppgaver du har?
- Kan du si litt om hvordan karriereveiledningen er lagt opp på din skole?

2. Formål

- Hva er etter ditt syn formålet med karriereveiledning?
- Hva er etter ditt syn formålet med pålagte oppgaver slik som faget utdanningsvalg?

3. Kompetanse

- Hva mener du rådgivere bør kunne for å veilede på ungdomstrinnet?
- Hva kjennetegner den gode veileder?
- Hvordan opplever du din kompetanse ift de krav og intensjoner i læreplanen el andre styringsdokumenter?

4. Forventinger

- Opplever du press eller krav fra andre om hva eleven bør velge?
- Den tiden vi nå lever i - Gir den ubegrensede muligheter for elevene? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Elevene kan være svært forskjellige, både ift atferd, verdier, holdninger osv. Kan du beskrive hvordan du forholder deg til dette i praktisk karriereveiledning?

5. Faget utdanningsvalg

- Hva tenker du at eleven skal sitte igjen med etter slike timer?
- Hvis du kunne ha gjort noe annerledes i faget. Hva ville det ha vært?
- Hva er ditt inntrykk: samsvarer det daglige innholdet med intensjonen i lærerplan og styringsdokumenter?

6. Veiledningssamtalen

- Hvilke rammer og rutiner rundt veiledningssamtalene? Gir de begrensninger/muligheter? Hvilke tid har du til rådighet for veiledningen?
- Kan du beskrive en individuell veiledningstime? Gi gjerne eksempler.
- Bruker du noen hjelpemidler i form av tester eller andre verktøy/standardiserte opplegg?
- Metoder/teknikker/teorier i veiledningen?
- Hva ønsker du eleven skal oppnå/sitte igjen med etter en slik time?

- Hva mener du er viktig å jobbe med under en veiledningssamtale?
- Hvis du skulle ha endret på noe. Hva skulle det ha vært?

7. Karrierevalgmodenhet

- hvordan skjer elevens valg har du inntrykk av?
- Hva skal til for at elever oppnår en kompetanse for å gjøre sine yrkes- og utdanningsvalg?
- Kan du beskrive hvordan du tror skolen evt.kan gi denne kompetansen?

8. Identitet

- Hvilken rolle tenker du at skolen har i forhold til identitet?
- Skal skolen gjøre noe aktivt i så måte?
- Identitet og gode valg
- Hvilken rolle/funksjon tenker du at karriereveiledning og faget utdanningsvalg spiller i elevens identitet?
- Utdanningsvalg og identitet. Kan identitet knyttes til faget? På hvilken måte gjøres evt.dette i praktisk skolehverdag?
- Elevens identitet i sammenheng med de krav og forventninger de står overfor. Hvilke tanker gjør du deg om dette?

9. Frafall i videregående skole

- Hva anser du som et viktig virkemiddel på ungdomsskolen ift å forebygge frafall på videregående?
- Hvilke muligheter og virkemidler har karriereveilederen/rådgiveren ift dette?
- Frafall og karriereveiledning
- Hvis du skulle endre på noe i karriereveiledningen for om mulig forhindre noe frafall. Hva ville det vært?