

# «Det er fint å være hos rådgiver, hun skjønner oss skjønner du»

En empirisk studie av tema som anses som kjennetegn på kvalitet i skolens karriereveiledning

**Erik Hagaseth Haug<sup>1\*</sup>**

<sup>1</sup> Høgskolen i Innlandet

## Abstract

---

The aim of the study is to contribute to a more nuanced and differentiated understanding of the concept of quality in career guidance in schools, and to see how the local understandings interrelate with theoretical assumptions. The study focuses on patterns of understanding of the phenomenon quality in career guidance in a Norwegian school context, as the following four actors describe it: Pupils at intermediate and secondary levels, Counsellors from both levels, Administrative leaders from the sampled schools and the School-owners (municipality-representatives). Methodologically, the study uses a grounded theory approach, and the results are based on analysis of focus group interviews with representatives from the different actor groups. The result indicate that the understandings of quality are centered around three interrelated thematic areas; the importance of the practitioners' relational competence, a focus on the next career choice, and a variety of actors and activities involved in the provision of the service.

### \* Principal contact:

Erik Hagaseth Haug  
Avdeling for pedagogikk og sosialfag, Høgskolen i Innlandet  
Tel.: +47 917 08 016  
E-mail: [erik.haug@inn.no](mailto:erik.haug@inn.no)

Peer Reviewed Article. Published: 15.02.2017

## Innledning

Valg av utdannings- og arbeidsvei er en sentral livsoppgave for unge mennesker. Allerede i 1909 skrev Frank Parsons: «No step in life, unless it may be the choice of a husband or wife, is more important than the choice of a vocation» (Parsons, 1909, s. 18). At samfunnet ser det som sin oppgave å tilby unge mennesker en støtte i forbindelse med utdannings- og yrkesvalg er ikke noe nytt fenomen. Kjærgård (2012) peker i sin avhandling på at ulike samfunnsaktører og samfunnsinstitusjoner gjennom «alle tider» har hatt en uttalt rolle som medhjelper for unge mennesker i deres valgprosesser. Samtidig påpeker han at formålet, og dermed også organiseringen og innholdet i denne støtten, har variert gjennom ulike historiske tidsepoker. Norsk skole har hatt en rådgivningstjeneste i grunnskolen siden 1959, og i videregående skole siden 1969 (Buland & Mathiesen, 2008). Teig (2000) skriver at det siden innføringen av tjenesten har pågått en diskusjon om tjenestens innhold. I revidert læreplan for grunnopplæringen fra 1964, ble det imidlertid bestemt at rådgivning skulle være en funksjon tillagt en lærerstilling. Buland & Mathiesen (2008) skriver at «dette ble i hovedsak modellen for rådgivning i skolen fram til i dag» (s. 7). De tar imidlertid til orde for et oppsving i oppmerksomheten på rådgivning på begynnelsen av 2000-tallet, som på flere områder bidrar til nytenkning og endringer. Sentralt i endringsprosessene er et ønske om å styrke kvaliteten på tjenesten (NOU 2016: 7).

Buland & Mathiesen (2008) setter endringsviljen i sammenheng med tre hovedkilder. For det første rapporterte rådgiverne selv om en for liten ressurs til å utføre en forsvarlig jobb. Dette basert på at mengden arbeidsoppgaver økte, samtidig som utfordringsbildet blant elevene ble mer komplekst (Mordal, Buland & Mathiesen, 2015). Den andre kilden relaterer Buland og Mathiesen (2008) til en internasjonal debatt omkring *skills mismatch*. Debatten knyttes til «bekymringen for at unges yrkesvalg i en rekke vestlige land i liten grad svarte til de behov for kompetanse som næringslivet opplevde, og forventet å ville oppleve» (side 9). En potensiell *mismatch* mellom skolerådgivningens innhold, og arbeidslivets krav og ønsker ble også trukket fram som et problem blant aktører i norsk arbeidsliv (Buland & Mathiesen, 2008). Den tredje kilden relaterer de til den lave gjennomføringen i videregående opplæring (Buland & Mathiesen, 2008). Alt for mange unge fullfører ikke videregående opplæring, og en årsak til dette blir ansett å være feilvalg (Reegård & Rogstad, 2016). Årsaken til feilvalgene blir igjen satt i sammenheng med at tjenestene som skal hjelpe ungdom til å ta valgene ikke er gode nok (Buland & Mathiesen, 2008).

Gjennom den økte interessen for rådgivningens potensielle betydning ble det også en økende forskningsaktivitet knyttet til kvaliteten på rådgivningstjenesten. (Buland, Mathisen, Aaslid, Haugsbakken, Bungum & Mordal, 2011; European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN), 2015; Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), 2002; Plant, 2012). I norsk sammenheng har forskningsaktiviteten primært vært gjennomført som evaluerende oppdragsstudier, initiert av nasjonale myndigheter og fylkeskommuner (NOU 2016: 7). En forskningsgjennomgang avdekker at studiene i stor grad har vært basert på pre-definerte teoretiske konstruksjoner av hvordan kvalitet kan vurderes (Haug, under publisering). Den foretrukne begrepsforståelsen bygger på Kvalitetsutvalgets inndeling i strukturkvalitet, prosesskvalitet og utbyttekvalitet som tre komponenter i en total kvalitet (NOU 2003: 16). I utvalgets forståelse trekkes utbyttet, eller måloppnåelsen, fram som det viktigste og overordnede kriteriet for vurdering av kvalitet. Struktur- og prosesskvalitet er i denne forståelsen vesentlige forutsetninger for måloppnåelse.

Siktemålet med studier basert på Kvalitetsutvalgets innstilling er en helhetlig tilnærming. Flere forskere tar imidlertid til orde for at en gjennom en slik innretning står i fare for at det utvikles en forutbestemt kunnskap, hvor viktige nyanser og virkelighetsforståelser blir fraværende (Arulmani,

Bakshi, Leong & Watts, 2014; Gysbers & Henderson, 2014; Irgens, 2016; Kjærgård, 2012; Plant, 2012). Plant (2012) argumenterer eksempelvis for at: «a particular, indicator-based QA<sup>1</sup> approach has been the favored model in recent years in European countries (s. 92). Om bakgrunnen for en slik utvikling peker han særlig på at en slik tilnærming: «is manageable and controllable from the policy-makers' perspective, not that it necessarily represents quality in guidance seen from a user's perspective» (s. 92).

Et viktig siktemål med min studie er å tilføre nyanserende og supplerende kunnskap om fenomenet utdannings- og yrkesrådgivning. Basert på den innledende beskrivelsen, har studien to konkrete målsetninger. For det første ønsker jeg å rette oppmerksomhet mot fire aktørposisjoners beskrivelse av hva som kjennetegner kvalitet i skolens utdannings- og yrkesrådgivning. Aktørene jeg har valgt er elever, rådgivere, skoleledere og representanter for skoleeiere. Et slikt utvalg finner en forøvrig til en viss grad allerede i den tidligere forskningen (NOU 2016: 7). Mitt bidrag til ny kunnskap er derfor særlig knyttet til mål nummer to. Det er å undersøke hvilke kjennetegn på kvalitet disse aktørene legger til grunn når de får fortelle fritt. Studien retter dermed fokus mot tematiske forståelser av kvalitet som aktørene bærer med seg inn i sitt arbeid, mer enn å vurdere kvaliteten ut fra pre-definerte kvalitetsindikatorsett i retrospekt.

I lys av disse målene legges følgende problemstilling til grunn for studien: *Hvilke temaer beskrives som kjennetegn på kvalitet i skolens karriereveiledning?* Problemstillingen søkes besvart gjennom fokusgruppeintervjuer med representanter for fire aktørgrupper i dagens norske skoleverk med tanke på hvilke kvalitetstemaer de er opptatt av å formidle. For å få en tydeligere indikator på sentrale kvalitetstema søkes det svar på forskningsspørsmålene:

- Hvilke kvalitetstema omtales, og hvor ofte omtales de i fokusgruppeintervjuer?
- Hvilke kvalitetstema er det konsensus om i fokusgruppene?

Før den forskningsmetodiske tilnærmingen presenteres nærmere, gis en klargjøring av sentrale begreper i studien.

### **Begrepsklargjøringer**

Studiens formål er å la informantenes beskrivelser danne utgangspunkt for begrepsfestingen av fenomenet som undersøkes. Jeg vil derfor ikke gi noen definisjon av kvalitetsbegrepet, annet enn det jeg i innledningen omtalte som den rådende bruken av begrepet i forskning. I studien har jeg valgt å avgrense meg til beskrivelser fra representanter for fire aktørposisjoner i skoleverket. Gjennom dette synliggjøres en antagelse om at tematiske kjennetegn på kvalitet kan undersøkes gjennom innhenting av beskrivelser av et gitt fenomen gjennom intervjuer.

I artikkelen vil jeg bruke begrepet karriereveiledning om fenomenet som undersøkes. Begrepet karriereveiledning er i norsk sammenheng et relativt nytt, og i noen sammenhenger omdiskutert begrep (Gaarder & Gravås 2011; Mordal, Buland & Mathiesen, 2015). At det er omdiskutert handler i første rekke om at det ikke er innarbeidet noe entydig forståelse av begrepet, hverken i dagligspråket, forskjellige styringsdokumenter, eller i praksisfeltet (Mordal, Buland & Mathiesen, 2015). I gjeldende lovtekster brukes begrepet utdannings- og yrkesrådgivning om gjenstandsområdet studien fokuserer på (Forskrift til Opplæringslova, 2006). Samtidig har karriereveiledning de senere årene blitt aktualisert som begrep for ulike statlige, fylkeskommunale og kommunale tjenester som har til hensikt å bistå personer med utdannings- og yrkesvalg (NOU 2016: 7). Aktualiteten kommer særlig til uttrykk i Karriereveiledningsutvalgets innstilling som foreslår at «utdannings- og

---

<sup>1</sup> QA= Quality Assurance

yrkesrådgivning omtales, også i lovverket, som karriereveiledning og at den som utøver dette bør ha tittelen karriereveileder» (NOU 2016: 7, s. 145).

Siden karriereveiledning som begrep fortsatt har en uklarhet over seg, er det hensiktsmessig å synliggjøre definisjonen som legges til grunn i denne studien. Definisjonen av karriereveiledning jeg velger å ta utgangspunkt i er: «tjenester og aktiviteter som skal hjelpe personer, uavhengig av alder og tidspunkt i livet, til å ta valg når det gjelder utdanning, opplæring og arbeid, og til å håndtere egen karriere» (OECD, 2004, s.10).<sup>2</sup> Videre pekes det i definisjonen på at «Aktiviteteene kan foregå på individuell basis eller i grupper, og i samme rom eller over avstand (inkludert telefon og nettbaserte tjenester). Aktiviteteene kan inkludere informasjon (i trykket form, på nett eller annet), tester, veiledningssamtaler, karriereutviklingskurs og -programmer (for å hjelpe personer til å utvikle selvbevissthet, bevissthet om muligheter og karrierehåndteringsferdigheter), smakebitkurs (for å sammenligne alternativer før valg), jobbsøkerkurs og hjelp i overgangsfaser». En slik definisjon gjør at studien har tatt utgangspunkt i to konkrete aktiviteter i skolen som eksplisitt kan sies å ha et mandat som samsvarer med den valgte definisjonen. Det er utdannings- og yrkesrådgivning i ungdomsskolen og videregående skole, og faget Utdanningsvalg på ungdomstrinnet.

Elever har gjennom opplæringsloven en rett til nødvendig rådgivning (Opplæringsloven). Hva den nødvendige rådgivningen skal omfatte er beskrevet i forskrift til opplæringslovens § 22 (Forskrift til opplæringsloven), og i veiledende kompetansekriterier for rådgivere (Utdanningsdirektoratet, 2009). I forskrift til opplæringsloven § 22 er det tydeliggjort at det skal skilles mellom utdannings- og yrkesrådgivning og sosialpedagogisk rådgivning. Selv om begge rådgivningsformene har elementer av karriereveiledning i seg, har jeg i min studie valgt å fokusere på den førstnevnte. Det samsvarer med anbefalinger i Karriereveiledningsutvalgets innstilling (NOU 2016: 7). Faget Utdanningsvalg på ungdomstrinnet har som formål at elevene, gjennom en gradvis læringsprosess, skal gjøre mer bevisste valg av videregående opplæring. Videre skal faget «bidra til å gi elevene en forståelse for betydningen av utdanning, arbeidsdeltakelse og livslang læring» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s.1). Ut fra formålet med faget anser jeg det hensiktsmessig å inkludere det i studien. En ytterligere begrunnelse er at en i styringsdokumentene for henholdsvis Utdanningsvalg på ungdomstrinnet og utdannings- og yrkesrådgivningen, finner anbefalinger om at de to skal sees i sammenheng (Forskrift til Opplæringsloven; Utdanningsdirektoratet, 2015).

## Forskningsmetode

Studien er basert på en Grounded Theory-tilnærming (Strauss & Corbin, 1998), i det studiens formål er å konstruere teoretiske perspektiver med utgangspunkt i empiriske data. Dette omtales gjerne som en induktiv forskningsmetodisk tilnærming (Blaikie, 2009). Med teoretiske perspektiver mener Strauss & Corbin (1998) «a set of well-developed categories that are systematically interrelated through statements of relationships to form a theoretical framework that explains some relevant social, psychological [...] phenomenon» (s. 22). Innen Grounded Theory er det flere aktuelle tilnærminger til innsamling av relevant empiri (Morse, Stern, Corbin, Bowers & Clarke, 2009). I denne studien ble fokusgruppeintervjuer valgt.

## Fokusgruppeintervju

Krueger & Casey (2009) argumenterer for at fokusgruppeintervju kan benyttes når man søker bredden i oppfatninger, følelser og meninger om et fenomen. Fokusgruppeintervjuet kjennetegnes

---

<sup>2</sup> Oversatt til norsk av nasjonal enhet for karriereveiledning, VOX.

ved at intervjupersonene oppfordres til å samtale rundt spesielle tema slik at underliggende normer, innstillinger og verdier kommer til overflaten.

### **Utvikling av semi-strukturert intervjuguide**

Som grunnlag for intervjuene ble det utviklet en semi-strukturert intervjuguide. Intervjuguiden hadde samme oppbygning i alle intervjuene. Et hovedprinsipp var en progresjon fra en innledende åpen spørreform til mer utdypende og ledende spørsmål. Gjennom progresjonen var hensikten å innlede med spørsmål som i så liten grad som mulig påvirket deltakernes synspunkter. Dette ble etterfulgt av en oppmerksomhet på sentrale områder (eksempelvis organisering, tilgjengelighet og kompetanse), som var avdekket i en forberedende litteraturstudie (Haug, under publisering). Det ble gjennomført et prøveintervju. Her deltok rådgivere som ikke var informanter ved gjennomføringen av de endelige intervjuene. Tilbakemeldingene fra pilotintervjuet førte til konkretisering av spørsmålene i guiden.

### **Utvalg**

I studien er det gjennomført ni fokusgruppeintervjuer. Studien er gjennomført med representanter fra fire av de seks regionene i Oppland i tidsrommet august 2014 til mai 2015. Deltakerne ble rekruttert gjennom et samarbeid med de regionale rådgiverkoordinatorene i Oppland.

Intervjuene fordeler seg slik:

- Elever fra ungdomstrinnet – ett intervju med til sammen åtte elever
- Elever fra videregående skole – to intervjuer, åtte elever i hvert intervju
- Rådgivere fra begge skoleslag – fire intervjuer, sju deltakere i hvert intervju
- Skoleledere fra begge skoleslag – ett intervju med til sammen 5 deltakere
- Representanter for kommunal skoleeier (ungdomsskolen) – ett intervju med til sammen 5 deltakere

Intensjon bak utvalget er å undersøke tematiske områder hos aktører som er direkte involvert, enten som mottakere, tilbydere eller nære beslutningstakere til organiseringen av tjenesten. Dette kan sees i sammenheng med Mordal, Buland & Mathiesen (2015) sin påstand om at: «Forståelsen av hva som er «god rådgiving» blir i stor grad til lokalt, gjennom formelle og uformelle forhandlinger, i samspill mellom mikro og makro-nivå» (side 9). Gjennom et slikt utvalg vil jeg kunne undersøke forståelser, og tematiske mønstre av forståelser, som ligger tett opptil den reelle praksisen i de utvalgte skolene.

### **Gjennomføring**

Fokusgruppeintervjuer kjennetegnes ved at intervjupersonene oppfordres til å samtale rundt spesielle tema slik at underliggende normer, innstillinger og verdier kommer til overflaten. Det er av vesentlig betydning at disse temaene er noe som deltagerne har til felles, og at intervjuet foregår i en relativt uformell og åpen atmosfære (Parker & Tritter, 2006, s. 24). Intervjuene med skoleledere ble gjennomført i forbindelse med et allerede fastsatt samarbeidsmøte mellom rektorer i videregående skole og ungdomsskole på en skole i regionen. Intervjuet med representantene fra skoleeierne ble også gjennomført i forbindelse med et allerede fastsatt regionalt møte. Intervjuene med utdannings- og yrkesrådgivere fra begge skoleslag ble gjennomført på arbeidsplassen til en av de deltakende informantene. I alle tre tilfeller var det en relasjon mellom informantene basert på allerede etablert samarbeid som bidro til å skape den ønskede åpne atmosfæren for en samtale. Elevene ble intervjuet på sine respektive skoler. I alle gjennomføringene opplevde jeg at det å gjennomføre intervjuene på aktørenes egen arena bidro til en utjevning av en potensiell asymmetri i relasjonen mellom meg som forsker og deltakerne. Rekkefølgen på intervjuene var tilfeldig satt, noe som førte til en vekslning mellom ulike aktørperspektiver gjennom intervjuperioden. Dette opplevdes som en

styrke for fortolkningen av datamaterialet, gitt målet om å se etter mønstre i forståelsesformer både innad og mellom aktørgruppene (Corbin & Strauss, 2008).

Alle gjennomføringene fulgte oppbygningen i den semistrukturerte intervjuguiden. Deltakerne ble påminnet informasjonen de hadde fått i forkant om at svarene ville bli anonymisert, men at alle intervjuene ble tatt opp på bånd, og transkribert i etterkant av gjennomføringen. Videre at deltakelse var frivillig, og at de som eventuelt ikke ønsket å delta kunne forlate lokalet. Det ble samlet inn samtykkeskjemaer fra elevene for deltakelse. Intervjuene genererte 42 sider transkribert tekst. Tekstene og opptakene ble oppbevart på et passordbeskyttet serverområde, og slettet ved utgangen av 2016.

### Analyseform

Analysen beveger seg gjennom tre faser; (1) åpen koding, (2) systematisk begrepsutvikling/utvikling av definerende tema, og (3) teoribygging (Strauss & Corbin, 1998). I fase en og to gikk jeg grundig inn i det transkriberte datamaterialet for å finne påstander som kunne danne grunnlag for utvikling av definerende tema. Jeg valgte å fokusere på en aktørgruppe om gangen for å finne essensielle utsagn, som jeg så satte i sammenheng med de andre aktørgruppens utsagn. Her var jeg oppmerksom både på forholdet mellom påstander innad i aktørgruppene, og mellom aktørgruppene. Videre ble påstandene begrepsfestet ut fra mine fortolkninger av setningene. Analyseprosessen knyttet til fase en og to kan visualiseres gjennom tabell 1.:

Tabell 1: Analyser knyttet til første og andre fase

Sitater fra fokusgruppeintervjuene	Min fortolkning/koding
<i>«Hvis vi ser at elevene som får rådgivning på ungdomstrinnet, flesteparten av de kommer inn på riktige linjer på videregående og riktige veier inn mot yrkeslivet uten at vi ser at det er feil, da har vi oppnådd en god rådgivning».</i> <i>«Elevene skal lykkes i videregående, og hvis de lykkes blir de der».</i>	<i>Hensikt, sammenheng mellom skoleslag.</i>  <i>En god overgang til neste skoleslag viktig indikasjon på god kvalitet.</i>
<i>«For å få til dette er det avgjørende å få til en god dialog med elevene, og å få fram hva den enkelte står for».</i>	<i>Rådgiverens rolle, viktigheten av relasjonskompetanse.</i>  <i>En individfokusert forståelse av hensikten.</i>
<i>«Hvis du kommer deg gjennom videregående, har du mange muligheter videre».</i>	<i>Hensikten: kobler valget av utdanning til framtidig deltakelse i arbeidsliv.</i>
<i>«I samtalen kan du godt møte en elev, kan holde på med veiledning, så komme til et punkt hvor du sitter med kunnskap om det eleven orienterer seg mot, da kan du komme med konkrete råd».</i>	<i>En relasjonell grunnforståelse av hvordan relasjonen mellom elev og rådgiver bør være.</i>

I arbeidet med å utvikle definerende tema ut fra de foregående fortolkningene i fase en og to, ble Bjørndal (2009) sin klassifiseringsmodell brukt. Dette for å kunne fortolke styrkeforholdet mellom de

ulike temaene som voksne fram i fortolkningsprosessen. Klassifiseringen av styrkeforholdet ble gjort ut fra kriteriene i de to forskningsspørsmålene: a) hvor mange fokusgruppeintervjuer tematikken omtales i, og b) hvorvidt de gis med konsensus i gruppene. Med konsensus menes at tematikken uttrykkes av minst to personer i en gruppe, og uten klart uttrykte motsigelser (Bjørndal, 2009, s. 179). Før jeg diskuterer resultatet fra studien, vil jeg knytte noen refleksjoner til forskningens kvalitet.

### **Refleksjoner rundt forskningens kvalitet**

Å ha et bevisst forhold til, og kommunisere åpent rundt hvilke metodologiske valg en har gjort omtales som transparens (Olsen, 2002). Ifølge Kvale (2006) er forskerens transparens et sentralt kvalitetssikringselement i kvalitativ forskning. For å sikre transparens, tilstreber jeg å kommunisere åpent om utgangspunktet for studien og min problemforståelse i denne artikkelen. Videre for de valgene jeg har gjort i gjennomføringen av forskningsprosessen, herunder de analytiske prosedyrene som er benyttet i fortolkningsprosessen.

Utover en bevissthet og transparens rundt egen forskerrolle argumenterer Corbin & Strauss (2008) for at en vurdering av kvalitet i kvalitativ forskning bør bygge på følgende elementer: metodologisk konsistens, klare mål med forskningsspørsmålene og en sensitivitet for tema og datamateriale både i planleggings- og analysefasen. Dette omtales ofte som forskningens validitet og reliabilitet (Kvale, 2006). Kvale (2006) drøfter validitet i kvalitativ forskning ut fra tre dimensjoner: (1) som håndverksmessig kvalitet på forskingsarbeidet, (2) kommunikativ validitet og (3) pragmatisk validitet. Når det gjelder førstnevnte må forskeren særlig være oppmerksom på å kontrollere hele forskningsprosessen med tanke på potensielle feilkilder. Deltakelse i studien var frivillig, og alle deltakerne ble informert i forkant om hva studien skulle fokusere på. Videre at resultatene ville bli anonymisert. Dataene er behandlet i henhold til retningslinjer fra Norsk vitenskapelig datatjeneste. Studien er gjennomført i henhold til forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskapelig forskning utviklet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2016).

(2) Kommunikativ validitet omhandler at resultater og konklusjoner bør drøftes åpent, eksempelvis med aktører som innehar en praksisrolle knyttet til fenomenet som studeres. Gjennom min rolle som fagansvarlig for rådgiverstudiet ved Høgskolen i Lillehammer har jeg hatt en unik anledning til å ta med studentene i diskusjoner rundt mine konklusjoner og drøftinger. (3) Studiens potensielle pragmatiske validitet vil bli drøftet i artikkelens konklusjon. En slik validitet omhandler hvorvidt avhandlingen kan bidra til endringer i gjeldende praksis.

Reliabilitet betyr hvorvidt forskningen er troverdig (Kvale, 2006). Dette omhandler blant annet om empiri er samlet inn systematisk og i samsvar med forutsetninger i valgte forskningsstrategi. I avhandlingen ble standardiserte rutiner for utvikling av fokusgruppeintervjuer fulgt (Krueger & Casey, 2009). Rekkefølgen på intervjuene var tilfeldig satt, noe som førte til en veksling mellom ulike aktørperspektiver gjennom intervjuperioden. Dette opplevdes som en styrke for analysen av datamaterialet, gitt målet om å se etter tematiske mønstre av forståelser mellom aktørgruppene. En potensiell svakhet ved utvalget var at det ikke lot seg gjøre å intervju representanter for skoleeiernivået i videregående skole. Når det gjelder det ulike antallet i representasjon fra de forskjellige aktørposisjonene, anses ikke det nødvendigvis som en svakhet i fokusgruppeintervjuer (Krueger & Casey, 2009). Dette siden siktemålet ikke er å bygge generaliserte teorier på et populasjonsnivå.

### Resultat – tre definerende tema

Utfallet av mine analyser er at tre tema definerer aktørenes sammenfallende forståelse av kvalitet i skolens karriereveiledning. Temaene har jeg valgt å benevne (1) hjelperens relasjonskompetanse, (2) fokus på det neste valget, (3) varierte aktører og aktiviteter. Styrkeforholdet mellom temaene, basert på Bjørndals kategoriseringsmodell (2009), er visualisert i tabell 2.

Tabell 2: Oversikt over temaer som informantene indikerer innebærer kvalitet

Definerende tema	Eksempel på sitater som danner utgangspunkt for det definerende temaet	Antall fokus-grupper temaet omtales i	Hvilke aktørgrupper temaet omtales i	Grad av konsensus innad i aktørgruppene
Hjelperens relasjonskompetanse	<p>«Det å være god til å prate med elever ligger i bunn. Hvem som helst kan sette seg inn i systemer for vgs og yrker ... Det går på kommunikasjonsevner i det å prate med ungdommer. Det er noe med troverdighet. Det er fint å være hos rådgiver, hun skjønner oss skjønner du».</p> <p>«Et møte mellom elev og veileder der det er likevekt. Der eleven føler seg trygg. Der det gis åpne spørsmål mer enn faste svar og der eleven føler han er på ei reise som er positiv for seg sjøl. Der eleven etter hvert gløder».</p>	8 (alle)	Alle gruppene	Stor grad av konsensus
Fokus på det neste valget	<p>«Det å ha blikket inn i vgs er viktig for et godt resultat».</p> <p>«Siden vi allerede har søkt, er det ikke noe vits i å ha faget Utdanningsvalg».</p> <p>«Hovedfokus er på å gjøre et godt og trygt</p>	6	Skoleledere, elever på ungdomstrinnet, tre av rådgivergruppene, skoleeier-repr.	Stor konsensus i gruppene med skoleledere og skoleeier-repr. Noe mindre, men fortsatt konsensus i de andre gruppene



	<i>valg av vgs. Da er det effektivt».</i>			
<i>Varierte aktører og aktiviteter</i>	<i>«Syns kombinasjonen av hospitering og arbeid med heftet (min framtid) fungerer bra. I arbeidet med heftet har vi skrevet hva vi er flinke til. Det har ikke vært noe spesielt fokus på hva vi skal bruke styrkene til. Å være ute en dag er fint for å lære mer om det».</i>	4	<i>Elever på ungdomstrinnet, skoleledere, en av gruppene med elever fra vgs, en av rådgivergruppene</i>	<i>Konsensus i alle gruppene</i>

## Diskusjon

Karriereveiledningsutvalget (NOU 2016:7) tar i sin innstilling til orde for en profesjonalisering av skolens karriereveiledningstjeneste. Ifølge Lovén (2015) er en viktig bestanddel i en profesjonalisering refleksjon rundt forståelser av praksis sett opp mot ulike teoretiske ståsteder. Jeg vil derfor i denne diskusjonen drøfte temaene som vokste fram fra empirien opp mot sentrale karriereveiledningsteoretiske paradigmer i vår samtid (Savickas, 2015). Disse kan omtales som et rådgivnings- (Guiding), utvikling og lærings- (Developing) og konstruksjonsparadigme (Designing). I rådgivningsparadigmet finner en et fokus på rasjonalitet og objektiv tilpasning. En slik tenkning relaterer Savickas (2015) til en logisk positivistisk vitenskapsteoretisk tenkning. I denne tenkningen er rådgiveren en ekspert som gjennom bruk av rasjonelle metoder kan avdekke og klargjøre for eleven hva og hvordan det vil være hensiktsmessig å velge. I utviklings- og læringsparadigmet vektlegges den enkeltes læring og utvikling. Et sentralt poeng i denne tenkningen er at den enkelte har i seg en selvaktualiserende tendens. Dette innebærer at rådgiveren blir en fasilitator, som legger til rette for læringsfremmede opplevelser for eleven. Konstruksjonsparadigmet har fokus på (sosial) konstruksjon og den enkeltes mulighet til å skape sin egen karriere. Her blir rådgiveren i større grad en med-konstruktør, som sammen med eleven forsøker å skape en framtidfortelling som gir mening for eleven.

En sammenfatning av aktørenes forståelser innebærer i min fortolkning at kvalitativt god karriereveiledning i skole kjennetegnes av et aktørmangfold hvor alle baserer sin bistand på en respekt for elevenes behov og ønsker. Karriereveiledningen bør foregå på ulike arenaer, både på og utenfor skolen. Karriereveiledningens formål retter seg mot å sette eleven i stand til å gjøre et bevisst valg knyttet til en forestående valgsituasjon. En slik forståelse bygger på perspektiver i alle tre karriereveiledningsteoretiske paradigmen omtalt ovenfor. Savickas (2015) argumenterer for at en slik helhetlig tilnærming vil være en kvalitetsindikator for tjenesten. Det begrunnes i en posisjon som blant annet Amundson, Niles & Harris-Bowlsbey forfekter om at: «each theoretical perspective examines the phenomenon of career choice and development through a different lens and forms a different kaleidoscopic pattern» (2014, s. 31).

De ulike temaene relateres imidlertid i ulik grad til paradigmen. Min påstand er at definerende tema kan relateres til forståelsesformer i utvikling- og læringsparadigmet, dog til ulike sider ved dette. Tema en, viktigheten av hjelperens relasjonskompetanse, kan i stor grad relateres til paradigmet vektlegging av en ikke-styrende grunnholdning i relasjonen mellom elev og rådgiver. En

slik vektlegging finner en for øvrig også i mange av tilnærmingene innenfor konstruksjonsparadigmet (Savickas, 2015). Andre studier bekrefter at et slikt ståsted har hatt enorm innflytelse på utdannings- og yrkesrådgivningsfeltet i Norge (Buland, Mathiesen & Mordal, 2014). En sentral forståelsesform i dette paradigmet er at: «from the humanistic perspective of career counseling viewed individuals not just as objects of study but also as subjects with agency» (Savickas, 2015, s. 133). Et sentralt teoretisk utgangspunkt for et slikt perspektiv er den personsentrerte tilnærmingen en finner hos Rogers (1961). Her legger en til grunn at «mennesket af natur vil utvikle eller aktualisere sig i den mest positive, konstruktive, kreative, og pro-sociale retning der er mulig under de givne omstændigheder og betingelser» (Sommerbeck, 2002, s. 2). Rogers (1961) sitt utgangspunkt er dermed at de beste personlige vekstvilkår er tilstede når eleven blir ansett som eksperten på sitt eget liv. Eleven bør spille hovedrollen i sin egen valgprosess ved å få hjelp til å hjelpe seg selv.

At veiledningens mål er å hjelpe eleven til å bli i stand til å håndtere framtidig karriere på egenhånd er et sentralt mål i europeisk politikuttforming innen karriereveiledningsfeltet (Thomsen, 2014). En slik målsetning relateres ofte til karrierekompetansebegrepet. Thomsen (2014) omtaler karrierekompetanser som «kompetence til at forstå og utvikle sig selv, utforske livet, læring og arbejde samt håndtere liv, læring og arbejde i forandringer og overgange» (s. 4). Perspektivet har fått relativt stor oppmerksomhet i norsk kontekst (Haug, 2014). Før jeg gikk inn i studien, var jeg nysgjerrig på om, og eventuelt i hvilken grad, perspektivet ville komme til uttrykk hos aktørene. Når man ser forståelsesmønstret blant aktørene under ett, er min konklusjon at fokuset på utvikling av karrierekompetanser for håndtering av framtidig karriere i svært liten grad er tilstede hos aktørene. En slik konklusjon må sees i sammenheng med definerende tema nummer to. Her legges det til grunn at kvaliteten er god hvis veiledningen fokuserer på å hjelpe eleven fram mot et konkret valg. Selv om enkelte av informantene er opptatt av at det neste valget bare er et av mange valg i livsløpet, er dette unntaksvis i fokus.

Ut fra definerende tema en og to vil karriereveiledningens kvalitet kjennetegnes av å være utviklingsfremmende samtaler med en rådgiver, hvor hensikten med samtalen er å gjøre eleven trygg på det neste valget.

Den gode samtals betydning for kvaliteten må imidlertid nyanseres ut fra det tredje definerende temaets vektlegging av variasjon i aktører, aktiviteter og arenaer. Hos aktørene handler dette primært om en forståelse av at karrierevalg må sees i sammenheng med «noe». Aktørene jeg intervjuet er eksempelvis opptatt av at lærere kan bidra gjennom å bringe inn sine erfaringer fra egen karriereutvikling. Dette samsvarer med Hooley og hans kollegaer (2015) som i sin gjennomgang av potensielle roller for en lærer i karriereveiledning nettopp framhever denne rollen. Erfaringer fra levde liv vil være viktige innspill for elevene når de skal gjøre sine valg. Informantene er imidlertid opptatt av en potensiell fare i at lærere i første rekke er akademisk utdannet, og sånn sett ikke vil ha førstehånds kunnskap om andre utdannings- og yrkesområder. Her pekes det derfor på viktigheten av samarbeid med eksterne aktører. Dette er også vektlagt i læreplanen for Utdanningsvalg på ungdomstrinnet (Utdanningsdirektoratet, 2015). I følge informantene vil et samarbeid kunne ha positiv innvirkning på kvaliteten, både ved at bedrifter besøker skoler og snakker om sine arbeidserfaringer, men også gjennom å stille sine arbeidsplasser til disposisjon for erfaringsbaserte læringsopplevelser. Det å utforske gjennom å gjøre egne erfaringer i møte med konkrete yrker trekkes fram som gunstig for at elevene skal ha noe å vurdere sine valg opp mot. Dette kan knyttes an til utvikling- og læringsparadigmets vektlegging av erfaringsbaserte læringsopplevelser som hensiktsmessige for elevens karrieremessige utvikling (Savickas, 2015).

## Konklusjon

Studiens problemstilling er: *Hvilke temaer beskrives som kjennetegn på kvalitet i skolens karriereveiledning?* Gjennom fortolkningen av fokusgruppeintervjuene er min konklusjon at (1) hjelperens relasjonskompetanse, (2) fokus på det neste valget, og (3) varierte aktører og aktiviteter er de mest sentrale temaene. Dette er viktig kunnskap i videreutviklingen av karriereveiledning i norske skoler. Ved siden av innsikten i synet på kvalitet hos de fire aktørene er det verdifulle ved studien at elever, rådgivere, skoleledere og representanter fra skoleiervnivå har fått en anledning til en grundig og åpen drøfting av et av mange virksomhetsområder i skolehverdagen. Et slikt design er særlig relevant når en legger til grunn Mordal, Buland & Mathiesen (2015) sin påstand om at: «Forståelsen av hva som er «god rådgiving» blir i stor grad til lokalt, gjennom formelle og uformelle forhandlinger, i samspill mellom mikro og makro-nivå» (s. 9).

Som pekt på i innledningen vil det potensielt være mange «sannheter» om hva som er god karriereveiledning i skole. Karriereveiledningsutvalget tar i sin innstilling til orde for viktigheten av å utvikle gode strukturer, herunder rutiner og rammeverk for hva karriereveiledningen bør inneholde (NOU 2016: 7). I en europeisk sammenheng kan en se en økt fokusering på utvikling av karrierekompetanser som viktig bestanddel i kvalitetsutvikling av tjenesten (Thomsen, 2014), som et grunnlag både for personlig håndtering av en livslang karriere, og som et grunnlag for videre samfunnsmessig vekst (Sultana, 2012). Partene i arbeidslivet har vært tydelig på at tettere samarbeid med arbeidslivet vil være en avgjørende kvalitetsindikator (Buland & Mathiesen, 2008). Alle ståstedene, både temaene jeg har funnet i min studie og de som kommuniseres av andre aktører og instanser, har i seg viktige og «sanne» argumenter for hva kvalitet i skolens karriereveiledning innebærer. Min oppfordring er at en i videreutviklingen av kvaliteten på skolens karriereveiledning har som intensjon å være oppmerksom på en slik variasjon i synet på hva kvalitet kan innebære. I planlegging, gjennomføring og ikke minst vurdering av tjenestens effekt og utbytte. Gjennom dette kan en oppnå det Irgens (2016) omtaler som skoleutvikling med et toøyd blikk. Det toøyde blikket skaper samsyn, som igjen gir oss større mulighet til å skape et realistisk bilde av fenomenets sammensatte natur som et grunnlag for videre utviklingen av kvaliteten.

## Referanser

- Amundson, N.E., Niles, S.G. & Harris-Bowlsbey, J. (2014). *Essential elements of career counseling: processes and techniques*. (3.utg.). Upper Saddle River: Pearson.
- Arulmani, G., Bakshi, A.J., Leong, F. T. L. & Watts, A. (Red.). (2014). *Handbook of career development: International perspectives*. New York: Springer.
- Bjørndal, C. (2009). Hvordan forbedre veiledningssamtalen? Ni empirisk funderte anbefalinger. I Brekke, M. & Søndena, K. (Red.). *Veiledningskvalitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Blaikie, N. (2009). *Designing social research*. (2.utg.) Cambridge: Polity Press.
- Buland, T. & Mathisen I. H. (2008). *Gode råd? En kunnskapsoversikt over feltet yrkes- og utdanningsrådgivning, sosialpedagogisk rådgivning og oppfølgingstjeneste i norsk skole*. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn.
- Buland, T., Mathiesen, I.H., Aaslid, B.E., Haugsbakken, H., Bungum, B. & Mordal, S. (2011). *På vei mot framtida – men i ulik fart? Sluttrapport fra evalueringen av skolens rådgiving*, Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn.
- Buland, T., I. H. Mathiesen & Mordal, S. (2014). *Æ skjønne itj, æ våkne opp kvar dag å vil bli nå nytt æ». Skolens rådgiving i Møre og Romsdal, Sør-Trøndelag og Nord-Trøndelag*. Trondheim: NTNU. Program for livslang læring.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- European Lifelong Guidance Policy Network (2015). *Guidelines for Policies and Systems Development for Lifelong Guidance. A Reference Framework for the EU and for the Commission*. ELGPN Tools No. 6. Jyväskylä: ELGPN.
- Forskrift til Opplæringsloven. *Forskrift 23. juni 2006 nr. 724*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>.
- Gaarder, I.E. & Gravås, T.F. (2011). *Karriereveiledning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gysbers, N.C. & Henderson, P. (2012). *Developing and managing your school guidance and counselling program* (5. Utg.). Alexandria: American Counseling Association.
- Haug, E.H. (2014). *CMS – et felles perspektiv på Karriereveiledning?* (Vox-rapport). Hentet fra <http://www.vox.no/nyheter/cms--et-felles-perspektiv-for-karriereveiledning/>
- Haug, E.H. (under publisering). *Kvalitet i norske skolers karriereveiledning. I spennet mellom storsamfunnets behov og elevenes behov*. Doktorgradsavhandling. Høgskolen i Lillehammer, Lillehammer (upublisert).
- Hooley, T., Watts, A.G., & Andrews, D. (2015). *Teachers and Careers: The Role of School Teachers in Delivering Career and Employability Learning*. Derby: International Centre for Guidance Studies, University of Derby.
- Irgens, E.J. (2016). *Skolen. Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Kjærgård, R. (2012). *Karriereveiledningens genealogi. Den suverene stats regulering av det frie utdannings- og yrkesvalg*. Doktogradsavhandling. Aarhus Universitet, Aarhus.
- Krueger, R.A. & Casey, M.A. (2009). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Thousand Oaks: Sage.
- Kvale, S. (2006). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. Lov 17. Juli 1998, nr. 61. Hentet 20.02.2016, fra <http://www.lovdatab.no>.
- Lovén, A. (Red.). (2015). *Karriärvägledning – en forskningsoversikt*. Lund: Studentlitteratur.
- Mordal, S., Buland, T. & Mathiesen, I.H. (2015). *Rådgiverrollen – mellom tidstyv og grunnleggende ferdighet*. (SINTEF- rapport A26556). Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn.
- Morse, J.M., Stern, P.N., Corbin, J.M., Bowers, B. & Clarke, A.E. (Red.). (2009). *Developing Grounded Theory: The Second Generation*. Walnut Creek: University of Arizona Press.
- NOU 2003:16. *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no>
- NOU 2016: 7. *Norge i omstilling. Karriereveiledning for individ og samfunn*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no>.
- Organization for Economic Cooperation and Development(OECD) (2002): *Landrapport fra Norge 2002: Gjennomgang av politikk for yrkesveiledning*.
- OECD (2004). *Career guidance and public policy: Bridging the gap*.
- Olsen, H. (2002). *Kvalitative kvaler – kvalitative metoder og danske kvalitative interviewundersøgelers kvalitet*. København: Akademisk forlag.
- Parker, A. & Tritter, J. (2006). Focus group method and methodology: current practice and recent debate. *International Journal of Research and Method in Education*. 29(1). S. 23–37.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Meyer Bloomfield.
- Plant, P. (2012). Quality assurance and evidence in career guidance in Europe: Counting what is measured or measuring what counts? *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 12, 91–104. doi: [10.1007/s10775-011-9195-2](https://doi.org/10.1007/s10775-011-9195-2).
- Reegård, K. & Rogstad, J. (2016). *De frafalne. Om frafall i videregående opplæring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person*. MA: Houghton Mifflin Company
- Savickas, M. (2015). Career Counseling Paradigms: Guiding, Developing, and Designing. I Hartung et.al. (Red). *APA Handbook of Career Intervention – foundations*. Washington: American Psychological Association.
- Sommerbeck, L. (2002). Klienten er ekspert. *Psykolognyt*, Nr. 6, årgang 56.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.

«Det er fint å være hos rådgiver, hun skjønner oss skjønner du». En empirisk studie av tema som anses som kjennetegn på kvalitet i skolens karriereveiledning

Sultana, R. (2012). Learning career management skills in Europe: a critical review, *Journal of Education and Work*, 25:2, 225-248, DOI: [10.1080/13639080.2010.547846](https://doi.org/10.1080/13639080.2010.547846)

Teig, A. (2000). *Skolerådgivning – status og utdanningsvalg*. (HiO-rapport 2000:1). Oslo: Høgskolen i Oslo.

Thomsen, R. (2014). *Karrierekompetence og vejledning i et nordisk perspektiv – Karrierevalg og karrierelæring*. NVL & ELGPN concept note, Oslo: NVL

Utdanningsdirektoratet (2009). *Anbefalt formell kompetanse og kompetansekriterier for rådgivere*, rundskriv brev av 29.06.2009.

Utdanningsdirektoratet (2015). *Læreplan i utdanningsvalg*. Hentet fra <http://www.udir.no>.