



**Høgskolen
i Innlandet**

Fakultet for helse- og sosialvitenskap

Lise Rørholt Sørnskog

**Masteroppgave (bredde)
Integrert karriereveiledning:
Opplevelser fra videregående skole**

**Integrated Guidance: Experiences from upper
secondary school**

Master i karriereveiledning

2022

Sammendrag

Denne masteroppgaven belyser hvordan elever på påbygging for generell studiekompetanse opplever integrert karriereveiledning. Hensikten er å bidra til utviklingen av veiledningstilbudet på egen arbeidsplass. Undersøkelsen har gått ut på å finne svar på om relasjoner og påvirkning fra andre bidrar til og/eller hindrer karrierelæring hos elevene. Målet er å få kunnskap som kan brukes i utviklingen av integrert karriereveiledning.

Metoden som benyttes er Q-metodologi. Data ble samlet inn manuelt ved at elevene foretok sorteringer av utsagn ved bruk av et sorteringsskjema med aktuelle utsagn.

Drøftingen i teksten tar for seg oppfatningene som ligger i hver av de tre faktorene som trådte frem i analysen. I diskusjonen benyttes teorigrunnlaget i masteroppgaven som bakteppe.

Jeg runder av med å skrive om hva som kunne vært gjort annerledes, og min egen rolle som forsker. Til slutt åpner jeg opp for hva det kunne vært interessant å forske videre på etter dette prosjektet.

Forord

Så sitter man her med den uvirkelige følelsen av at det nærmer seg prosjektets slutt. Arbeidet har vært lærerikt og til tider intens.

Det er mange som har bidratt for at jeg kunne ferdigstille denne masteroppgaven. Tusen takk til alle som har hjulpet meg. Hvert heiarop og hver tilbakemelding, tilrettelegging og tålmodige ører har gjort at jeg har klart å fullføre. «Hammer-gruppa» har vært gull å være en del av.

Noen skal takkes spesielt, og den som gjorde denne reisen over fire år til et lite eventyr, er min medstudent Kari. Takk for at du ble med hele veien og holdt tak i meg til prosjektet skulle leveres.

Ingen masteroppgave hadde blitt skrevet uten forskningsdeltakere. Tusen takk til påbyggklassen som bidro og velvillig lærer som lot meg få plass.

En stor takk til mine veiledere ved Høgskolen i Innlandet, Hilde Kjendalen og Julie Sikin Bhanji Jynge. Jeg trengte både deres oppmuntring og vennlige men bestemte dytt i ryggen. Uten dere hadde fortsatt Fishers balanserte blokkdesign vært et stort mysterium for meg. Det må være vidunderlig å ha så mye kunnskap som dere to!

Min snille mann, Dag Erik, må få en egen takk. Etter lange skriveøkter på jobb kom jeg hjem til varm mat dekket bord. Huset har vært overfylt av mitt kaotiske bok- og notatsystem. Ingen klaging, bare støtte. Takk og atter takk.

Nå gleder jeg meg til skrivefri

Mai 2022,

Lise Rørholt Sørnskog

1. Innholdsfortegnelse

1.	Innholdsfortegnelse	3
1	Innledning og bakgrunn for problemstilling	6
1.1	Problemstilling og forskningsspørsmål	6
1.2	Hvem er påbygg-elevene?	8
1.3	Begrepsavklaringer	8
1.3.1	Integrert karriereveiledning	8
1.3.2	Karrierelæring	9
1.3.3	Karriereutvikling	9
1.3.4	Relasjoner	9
1.3.5	Påvirkning	10
1.3.6	Oppsummering av kapittelet.....	10
2	Kunnskapsstatus	11
2.1	Egen plassering i feltet.....	11
2.2	Litteratur.....	13
2.2.1	Om relasjoner	13
2.2.2	Om Påvirkning i integrert karriereveil.....	14
2.2.3	Oppsummering av kapittelet.....	14
3	Teorigrunnlag	15
3.1	Vitenskapsteoretisk ståsted	15
3.2	Erfaringsbasert læring.....	15
3.3	Fem-trinnsmodellen	17
3.4	Relasjoner i integrert karriereveiledning	18
3.5	Påvirkning i integrert karriereveiledning.....	19
3.5.1	Oppsummering av kapittelet.....	20
4	Metodisk tilnærming	21
4.1	Kommunikasjonsunivers	22
4.1.1	Kommunikasjonsunivers i denne studien	22
4.1.2	Elevenes bidrag i kommunikasjonsuniverset	22
4.2	Q-utvalg og Fisher sitt blokkdesign	24
4.3	Fisher sitt blokkdesign i denne studien.....	24
4.4	Personutvalget.....	26
4.5	Før-sortering.....	26
4.6	Q-sortering.....	27
4.6.1	Selve undersøkelsen	27

4.6.2	Post-samtale.....	27
4.6.3	Oppsummering av kapittelet.....	28
5	Kvalitet ved studien.....	29
5.1	Reliabilitet.....	29
5.2	Validitet.....	29
5.3	Etiske betraktninger og hensyn	30
5.3.1	Personvern og andre hensyn.....	30
5.3.2	Oppsummering av kapittelet.....	31
6	Faktoranalyse.....	32
6.1	Fra Q-sortering til faktorer.....	32
6.2	Faktorer til rotasjon	33
6.3	Faktorfortolkning	36
6.3.1	Oppsummering av kapittelet.....	37
7	Presentasjon og tolkning av faktorene.....	38
7.1	Presentasjon av faktor 1	38
7.2	Presentasjon av faktor 2	40
7.3	Presentasjon av faktor 3	42
7.4	Utsagn med konsensus	44
7.4.1	Oppsummering av kapittelet	46
8	Drøfting.....	47
8.1	Salmons modell knyttet til integrert karriereveiledning hos oss.....	47
8.2	«De trygge og åpne» i lys av teori.....	48
8.3	«Usikker og reflektert» i lys av teori	50
8.4	Selvsikker i lys av teori	51
8.5	Karrierelæring og Kolbs læringsteori	52
8.6	Læreplanen og livsmestring	54
9	Avslutning	56
9.1	Kritikk av studien.....	57
9.2	Refleksjoner om etikk og min rolle som forsker.....	58
9.3	Videre muligheter	59
10	Referanseliste:	61

Tabell- og figuroversikt

Figur 1-Kolbs læringsyklus	16
Figur 2-Salmons 5-trinnsmodell	17
Figur 3- oversiktsmodell SCCT	20
Figur 4 - eksempel på sorteringsmatrise	24
Figur 5 - blokkdesign	25
Figur 6 - korrelasjonsmatrise	33
Figur 7 – faktorladninger	34
Figur 8 - Egenverdi	34
Figur 9 - Scree plot fra min undersøkelse	35
Figur 10 - tabell med resultater etter varimax-rotasjon	36
Figur 11 - gjennomsnittsortering faktor 1	39
Figur 12 - gjennomsnittsortering faktor 2	41
Figur 13 - gjennomsnittsortering faktor 3	43
Figur 14 - utsagn med konsensus.....	45

1 Innledning og bakgrunn for problemstilling

Jeg har i mange år arbeidet som rådgiver ved en middels stor videregående skole på Østlandet. Utfordringene har vært mange og givende, og har dannet grunnlag for et ønske om utvikling på karriereveiledningsfeltet både for egen del, men også for hele fagområdet jeg er en del av.

Utgangspunktet for denne masteroppgaven er et ønske om å bidra til utvikling og forbedring av karriereveiledningen vi tilbyr elevene våre i den videregående skolen jeg arbeider ved. I tråd med opplæringsloven, og med utgangspunkt i karriereteorier, har vi gjennomført gruppeveiledninger og individuelle veiledninger systematisk. Innenfor de rammene vi har, synes det som om elevene har fått et godt tilbud. Likevel har vi også ofte en følelse av at tiden ikke strekker til og at vi kunne ha gjort en grundigere jobb dersom tidsressursen hadde vært større.

For å imøtekomme det vi i rådgivergruppen opplever som et behov for mer karriereveiledning har vi jobbet med å integrere digitale ressurser og kommunikasjonsformer i ulike læringsaktiviteter i karriereundervisningen. Denne måten å jobbe på faller inn under begrepet integrert karriereveiledning. Dette har vi gjort både for å effektivisere, men også forbedre, tilbudet om karriereveiledning til våre elever. Det er flere måter å gjennomføre integrert karriereveiledning på. Dette gjør jeg rede for senere i masteroppgaven. Innenfor våre rammer har vi benyttet podcast og nettprat (chat) i sammenheng med gruppeveiledning og individuell veiledning.

Gjennom min problemstilling vil jeg undersøke hvordan elevene opplevde integrering av blant annet podcast og nettprat i karriereundervisningen, slik at vi kan endre og justere vår praksis ut fra resultatene som kommer frem i min forskning.

Jeg ønsker å undersøke hva elevene på påbygging for generell studiekompetanse opplever å ha fått ut av vårt tilbud om integrert karriereveiledning ved hjelp av Q-metodologi.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

På bakgrunn av dette har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

«Hvilke opplevelser har elever på påbygging for generell studiekompetanse av at relasjoner og påvirkning i integrert karriereveiledning bidrar til deres karrierelæring?»

For å besvare denne problemstillingen kan det være hensiktsmessig å dele den opp i forskningsspørsmål. Det er interessant å utforske hva relasjoner har å si for elevens karrierelæring gjennom integrert karriereveiledning. Det kan være spennende å se nærmere på elevenes muligheter for relasjonsbygging når skolen tar i bruk digitale læringsaktiviteter i karriereveiledning og -undervisning. Kvalsund og Meyer skriver om tre hovedtyper av relasjoner for en person. Disse omtales som avhengighets, uavhengighets- og gjensidighetsrelasjoner (Kvalsund & Meyer, 2005s. 26-27). Møter innenfor de forskjellige relasjonstypene kan være positive og negative. Bevissthet rundt hvilke relasjonskvaliteter som er mest hensiktsmessige i forskjellige sammenhenger er vesentlig for læring og utvikling (Kvalsund & Meyer, 2005s. 18-22). Jeg kan knytte dette til min problemstilling, og vil komme nærmere inn på temaet når jeg tar frem teorigrunnlaget for oppgaven. Med dette som bakteppe, vil jeg benytte følgende forskningsspørsmål for å svare på problemstillingen:

Hvordan opplever elevene mulighetene til å bygge relasjoner til andre i integrert karriereveiledning?

Jeg ønsker også å undersøke hvilke opplevelser elevene har av påvirkning fra andre i karriereundervisningen og hvilke opplevelser de har av å bli påvirket av andre i karrierevalgprosesser. Dette er viktig å belyse fordi jeg i utgangspunktet antar at læring alltid skjer i kontekst og at både elevens tidligere erfaringer, læringsmiljø og læringsaktiviteter kan påvirke læringsutbyttet. Denne antakelsen får jeg støtte av i Gilly Salmon sin bok «E-moderating. The Key to Teaching and Learning Online». I beskrivelsen av sin 5-trinnsmodell for nettbasert læring forstår jeg det slik at hensikten er at deltakerne skal lære gjennom samhandling med andre, og at prosessen man er i påvirker hvordan man agerer og også lærer (Salmon, 2011s. 36-48). Knyttet til integrert karriereveiledning slik vi har gjennomført det, sammenfaller dette med hensikten med trinnene i karriereveiledningen vi har lagt opp til, som blant annet omfatter podcast og gruppeveiledning. Dermed er også dette forskningsspørsmålet relevant:

Hvilke opplevelser har påbygg-elevne om påvirkning fra andres fortellinger, drømmer og synspunkt fra karriereveiledning og -undervisning?

Som nevnt er det påbygg-elever som er mine respondenter. For å tydeliggjøre bakgrunnen til disse elevene introduseres dette i kommende avsnitt.

1.2 Hvem er påbygg-elevene?

Mine respondenter er elever som går påbygging til generell studiekompetanse, også kalt påbygg. De har gått VG1 og VG2 på et yrkesfaglig program i videregående skole. Det kan være elever med bakgrunn fra helse- og oppvekstfag, bygg- og anleggsgfag eller et av de andre åtte yrkesfaglige programmene. Noen går rett fra VG2, mens andre velger å ta fagbrev først før de søker seg inn på påbygg. Det tar vanligvis to år å fullføre fagbrev etter VG2, noen ganger kan det ta lenger tid. Dermed kan det være noe forskjell i alder på elevene.

Uansett om elevene har tatt fagbrev eller ikke, har alle hatt faget yrkesfaglig fordypning (YFF) i løpet av VG1 og VG2. Her får elevene mye praksis som er relevant for deres utdanningsløp. De lærer om de forskjellige yrkene knyttet til fagene og får som regel prøve seg i aktuelle bedrifter. For eksempel vil elevene våre ved helse- og oppvekstfag ha praksis med oppfølging av både læreren sin og veileder i barnehage eller sykehjem. På denne måten får de et innblikk i forskjellige yrker knyttet til sitt utdanningsløp. Mulighetene for karrierelæring gjennom skole og praksis er dermed til stede for elevene.

1.3 Begrepsavklaringer

Dette prosjektet dreier seg om karrierelæring gjennom integrert karriereveiledning for påbygg-elevene. Det handler om hvordan relasjoner til andre deltakere spiller inn på deres karrierelæring og -utvikling, og om andres drømmer, fortellinger og synspunkter påvirker elevenes valg for veien videre i livet. Jeg vil avklare hva jeg legger i de viktigste begrepene i de neste avsnittene fordi de er sentrale for undersøkelsen og drøftingen senere i oppgaven.

1.3.1 Integrert karriereveiledning

Dette innebærer i denne sammenhengen at karriereveiledningen skal støtte karrierelæring ved å ta i bruk ny teknologi. Man blander forskjellige modaliteter (blended learning). Eksempler kan være ansikt til ansikt, på nett eller på telefon. Hver av disse delene blir i integrert karriereveiledning til en samlet helhet (Bakke et al., 2018s. 48-49). “Co-careering” er et begrep man kan benytte i denne sammenhengen. Slik jeg bruker begrepet her, innebærer det at den profesjonelle, altså veilederen, betrakter seg selv som en ressurs tilgjengelig for veisøkere. Hun er ikke den eneste ressursen i veiledningen, men legger også til rette for en blanding av flere ressurser både på nett og andre steder. Denne tilnærmingen kan sikre at ulike veisøkere med forskjellige behov får tilgang til akkurat det den enkelte trenger uten å måtte velge en enkelt metode (Bakke et al., 2018, s. 52)

Integrert karriereveiledning kan altså være svært variert og være både synkron og asynkron. Synkron veiledning skjer i sanntid, for eksempel i nettprat (chat). Asynkron undervisning og veiledning kan foregå på tidspunkter tilpasset den enkelte, for eksempel i diskusjonsforum eller podcast.

I denne masteroppgaven har jeg brukt begrepet integrert karriereveiledning om tilbudet denne skolen har gitt våre elever dette skoleåret. Det er avgrenset til veiledning via podcast med tilhørende etterarbeid, gruppeveiledning i klasser og ansikt-til-ansikt alene med rådgiver. I tillegg kommer kommunikasjon mellom rådgiver og elever via chat innimellom de faste modalitetene.

1.3.2 Karrierelæring

Karrierelæring er prosessen frem mot utviklingen av karrierekompetanser, det vil si hva et individ bør inneha for å mestre nåtidens og fremtidens karriereutfordringer (Haug, 2018, s. 13-14). David Kolb sin tilnærming til læring er etter mitt syn relevant for å forstå dette begrepet. Han argumenterer for at læring er erfaringsbasert og at det er de indre prosessene i et individ som fører til læring (Haug, 2018, s. 68-69). Kolb sin teori kommer jeg tilbake til senere i oppgaven. I dette prosjektet bruker jeg karrierelæring om elevenes læring når de deltar på integrert karriereveiledning.

1.3.3 Karriereutvikling

I dette begrepet legger jeg den prosessen som skjer i individet gjennom hele livet. Ut ifra Haugs «Karrierekompetanser, karrierelæring og karriereundervisning» forstår jeg at ulike livsfaser fører til kontinuerlige prosesser der mennesket må ta valg om varierende innhold og vanskelighetsgrad. I møte med forskjellige utfordringer i livsfasene er man i en modningsprosess. Selv om man er i forskjellige livsfaser, kan de samme utviklingsprosessene gjenta seg (Haug, 2018, s. 27). Denne masteroppgaven bruker begrepet «karriereutvikling» om individers kontinuerlige vei, altså prosess, når de tar valg om for eksempel utdanning og yrke.

1.3.4 Relasjoner

For å tydeliggjøre dette begrepet har jeg brukt «gruppeveiledning, læring og ressursutvikling» av Kvalsund og Meyer som utgangspunkt. De fremhever «jeg – og – du»- møter og relasjonene som oppstår i forskjellige dimensjoner. De skriver også om gruppeperspektivet og samspillet mellom individene (Kvalsund & Meyer, 2005, s. 18-24). Inspirert av dette bruker

jeg her begrepet relasjoner om forhold elevene i undersøkelsen har til medelever, rådgiver, familie og andre personer knyttet til elevenes karrierelæring.

1.3.5 Påvirkning

Begrepet «påvirkning» kan forstås på flere måter ut fra kontekst. I denne sammenhengen bruker jeg begrepet for å sette ord på hvorvidt ungdommene i undersøkelsen anvender andres synspunkter og fortellinger for å utvikle sine karrierekompetanser.

1.3.6 Oppsummering av kapitlet

Innledningsvis har jeg presentert problemstilling og forskningsspørsmål. Det er også gjort rede for bakgrunnen til respondentene. Siste del handler om relevantebegreper og hvordan jeg forstår dem. Det kan være forskjellige nyanser i forståelsen av disse begrepene. Knyttet til dette prosjektet vil redegjørelsen ovenfor være nyttig. Disse er bakteppe for neste kapittel som dreier seg om kunnskapsstatus.

2 Kunnskapsstatus

I dette kapitlet begynner jeg med å vise hvor jeg står i karriereveiledningsfeltet, før jeg presenterer hva vi forholder oss til nasjonalt. Til slutt viser jeg hvordan jeg har gått frem for å finne relevant litteratur for å besvare problemstillingen.

2.1 Egen plassering i feltet

På bakgrunn av mitt humanistiske menneskesyn mener jeg at individet selv er ekspert på eget liv og kan fatte selvstendige valg (Haug, 2018, s. 24-25). I sammenheng med karriereveiledning plasserer dette meg i utviklings- og læringsparadigmet. I dette paradigmet ligger at menneskets natur er å utvikle seg i best mulig retning ut ifra den situasjonen individet befinner seg i. I karriereutvikling betyr det at man ikke står stille, man stopper ikke sin utvikling fordi rammene rundt en person vil endre seg i livsløpet, og da også karriereutviklingen (Haug, 2018s. 26-27). Jeg har hatt dette som bakteppe i mitt virke som rådgiver. Gjennom egen praksis i skolen både som lærer og rådgiver i til sammen 25 år, har jeg opparbeidet kompetanse om karriereveiledning, relasjoner og læring på flere felt. Det finnes et stort spekter av faglitteratur som omhandler disse feltene.

Før jeg går over på delen om litteratursøk vil jeg vise til noen av disse feltene for å få et overblikk før jeg rammer mer inn det som utforskes i denne studien. Det kan være hensiktsmessig å henvise til Opplæringsloven i første omgang.

I Opplæringslovens kapittel 22 §22-3 om retten til nødvendig rådgivning står det blant annet at «Den enkelte elev har rett til rådgivning om utdanning, yrkestilbud og yrkesval.

Utdannings- og yrkesrådgivinga har som formål å bevisstgjere og støtte eleven i val av utdanning og yrke og utvikle kompetansen til den enkelte til å planleggje utdanning og yrke i et langsiktig læringsperspektiv (...) Eleven skal gradvis bli bevisst sine egne interesser, dugleikar og verdiar, og få kunnskap, sjølvinnsikt og evne til sjølv å kunne ta avgjerd om yrkes- og utdanningsval» (Opplæringsloven, 1998).

Dette viser at skolen er forpliktet til å tilrettelegge for karrierelæring. Måten de videregående skolene gjør dette på er forskjellig og avhengig av rammer som tidsressurser og kompetanse innen karriereveiledningsfeltet. I denne masteroppgaven viser jeg hvordan vi har forsøkt å løse dette gjennom integrert karriereveiledning.

I læreplanen overordnet del er livsmestring satt på agendaen. Folkehelse og livsmestring skal være et tverrfaglig tema for å fremme at elevene får strategier til ta ansvarlige livsvalg. Det står at «*livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv*»(Kunnskapsdepartementet, 2020). Å mestre egen karriere og hvordan ta karrierevalg er naturlig å tenke at henger sammen med dette. Læreplanen er derfor med på å ramme inn hvilken betydning karriereveiledning har for individ og samfunn.

I 2016 ble «NOU 2016:7 Norge i omstilling - Karriereveiledning for individ og samfunn» ferdigstilt. Her løftes det frem et behov for profesjonalitet i karriereveiledning. Både skolen og samfunnet trekkes frem som arenaer der karriereveiledning kan bidra til individenes deltakelse i utdanning og arbeidsliv. For å lykkes med dette må karriereveiledningen være helhetlig (NOU 2016: 7, 2016). Det er også vår tanke med å ta i bruk integrert karriereveiledning i skolen, som krever en helhetlig planlegging og er en prosess som kan hjelpe elevene til å møte fremtidens krav med en større bevissthet rundt egen karriereutvikling.

Innholdet i NOU 2016:7 har vært et bidrag i utarbeidelsen av rammeverket Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (HK-dir, tidligere Kompetanse Norge) lager. HK-dir har et nasjonalt ansvar for å utvikle systematisk karriereveiledning i Norge. De har nå utviklet et nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning. Her vises det til at karrierevalg er noe som skjer hele livet, det er ikke en avgrenset hendelse. I rammeverket er karrierekompetanse et tema, og læring av dette er har sammenheng med karriereveiledning, valg og mestring av overganger (KompetanseNorge, 2021).

I artikkelen «*Moving from information provision til co-careering: Integrated guidance as a new approach to e-guidance in Norway*», skriver forfatterne at Norge er i en god posisjon til å utvikle integrert karriereveiledning. Med potensialet som ligger i teknologien kan profesjonell karriereveiledning utvikles og det gi bli et mer helhetlig tilbud (Bakke et al., 2018). Det nye kvalitetsrammeverket imøtekommer behovet for integrert karriereveiledning. I et samfunnsperspektiv kan dette tilføre positive virkninger ved at flere får utnyttet sin kompetanse.

Siden læring er en av de avgjørende elementer for å håndtere karriere og oppå kompetanse var det naturlig å trekke inn læringsteori i denne masteroppgaven. Det er flere teoretikere som kunne vært interessante, blant andre Bill Law og hans karrierlæringsteori der

beslutningskompetanse, overgangsferdigheter, mulighetsbevissthet og selvinnsikt er nøkkelbegreper (Højdal et al., 2009, s. 18-19). Illeris sin teori om kompetanseutvikling, der innhold, drivkraft og samspill er dimensjoner som inngår i læringsprosessene, kunne også vært relevant (Illeris, 2007). I stedet for disse valgte jeg å bruke David Kolb og han teori om erfaringslæring i mitt prosjekt, sammen med Gilly Salmon sin innfallsvinkel på læring gjennom hennes 5-trinnsmodell (Kolb, 1984a) (Salmon, 2011).

Videre skal jeg vise hvordan jeg gikk frem for å finne litteratur jeg ønsket å benytte i min masteroppgave. Jeg har knyttet litteraturen til problemstilling og forskningsspørsmål, med lærings- og utviklingsparadigmet som bakteppe.

2.2 Litteratur

I arbeidet med å søke etter litteratur knyttet til problemstillingen har jeg brukt søkeverktøyet Oria. Jeg har også søkt i Google Scholar. Jeg benyttet forskjellige begreper i søkene, og eksempler er integrert karriereveiledning, påvirkning i integrert karriereveiledning og relasjoner i integrert karriereveiledning. Med unntak av det førstnevnte, opplevde jeg at det var det vanskelig å finne noe konkret. Jeg gikk derfor over til å søke etter litteratur som omhandlet *påvirkning* og *relasjoner* knyttet til læring. I tillegg til egne søk har jeg fått konkrete tips fra veiledere om primærlitteratur. Egne tekster fra tidligere eksamener fra masteremner har også vært til nytte i søk etter litteratur. I emnet integrert karriereveiledning som jeg deltok på tidligere i masterløpet, fikk jeg kjennskap til aktuelt pensum som kunne overføres til mitt prosjekt. Underveis i søkene mine fant jeg at for å svare på min problemstilling ville det være hensiktsmessig å ha læringsteorier å støtte seg til. Da jeg hadde bestemt meg for å fokusere på David Kolb og Gilly Salmon sine modeller for læring, ble det for meg også klarere hvordan jeg kunne navigere meg videre i fagfeltet for å finne det jeg var på jakt etter. I tillegg til Kolb og Salmon tar jeg også i bruk Kvalsund og Meyer for å forstå elevenes opplevelser om relasjoner. Opplevelsene deres av påvirkning knytter jeg til sosialkognitiv læringsteori ((Lent et al., 1994). Denne kilden fant jeg i Højdal og Poulsen sin «Karrierevalg. Teorier om valg og valgprosesser» som også behandler temaet (Højdal et al., 2009). I tillegg ble jeg tipset av veileder om denne kilden.

2.2.1 Om relasjoner

Integrert karriereveiledning fremstår som et ungt felt innen karriereveiledning. I pensumlitteratur fra masteremnet på Høgskolen i Innlandet finnes relevant litteratur. Tilfanget

av litteratur er så spesifikt at det var enkelt å plukke ut det som var nyttig i denne sammenhengen. For å ha teori som støtter oppbygging av og utvikling i integrert karriereveiledning plukket jeg ut Gilly Salmon sin bok «E-moderating: The key to teaching and learning online» (Salmon, 2011). Her beskrives hennes 5-trinn-modell om hvordan et nettbasert karrierelæringsdesign danner et rammeverk og en struktur på læringsprosessen.

Et av søkene resulterte i treff på Kvalsund og Meyer som interessante forfattere. De har skrevet boken «*Gruppeveiledning, læring og ressursutvikling*» (Kvalsund & Meyer, 2005). Deres fremstilling av relasjoner er relevant i mitt prosjekt når jeg skal knytte teori til relasjoner i integrert karriereveiledning. De trekker frem tre hovedtyper av relasjoner hvor møter kan være både positive og negative. Avhengighet, uavhengighet og gjensidighet innenfor relasjonene knyttes til hvor god den oppleves (Kvalsund & Meyer, 2005s 18-20).

2.2.2 Om Påvirkning i integrert karriereveil

Søket på Oria «Påvirkning i integrert karriereveiledning» resulterte ikke i noe jeg fant relevant, så jeg valgte å bruke litteratur om «påvirkning i karriereveiledning» i stedet. Jeg benyttet boken til Højdal og Poulsen for å nyttiggjøre meg kapittelet om sosialkognitiv karriereteori, som jeg knyttet til påvirkning. Lent, Brown og Hackett presenterer i «*Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance*» (Lent et al., 1994) denne teorien, og her er det mulig å få en dypere forståelse av modellen. Den forklarer prosessene som skjer i individet når det tar valg og hvordan tidligere erfaringer kan ha en innvirkning (Lent et al., 1994).

2.2.3 Oppsummering av kapittelet

Jeg har nå vist egen plassering i fagfeltet. Det tydeliggjøres hva vi som jobber har å forholde oss til av lov og læreplanen. Litteratur søk er forsøkt tydeliggjort og jeg forklarte hva jeg fant og hvordan jeg vil bruke litteraturen. Videre kommer en redegjørelse for valg av teorier jeg skal benytte i masteroppgaven.

3 Teorigrunnlag

I dette kapitlet presenteres det teoretiske grunnlaget for denne masteroppgaven, der integrert karriereveiledning for påbygg-elever er tema. Fokus rettes her mot hvordan relasjoner og påvirkning gjennom integrert karriereveiledning kan forstås i teoretiske perspektiver. Mitt forskningsprosjekt kan knyttes til karrierelæringsteorier, men det er flere fagområder som bidrar i karriereutviklingsfeltet. Før jeg presenterer det teoretiske grunnlaget, gir jeg et overblikk over vitenskapsteoretisk perspektiv i sammenheng med for denne masteroppgaven.

3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Når man skal utforske subjektive opplevelser og skal forsøke å forstå den dypere meningen i individets erfaringer har man et fenomenologisk vitenskapssyn. Det er med disse brillene jeg skal utforske mine deltakeres subjektive opplevelser. Det innebærer at opplevelsen av verdenen mine deltakere befinner seg i, altså i «integrert karriereveiledning-verdenen», er i forgrunnen. I fenomenologisk tankegang er en underliggende antakelse at verden er slik folk oppfatter den, altså slik individet erfarer at verden er (Thagaard, 2013, s. 40).

Det konstruktivistiske perspektivet kan også være av interesse i denne sammenhengen. Her legges det vekt på den betydningen sosiale prosesser har for hva man kan akseptere som gyldig kunnskap. Denne måten å se verden på innebærer at man ser på kunnskap som noe som er konstruert av deltakere i bestemte sammenhenger (Thagaard, 2013, s. 44-45). Knyttet til dette prosjektet er det påbygg-elevene som er med på å konstruere kunnskap gjennom deltakelse i integrert karriereveiledning.

For å ha et rammeverk på dette prosjektet, bruker jeg Gilly Salmon sin 5-trinnsmodell som tilnærming til å belyse karrierelæringen i integrert karriereveiledning. Dette er utgangspunktet i diskusjonskapitlet. Kolbs læringssyklus trekkes inn, sammen med SCCT og Kvalsund og Meyers perspektiv på relasjoner.

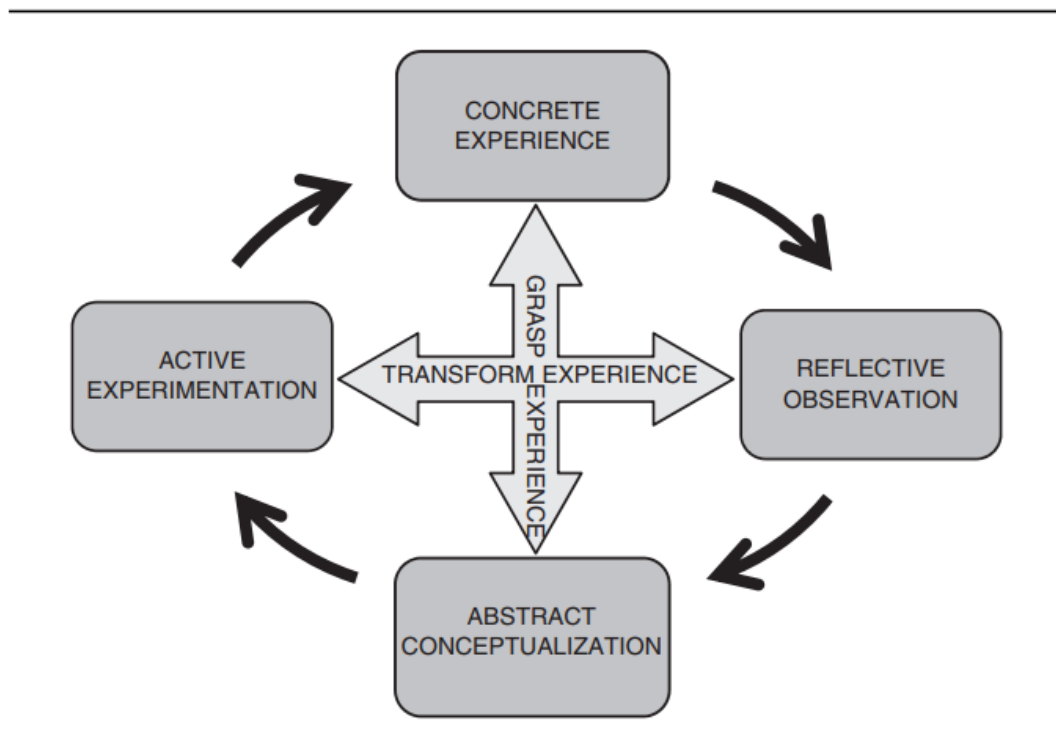
3.2 Erfaringsbasert læring

David Kolb mener at læring er erfaringsbasert, og hans teori bygger på indre prosesser ved læring. Han sier at *”læring er den process, hvorved erfaring omdannes til erkendelse»* (Kolb,

1984a). Han ser på læring med et holistisk syn, det vil si at atferd, følelser, sansing og tanker er en del av hans teori (Kolb, 1984b)

Utviklingsprosessen skjer på alle nivåer i livet og på alle arenaer, fra barns små oppdagelser til vitenskapelig forskning (Kolb, 1984as. 63). Læringen er en er en transformasjonsprosess der erfaring blir transformert til kunnskap (Irgens, 2016, s. 169). Sagt på en annen måte oppnås erkjennelse ved å beherske evnen til å involvere seg i en konkret opplevelse, evne til å reflektere og finne alternativer, evne til å tolke og til slutt evne til å ta beslutninger. (Haug, 2018, s. 69-70). Kolbs modell er ikke-hierarkisk og fremstår mer syklisk fordi han mener at ny læring baserer seg på tidligere læring (Haug, 2018). Stadiene i Kolbs modell kan visualiseres slik:

Figure 1
The Experiential Learning Cycle



Figur 1-Kolbs læringsyklus

(Kolb & Kolb, 2009)

Opplevelsen av læring er individuell, og elevene kan til enhver tid være på forskjellige stadier i sin karrierelæring ut fra denne modellen. Med slik tilpasning kan man oppnå en erkjennelse av om man lærer best i teori eller praksis (Kolb, 1984b). For å lykkes med dette er det et

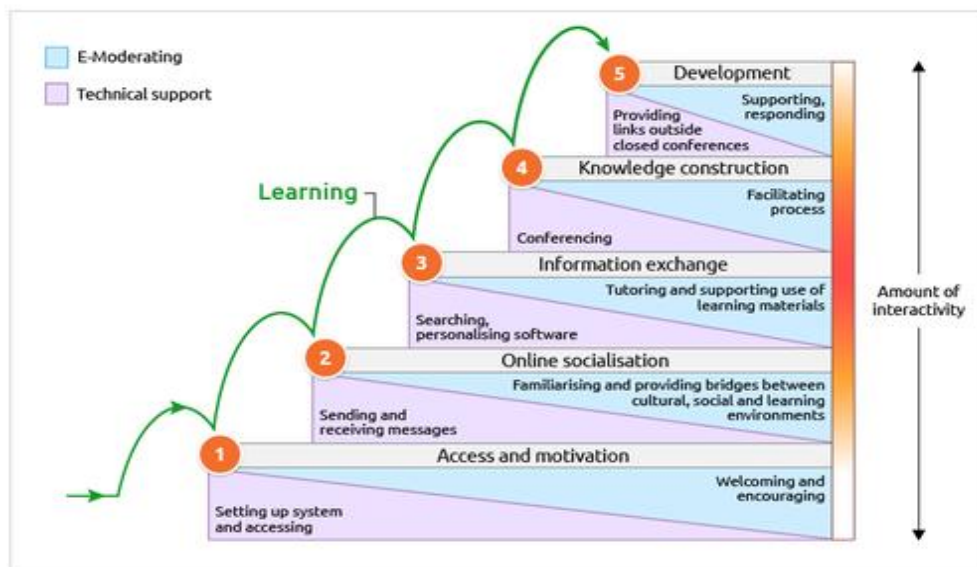
behov for å inneha fire ulike evner. For meg fremstår denne modellen som et bilde på at læring kan fortsette i en evighet.

Jeg vil bruke denne modellen i drøftingen av elevenes opplevelse av karrierelæring gjennom integrert karriereveiledning i kapittel 8.

3.3 Fem-trinnsmodellen

Britiske Gilly Salmon har utviklet et pedagogisk design i fem trinn som kan hjelpe oss i struktureringen av læring. Hun sier det er avgjørende at det bygges et rammeverk for at man skal lære i tillegg til å bidra inn i læringsprosessen for andre. Salmon sin tilnærming gir oss et rammeverk for et nettbasert karrierelæringsdesign og en struktur på læringsprosessen.

Veileder skal legge til rette for gruppeprosess slik at læringspotensialet til veisøkerne utnyttes. Gjennom å lære av hverandre går eleven fra litt usikkerhet på trinn 1 til selvstendighet og refleksjon og metasamtale på trinn 5 (Salmon, 2011). Hennes modell ser slik ut:



Figur 2-Salmons 5-trinnsmodell (Salmon, 2011)

For å forstå modellen bedre kan den utdypes nærmere. Dette er en oversikt over hva de forskjellige trinnene bør inneholde:

1. Alle må få de tilgangene til verktøyene som trengs for å delta, og det må være tydelig for deltakerne hva slags systemer som skal benyttes. Her jobbes det med å motivere til deltakelse og å gi deltakerne en indre lyst til å bli med videre.
2. Her skal det etableres kontakt innad i gruppen. Man jobber for at deltakere skal bli trygge på hverandre (team building), uavhengig av kultur og livssyn, i tillegg til å bli trygg på å benytte de forskjellige verktøyene og plattformene.
3. På dette trinnet skal det skje interaksjoner innad i gruppen, for eksempel informasjonsutveksling. Deltakerne og veileder samarbeider og støtter hverandre i læringsprosessen. Deltakerne har relevante bidrag til læring og utvikling inn i gruppen.
4. Nå skal deltakerne være så trygge at man kan «kreve» at de er bidragsytere når de er trygge på hva de skal gjøre. På dette trinnet skjer «kunnskapskonstruksjon», og deltakerne tar ansvar for egen læring. Veilederen har ansvar for å bistå elevene i å nå målene sine.
5. Deltakerne skal nå bruke kunnskapen de er tilført og reflektere over prestasjonene. Utvikling til å bli en som lærer selvstendig er målet her. Gjennom metasamtaler kan deltakerne bli bevisst på seg selv og sin selvstendige læringsprosess.

Deltakerne går fra å være ukjente med hverandre til å bli trygge nok i settingen og på verktøyene som brukes for til slutt å være trygg nok til å lære selvstendig. Denne modellen er relevant som utgangspunkt for integrert karriereveiledning, og brukes i diskusjonen senere i denne oppgaven.

3.4 Relasjoner i integrert karriereveiledning

I undersøkelsen min er et av fokusområdene relasjoner og relasjonsbygging i integrert karriereveiledning. I boken «Gruppeveiledning, læring og ressursutvikling» skriver Kvalsund og Meyer om tre hovedtyper av relasjoner hvor møter kan være både positive og negative. De tre hovedtypene er avhengighets-, uavhengighets- og gjensidighetsrelasjoner.

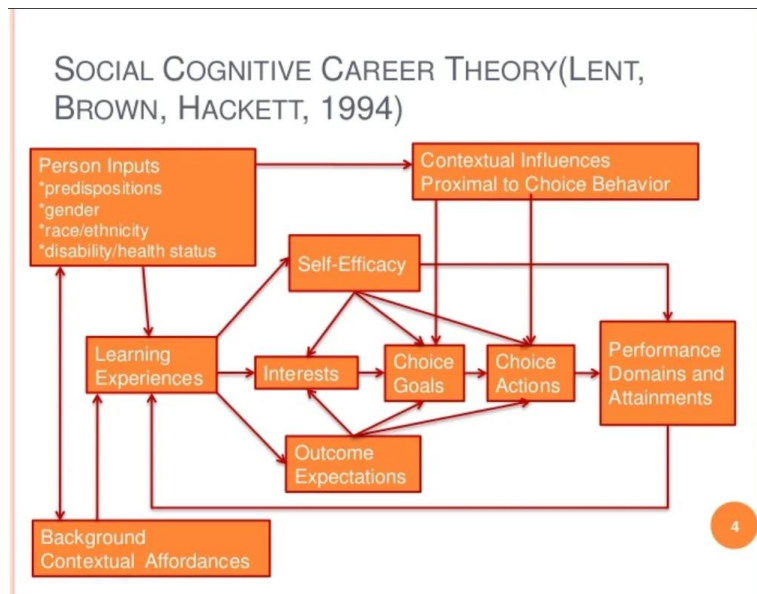
Avhengighetsrelasjoner kan for eksempel være forholdet mellom mor og barn, der forholdet er asymmetrisk. Det er positivt så lenge det er en forståelse fra begge parter om forskjellen mellom dem (Kvalsund & Meyer, 2005, s. p. 18-19). Knyttet til integrert karriereveiledning kan det oppstå relasjoner som beskrevet her, både i gruppeveiledning og individuell veiledning.

Uavhengighetsrelasjoner er mer preget av symmetri. Individet handler utfra at det har nådd en modenhet som gjør at det handler i tråd med egne ønsker og vilkår. Denne selvstendigheten utløser uavhengigheten som gjør at personens egne ressurser utløses (Kvalsund & Meyer, 2005, s. p. 19). I integrert veiledning vil det være et mål å oppnå slike relasjoner nettopp for at karrierelæring og karriereutvikling kan skje. Likevel er det i den gjensidige relasjonen man forstår helheten. Da er begge parter innforstått med at avhengighet, uavhengighet og gjensidighet har en plass i relasjonene. De positive og negative sidene ved alle disse kvalitetene hører med for å lykkes med utvikling (Kvalsund & Meyer, 2005, s. 20).

I drøftingskapittelet trekker jeg med meg disse relasjonstypene og viser flere av de positive og negative sidene ut fra resultatene fra min undersøkelse.

3.5 Påvirkning i integrert karriereveiledning

I tillegg til relasjoner er også påvirkning et område jeg utforsker i min undersøkelse. Den sosialkognitive karriereteorien SCCT ble presentert av Robert Lent, Steven D. Brown og Gail Hackett i 1994 og bygger på Alfred Banduras sosialkognitive teorier (Lent et al., 1994). Den tar sikte på å forklare prosessene som skjer i personlige faktorer, kontekstuelle faktorer og interaksjonen mellom disse (Lent et al., 1994, s. 79-122) (Højdal et al., 2009s. 189-190). Når et individ skal ta et valg, er det i denne teorien tillagt evnen til å se fremover for å forstå personlige mål og forventninger de har til et bestemt valg. Mennesket har en viktig rolle når dets handlinger får en betydning i prosessene som skjer mellom individet i kontekst med andre mennesker og hendelser (Lent et al., 1994) (Højdal et al., 2009 s. 190). Handlingene et individ gjør, spiller en viktig rolle i karriereutvikling, fordi det kan ha noe å si for hendelser som skjer i fremtiden. Følelser og tanker i en situasjon kan være påvirket av tidligere erfaringer og dermed avgjøre hvordan et menneske handler (Højdal et al., 2009s. 191). SCCT-teorien handler om personlighetsutvikling og hvilke forskjellige faktorer som spiller inn og påvirker hverandre i utviklingen. I denne teorien er det personens egen oppfatning av seg selv som påvirker valg som blir tatt, sammen med egne forventninger og personlige mål (Højdal et al., 2009s. 212-213). Nedenfor er en modell av som viser gangen i teorien:



Figur 3- oversiktsmodell SCCT

[Career Development KDH: Social Cognitive Career Theory \(careerdevkdh.blogspot.com\)](http://careerdevkdh.blogspot.com)

Her kan vi se at individets bakgrunn og opplevelser gir læringserfaringer som kan være både positive og negative (Lent et al., 1994).

3.5.1 Oppsummering av kapittelet

Jeg har nå gjort rede for teoriene jeg bruker for å forstå, tolke og drøfte funnene i min forskning. Jeg har brukt begreper fra forskningsspørsmål og problemstilling i dette kapittelet, slik at betydning og bakgrunn kommer tydelig frem.

4 Metodisk tilnærming

Med bakgrunn i doktorgrader i psykologi og fysikk introduserte briten William Stephenson i 1935 Q-metode som både en vitenskapsteori og en forskningsmetode. Den kom som et alternativ til en naturvitenskapelig tradisjon som var mest opptatt av objektive målinger. Formålet med Q-metodologien ble å få frem individets personlige preferanser og identifisere tanker, holdninger, verdier og forståelse fra et personlig ståsted (Watts & Stenner, 2012) (Thorsen et al., 2010s.15). I Q-metode er det altså de subjektive oppfatningene som er interessante, og subjektiviteten blir vitenskapelig studert (Wolf, 2010s. 32). Med denne beskrivelsen ser vi at det er en fenomenologisk tilnærming, fordi subjektiviteten til deltakerne står i sentrum (Thagaard, 2013, s. 40).

Den vitenskapsteoretiske retningen i Q-metodologi har en abduktiv tilnærming. Dette betyr at forklaringen på et fenomen skjer etter at et fenomen er oppdaget. Det kan ligne på induktiv tilnærming, men i denne tilnærmingen *beskrives* et fenomen. Med abduksjon bestreber man å finne *forklaring* på fenomenet og hvorfor det fremstår slik. Man forsøker å se på observasjonene som hint eller ledetråder for å finne nye forklaringer (Watts & Stenner, 2005s. 38-39). Koblet til mitt prosjekt forsøker jeg i faktorfortolkningene å finne fenomener som jeg kan drøfte og tolke nærmere for å finne nye forklaringer.

I Q-metodikk relaterer P-utvalget seg til utsagn som de sorterer ut fra egen subjektive mening referanse. Det er altså sorterers subjektive oppfatning av et tema som kommer frem i Q-metoden. Meningen er å skape et holistisk bilde av hva personen mener om akkurat det temaet på det tidspunktet sorteringen skjer (Watts & Stenner, 2012).

Med denne metoden studeres subjektivitet på en systematisk måte, ved å benytte elementer fra både kvalitativ og kvantitativ forskning. Den kvalitative forskningen foregikk ved å samle inn informasjon til kommunikasjonsuniverset, og å tolke materialet som ble samlet inn. Neste runde med kvalitativ forskning besto i å tolke den statistiske analysen som ble gjort av datamaterialet (Watts & Stenner, 2005). Den statistiske analysen som ble gjort i et dataprogram er altså den kvantitative delen av min forskning.

For å finne mulige svar på min problemstilling, der subjektive oppfatninger er av interesse, fant jeg det hensiktsmessig å bruke Q-metode som verktøy. Jeg valgte Fisher sitt balanserte blokkdesign som undersøkelsesdesign for å sikre god kvalitet på undersøkelsen.

Videre i dette kapittelet gjør jeg rede for prosessene i metoden og hvordan jeg har brukt den i arbeidet med å undersøke påbyggelevens opplevelse av integrert karriereveiledning.

4.1 Kommunikasjonsunivers

Det første steget i en Q-studie går ut på å definere «Concourse» eller på norsk; et kommunikasjonsunivers. I Kvalsund og Allgood skriver i «Kommunikasjon som subjektivitet i en skoleorganisasjon», at *«kommunikasjonsunivers representerer det totale og aktuelle kommunikasjons- eller ytringsfeltet som flyter sammen og utgjør selve livet i kommunikasjonen en ønsker å studere»*(Kvalsund & Allgood, 2010s. 48-49) . Sagt på en enklere måte er det alle de måtene som finnes som man kan snakke om temaet på. Det er altså en uendelighet av mulige oppfatninger man kan uttrykke om ett bestemt tema. Objekter eller bilder kan også uttrykke oppfatninger, men oftest brukes verbale utsagn (Watts & Stenner, 2012s. 31). Fra dette kommunikasjonsuniverset finner forskeren uttrykk for subjektivitet som kan brukes videre i arbeidet. Det bør være utsagn som uttrykker mest mulig subjektivitet slik at forskeren kan fange opp mønstrene og nyansene om det aktuelle temaet i dette universet. Kommunikasjonsunivers kan oppstå gjennom en samtale, diskusjon, spørsmål og meningsytringer i en setting der det er aktuelt å hente uttrykk for subjektivitet(Thorsen et al., 2010s. 49). Det kan også hentes fra media, tidsskrifter og annet skriftlig/muntlig materiale.

4.1.1 Kommunikasjonsunivers i denne studien

Som mangeårig rådgiver i videregående skole og deltaker i prosjekter som omhandler temaet i denne studien direkte og indirekte, brukte jeg egne erfaringer i arbeidet med å skape kommunikasjonsuniverset. I tillegg var det hensiktsmessig å innhente bidrag fra elevene for å få et større bilde og for å få elevstemmen inn i min forskning.

4.1.2 Elevenes bidrag i kommunikasjonsuniverset

Det viktigste bidraget til kommunikasjonsuniverset var imidlertid fra elevene i påbyggklassen som deltok i undersøkelsen. De skrev ned sine tanker om integrert karriereveiledning, slik det ble gjennomført dette skoleåret. Vedlagt ligger den skriftlige anmodningen elevene fikk (vedlegg nummer 1). Uavhengig av hverandre skrev flere av elevene at kroppsspråk var viktig i karriereveiledning. Noen var opptatt av hvor godt man kjenner hverandre og hva det har å si i karriereveiledning, mens andre uttrykte at veiledning ikke er nødvendig fordi man allerede hadde bestemt seg, eller brukte andre arenaer for å innhente informasjon. Enkelte uttrykte at podcast ikke var egnet som informasjonskilde fordi dette ble mer brukt som «bakgrunnsstøy»,

mens andre syntes det hørtes helt topp ut. Flere var opptatt av å føle trygghet og at samtalen skal være personlig.

Eksempler på skriftlige ytringer som kom fra elevene:

«Jeg føler podcast kan bli litt tregt og kjedelig over lang tid».

«Jeg personlig er veldig fan av podcast, og syntes dette virker veldig interessant».

«Jeg tenker at det kan være nyttig med karriereveiledning uansett hvilken form den kommer i. Vi er i en såpass usikker fase at det er godt å kunne høre tips fra en fagperson».

«Det er såpass individuelt hva vi vil og trenger, at det er mye mer hensiktsfullt å kunne få den personlige hjelpen i forhold til sin karriere».

«Det kan være bra å ta opp ting gruppevis, for da kan det være at noen forstår, mens noen ikke gjør det og da kan de som forstår forklare til de som ikke forstår».

Dette utdraget av elevenes påstander brukte jeg for å lage utsagnene jeg bruker i sorteringsmatrisen. Dette er altså den første tolkningen av innsamlet materiale og en kvalitativ tilnærming (Watts & Stenner, 2012). Min tolkning av elevenes bidrag er at både relasjoner og hvordan de opplever påvirkning er relevant å undersøke for å finne svar på problemstillingen. Jeg vil også bruke noen av elevenes utsagn som inngang til hovedkapitlene videre i masteroppgaven.

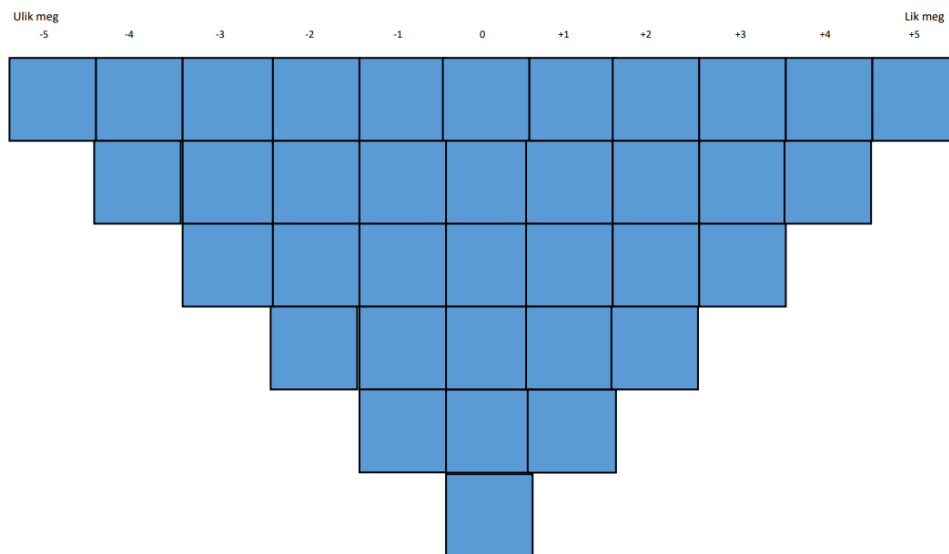
Diskusjoner i kollegiet, både lærere, ledelse og rådgivere, ble også tatt med for å finne de endelige utsagnene. Kommunikasjonsuniverset kan underbygges med informasjon om temaet av elementer rundt deltakerne (Watts & Stenner, 2012). Det som fremkommer av meninger og påstander legger, føringer for hvordan man utformer utsagnene i den endelige undersøkelsen (Kvalsund & Allgood, 2010s.49).

Det er viktig at utsagnene som brukes i undersøkelsen er balanserte, altså at det ikke er en skjevfordeling der et bestemt syn får for stor plass. Hvis det skjer, fremstår ikke utvalget av utsagn som representative for kommunikasjonsuniverset man vil undersøke (Kvalsund & Allgood, 2010s. 49). For å sikre at utsagnene i min undersøkelse ikke bli skjevfordelt med for eksempel mange flere positive ladete ytringer enn negative, bruker jeg Fishers blokkdesign i min studie.

4.2 Q-utvalg og Fisher sitt blokkdesign

Neste trinn i Q-metode er å arbeide frem utvalget av utsagnene som er representative for kommunikasjonsuniverset, altså Q-utvalget. Antall utsagn kan variere fra 20 til 50 ifølge Størksen sin artikkel, avhengig av modenhet og alder på respondentene. Ut fra antall utsagn som respondentene skal plassere, lager man en sorteringsmatrise der utsagnene plasseres ut fra eget subjektive ståsted (Størksen, 2012).

Mitt design består av 36 utsagn, og matrisen er lagt opp slik at i ytterste høyre rubrikk legges det utsagnet som er mest likt seg selv, og på ytterste venstre side legges det som er mest ulikt, slik som på illustrasjonen nedenfor. De utsagnene som oppfattes som nøytrale eller gir lite mening plasseres under 0 eller +1 og -1. 0 symboliserer liten signifikans for sortereren. Resten av utsagnene plasseres slik den enkelte opplever stemmer mest med egen oppfatning. Under vises en matrise slik den ser ut før elevene sorterte.



Figur 4 - eksempel på sorteringsmatrise

4.3 Fisher sitt blokkdesign i denne studien

For å sikre at utsagnene i Q-metodikk blir balanserte kan man bruke Fisher sitt balanserte blokkdesign som modell for ferdigstillingen av utsagnene. Dersom man kun bruker utsagnene som representerer kun en del av det kommunikasjonsuniverset det er hentet fra, risikerer man at utvalget av utsagn blir skjevfordelt (Kvalsund & Allgood, 2010s. 49). Det kan for eksempel

bli nesten bare positive utsagn om temaet. Ved å benytte Fisher sitt blokkdesign sikrer man i stor grad at flere syn og perspektiver trer frem når man lager utsagn. Fisher sitt design går ut på å finne overordnede tema fra kommunikasjonsuniverset. Disse kalles effekter. Effektene deles inn i ulike nivåer hvor effektene graderes i et visst antall celler (Kvalsund & Allgood, 2010s. 48-52)

I tabellen nedenfor vises blokkdesignet for min studie:

Effekter	nivåer			Celler
Relasjoner i integrert karriereveiledning (mellom elev og ukjente, klassevenner, veileder og familie)	Uavhengig(A). Relasjoner er ikke viktig for karrierelæringen. Er ikke avhengig av andre for å tilegne seg kunnskap.	Gjensidig avhengighet (B) Enkelte relasjoner kan være svært viktige for karrierelæringen i integrert karriereveiledning, andre ikke.	Avhengig (C) Avhengig av å ha gode relasjoner til alle for å få utbytte av integrert karriereveiledning	3
Påvirkning på karrierelæring	Selvstendig (D) Tar valg uten hjelp fra andre. Finner informasjon på egen hånd. Uavhengig, selvhjulpen. Motstand mot andres meninger	Påvirkelig (E) Åpen og mottakelig for andres synspunkter for å lære	Hinder (F) Uselvstendig. Trenger informasjon og hjelp fra flere andre for å lære om sin vei videre.	3
				3x3=9 9x4=36

Figur 5 - blokkdesign

Ut fra regnestykket vises det at det blir ni forskjellige nivåer merket fra *a* til *f*. Hvert nivå skal ha fire utsagn knyttet til kommunikasjonsuniverset. Utsagnene skal settes sammen av nivåene slik:

AD, AE og AF

BD, BE og BF

CD, CB og CF

Av de fire utsagnene knyttet til hvert nivåpar bør to være positivt formulert og to negativt. Dermed får man en balanse i utsagnene som gjør undersøkelsen mest mulig presis med tanke på subjektivitet (Kvalsund & Allgood, 2010s. 49). Eksempler på utsagn jeg kom frem til er: «Det er hyggelig å delta i integrert karriereveiledning selv om jeg er for usikker til å bidra selv og åpne opp for egen læring», eller «Integrert karriereveiledning er bra, men ikke nok for meg når jeg skal ta valg om utdanning. Jeg liker å høre hva familien og andre jeg kjenner tenker om saken». Her har jeg balansert utsagnene, slik at flere nyanser kommer frem. Liste over alle 36 utsagnene ligger som vedlegg nummer 2.

4.4 Personutvalget

Deltakerne i Q-metodologisk forskning kalles Person-utvalget eller P-utvalget. Det er viktig at P-utvalget har synspunkter på temaet som undersøkes slik at resultatene av undersøkelsen blir relevante. Man bruker altså deltakere som uttrykker en spesiell interesse for temaet, uten at de mener det samme (Watts & Stenner, 2012s. 70-71).

Utvalget i min undersøkelse består av en klasse med elever som går påbygging til generell studiekompetanse, og som har deltatt i karriereveiledning siden ungdomsskolen. Jeg valgte dette utvalget, fordi jeg antok at deres bakgrunn og erfaringer var relevante i dette prosjektet. Klassen har et passende antall ved bruk av Q-metode. 26 deltakere valgte å bli med i undersøkelsen. Den viktigste årsaken til valg av P-utvalg er imidlertid at disse ungdommene har kunnskap om det jeg søker å finne svar på i min problemstilling.

Ifølge Watts og Stenner er det ikke nødvendig å ha et stort antall deltakere i Q-metodologi. Hensikten er å finne forskjellige syn på et tema og deretter forstå og sammenligne dem (Watts & Stenner, 2012s. 72).

4.5 Før-sortering

Før man foretar undersøkelsen, kan det være hensiktsmessig å teste om sorteringsmatrisen og utsagnene vil fungere.

Før undersøkelsen ble gjennomført i påbygg-klassen, testet jeg ut konseptet med to ungdommer som kunne relatere seg til utsagnene. De la ut mine utkast til utsagn i sorteringsmatrisen, og jeg fikk dermed sjekket hvordan det var hensiktsmessig å ordlegge seg for at p-utvalget skal forstå hva de skal gjøre. Det ga meg et overblikk over mulig tidsbruk og

tilbakemeldinger på uklare utsagn. Jeg endret på ordlyden i et par av utsagnene som følge av presorteringen.

4.6 Q-sortering

Når deltakerne utfører sorteringen av utsagn, er hensikten å få et bilde av deres subjektive ståsted. Sorteringen kan gjøres elektronisk eller manuelt i en gitt matrise. P-utvalget får en instruks om hvordan det skal gjøres og utføres ved at man først grovsorterer utsagnene i tre deler. En del med utsagn som er mest lik egen subjektive oppfatning og en del som er mest ulik. De som rangeres til 0 ligger i midten og betyr egentlig at de rangeres høyere enn utsagn på -1 og lavere enn utsagn på +1, ikke at utsagnene er uten mening for sortereren (Watts & Stenner, 2012s. 89). Utsagnene som rangeres har mindre signifikans for sortereren, som tidligere nevnt. Deretter plasseres utsagnene i matrisen man har foran seg. Her finsorteres det. Deltakeren må tenkte seg nøye om for å plassere utsagnene riktigst mulig i forhold til egen subjektive oppfatning.

I min undersøkelse valgte jeg å bruke fysiske kort med utsagn og et eget ark med sorteringsmatrise slik som vist tidligere i teksten. Grunnen til at jeg valgte det fremfor en digital løsning, er at jeg har så god erfaring med sortering av fysiske yrkes- og interessekort i karriereveiledning. Elevene har gitt uttrykk for at de ser sin egen situasjon klarere når de har jobbet med dette i veiledningen. Jeg tenkte at det ville bli en liknende situasjon med Q-sorteringen.

4.6.1 Selve undersøkelsen

Undersøkelsen foregikk i et klasserom der deltakerne fikk utdelt en sorteringsmatrise hvor de satte inn de 36 påstandene ut fra hvor like eller ulike de var deres egen subjektive oppfatning. I forkant av sorteringen hadde jeg vært inne og forberedt elevene på hva som skulle skje. I skoletimen hvor selve sorteringen foregikk gikk jeg gjennom instruksene med elevene slik at de fikk en grundig forklaring og muligheten til å spørre dersom noe var uklart. Instruksene ligger som vedlegg nummer 3. Jeg var også tilgjengelig for spørsmål underveis i sorteringen. Det viste seg å være få spørsmål og misforståelser til undersøkelsen. Sorteringen, inkludert gjennomgang av instruksene, ble gjort i løpet av 45 minutter.

4.6.2 Post-samtale

I Q-metodologiske studier anbefales det å benytte post-samtaler. Det betyr at forskeren intervjuer deltakerne etter tolkningen av faktorene. Hensikten er at forskeren, gjennom en mer

uformell samtale om hva som er kommet frem i studien, lettere skal forstå resultatene (Exel & Graf, 2005).

Jeg gjennomførte en post-samtale med tre av deltakerne fra sorteringen. Min undersøkelse er anonym, så jeg kan ikke vite hvilken faktor de ladet på. Det var helt frivillig å delta i post-samtalen, som handlet om min tolkning av de tre faktorene som ble definert i min undersøkelse. Elvene reflekterte og kommenterte synene jeg presenterte for dem. De kom med egne synspunkter som jeg kunne ta med inn i tolkningene.

4.6.3 Oppsummering av kapittelet

I kapittel 4 har jeg gjort rede for metodevalg. Jeg har knyttet metoden til hvordan jeg har brukt den i dette prosjektet, og vist hvilket undersøkelsesdesign jeg benyttet. I neste del handler om etikk i forskningen, og det innledes med å berøre validitet og reliabilitet.

5 Kvalitet ved studien

«Det kan være bra å ta opp ting gruppevis, for da kan det være at noen forstår, men noen ikke gjør det, og da kan de som forstår forklare til de som ikke forstår»

Det er et høyt ønske at undersøkelser er til å stole på. Det kan være forskjellige valg i løpet av prosessen som kan ha noe å si for troverdigheten av en studie. For eksempel kan endringer i metode eller problemstilling underveis i undersøkelsen endre påliteligheten. Nedenfor kommenterer hvordan reliabilitet og validitet knyttes til Q-metodikk, før jeg gjør rede for etiske hensyn i forskningen (Jacobsen & Jacobsen, 2021).

5.1 Reliabilitet

Dette handler om hvor pålitelige resultatene er, altså om man får samme resultater om man måler det samme flere ganger. Reliabilitet i Q-metode antas å være høy, det vil si at en persons sortering antas å være tilnærmet lik hvis den gjentas flere ganger (Balch & Brown, 1982; Jacobsen & Jacobsen, 2021)

Med denne metoden fanges subjektive syn opp ut fra følelser som man kan anta ikke endrer seg i særlig grad hvis man benytter samme P-utvalg, Q-utvalg og instruksjonsbetingelser. Unntak kan være dersom dramatiske hendelser skjer i livet til deltakere i P-utvalget som gjør at de vil sortere betydelig annerledes (Balch & Brown, 1982). Knyttet til mitt forskningsprosjekt er det elevenes opplevelse av integrert karriereveiledning som undersøkes, og det er vanskelig å si om de ville sortert mye annerledes en annen dag, uke eller måned. Russetid, Coronarestriksjoner og andre utenforliggende aspekter kan ha spilt en rolle for hvordan de valgte å sortere.

Som forsker i denne studien er det viktig å være bevisst på sin egen rolle. Jeg forsker på egen praksis og benytter elever jeg er rådgiver for i studien. For å sikre reliabiliteten var det hensiktsmessig å bruke Fisher sitt blokkdesign. Da blir man tvunget til å reflektere over innhold i utsagnene.

5.2 Validitet

Validitet handler om at tolkningene forskeren kommer frem til er gyldige og man måler det som det faktisk er meningen at man måle (Thagaard, 2013s. 204-205). Validitetskonseptet har

lav status i Q-metodologi. Dette begrunnes med at det ikke finnes objektive kriterier for å vurdere et individs subjektive synspunkter (Watts & Stenner, 2012). Det er deltakernes verdier og følelse av signifikans som er grunnlaget for å vurdere validitet i Q-metode. Deres indre referanseramme blir altså målt (Balch & Brown, 1982).

5.3 Etske betraktninger og hensyn

I all forskning med mennesker må man vise etiske hensyn. Man kan komme ut for etiske utfordringer. En utfordring er at man ser på deltakerne i et prosjekt som et middel. Det vil si at de som personer ikke er interessante, det er bare kunnskapen de kan gi som er til nytte i forskningen (Jacobsen & Jacobsen, 2021s. 46). Frivillighet til å delta er også betydningsfullt, og deltakeren bør forstå hva vedkommende sier ja eller nei til. Informasjon om forskningens hensikt og eventuelle følger skal klargjøres i forkant for deltakerne. Det også viktig å være bevisst i hvilken grad informasjonen som samles inn er veldig privat. Man må bestrebe at ingen utenforstående kan identifisere deltakere, og all innsamlet data må slettes i rimelig tid etter undersøkelsen (Jacobsen & Jacobsen, 2021s. 48-49).

5.3.1 Personvern og andre hensyn

Min undersøkelse er anonym, det vil si at ingen av svarskjemaene ble navnsatt under utfylling og innlevering. Likevel var jeg i rommet og hadde mulighet til å se hva den enkelte svarte og også se hvor i svarbunken elevenes skjema ble plassert. Siden jeg er gruppens rådgiver og dermed kjenner flere av elevene ved navn eller utseende, måtte jeg være ekstra varsom for ikke å ødelegge anonymiteten. For å hindre at jeg selv bevisst eller ubevisst skulle knytte svarene til enkeltelever, blandet jeg matriseskjemaene tilfeldig når alle hadde levert. Utsagnenes omfang gjorde det også umulig for meg å huske hva den enkelte hadde svart når jeg gikk rundt for å bistå de som hadde spørsmål underveis i utfyllingen av skjemaet. Selv om denne studien er anonymisert, ser jeg ikke bort fra at det er mulig å forstå hvilke elever som kan assosieres med de tre faktorene. Skolens navn er ikke tilkjennegitt, men siden mitt navn er knyttet til studien, vil det være en enkel sak å finne ut hvilken skole dette gjelder. For forskningens del er det viktig at elevene som har bidratt i prosjektet ikke vil føle seg utlevert og føler ubehag ved å ha deltatt. Jeg må derfor være svært bevisst på hvordan jeg beskriver de tre faktorene. Det er viktig å vise resultatene så nøytralt som mulig, men de bør beskrives uten å krenke enkeltpersoner (Thagaard, 2013).

I forkant av Q-sorteringene informerte jeg P-utvalget om hva prosjektet gikk ut på og hva det innebærer for den enkelte deltaker. Alle fikk tydelig beskjed, både skriftlig og muntlig, om at det var mulig å trekke seg uten grunn når som helst i prosessen. Før undersøkelsen startet innhentet jeg skriftlig samtykke fra deltakerne på eget skjema. Et eksemplar av dette ligger som vedlegg nummer 4.

Denne studien er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Jeg var litt usikker på om jeg måtte melde den inn. Det viste seg siden deltakerne er anonymisert i denne undersøkelsen, var det ikke behov å melde den.

5.3.2 Oppsummering av kapittelet

I denne redegjørelsen for etiske problemstillinger har jeg i dette kapittelet knyttet noen elementer til min studie. Nå går vi over på analysen av faktorene som etter hvert skal danne grunnlag for drøfting.

6 Faktoranalyse

«Jeg føler podcast kan bli litt tregt og kjedelig over lang tid»

Dette kapittelet starter med å forklare hva som kommer frem i den statistiske analysen. Sorteringene som er gjennomført i matrisen elevene fikk utdelt, danner grunnlaget for faktoranalysen. Hva som er viktig varierer fra person til person og danner grunnlaget for de ulike subjektive syn. Ved hjelp av korrelasjon sammenlignes sorteringene deltakerne har gjort. Når P-utvalget sorterer utsagn på samme måte, altså har de samme skåreverdiene i fordelingsmønsteret, korrelerer de høyt med hverandre. De i P-utvalget som deler syn, danner da en faktor. Det kan oppstå flere faktorer ut fra sorteringene som er gjort (Watts & Stenner, 2012) (Thorsen et al., 2010s.56-57). Dataene som samles inn her analyseres først statistisk. I presentasjonen av den statistiske analysen er det hensiktsmessig å legge frem metoden steg for steg med tydelige forklaringer. Man bruke forskjellige dataverktøy i analysen, og jeg har valgt KADE til dette (Banasick, 2019). I min fremstilling viser jeg flere tabeller og illustrasjoner i teksten slik at metoden i større grad visualiseres for leseren. Senere foretas en kvalitativ analyse av datagrunnlaget som kommer frem av den statistiske analysen.

6.1 Fra Q-sortering til faktorer

Faktoranalyse kan gjøres på flere måter og kan virke komplisert, fordi det kan fremkomme uendelig mange løsninger. Forskeren må derfor erkjenne hva som er best i sin kontekst på bakgrunn av datamateriale og hensikten med undersøkelsen. Det finnes også flere måter å ekstrahere og rotere faktorer på og ingen bred enighet om hvilke som egner seg best ifølge Watts og Stenner (Watts & Stenner, 2012p. 92).

I det følgende vil jeg forklare hvordan jeg gikk frem med KADE som hjelpemiddel for komme frem til funn til fortolkning.

Først legges hver Q-sortering inn i dataprogrammet for beregning av korrelasjon mot hverandre. Det kommer frem en matrise med oversikt over interkorrelasjon mellom alle utsagnene. For min undersøkelse ser korrelasjonsmatrisen slik ut:

Correlations between Q sorts																											
	Participa	berit	bernt	toril	trygve	kari	knut	vera	vemund	ada	arnt	david	dina	frank	frøya	rolf	rita	nils	nina	patrik	pia	ulvhild	ulf	otto	oddrun	yasmin	Zac
berit	100	45	21	29	21	50	73	34	59	54	-3	46	20	48	59	14	30	49	43	-55	59	25	42	36	63	31	
bernt	45	100	-22	44	7	61	57	28	64	47	-4	56	37	39	32	-9	19	35	48	-30	39	19	53	25	46	10	
toril	21	-22	100	13	26	6	-6	16	-22	16	39	-3	16	-5	2	18	-10	-7	-15	1	17	-6	-13	2	-20	37	
trygve	29	44	13	100	22	40	25	34	33	35	37	56	52	16	26	-15	0	28	18	-31	15	18	25	27	32	-9	
kari	21	7	26	22	100	24	25	39	14	-9	45	16	45	11	23	19	26	13	20	-20	20	27	4	43	24	28	
knut	50	61	6	40	24	100	44	33	68	40	19	49	32	42	52	-19	22	31	39	-40	41	42	48	50	58	8	
vera	73	57	-6	25	25	44	100	39	63	45	-15	50	32	50	47	16	23	53	60	-39	38	36	64	40	50	27	
vemund	34	28	16	34	39	33	39	100	39	33	7	52	7	37	39	-1	32	43	37	-37	30	58	19	34	46	12	
ada	59	64	-22	33	14	68	63	39	100	48	-20	67	28	53	80	-31	44	46	67	-55	39	58	51	50	68	-5	
arnt	54	47	16	35	-9	40	45	33	48	100	-3	61	14	60	41	-28	27	43	49	-47	22	38	46	25	43	25	
david	-3	-4	39	37	45	19	-15	7	-20	-3	100	15	14	11	-9	13	8	14	-9	-11	-5	-9	-4	8	-3	23	
dina	46	56	-3	56	16	49	50	52	67	61	15	100	32	51	48	-28	32	40	54	-48	25	43	36	29	50	9	
frank	20	37	16	52	45	32	32	7	28	14	14	32	100	-8	32	-7	12	-7	28	-11	28	18	18	30	18	-5	
frøya	48	39	-5	16	11	42	50	37	53	60	11	51	-8	100	51	-35	33	64	42	-44	17	28	41	35	40	26	
rolf	59	32	2	26	23	52	47	39	80	41	-9	48	32	51	100	-33	50	43	56	-66	44	58	21	58	58	-1	
rita	14	-9	18	-15	19	-19	16	-1	-31	-28	13	-28	-7	-35	-33	100	-13	-12	-9	12	15	-29	15	-17	-13	15	
nils	30	19	-10	0	26	22	23	32	44	27	8	32	12	33	50	-13	100	28	47	-35	44	49	19	29	57	14	
nina	49	35	-7	28	13	31	53	43	46	43	14	40	-7	64	43	-12	28	100	49	-56	23	42	35	38	52	24	
patrik	43	48	-15	18	20	39	60	37	67	49	-9	54	28	42	56	-9	47	49	100	-39	40	57	53	50	57	28	
pia	-55	-30	1	-31	-20	-40	-39	-37	-55	-47	-11	-48	-11	-44	-66	12	-35	-56	-39	100	-34	-41	-10	-42	-49	-3	
ulvhild	59	39	17	15	20	41	38	30	39	22	-5	25	28	17	44	15	44	23	40	-34	100	21	20	36	55	13	
ulf	25	19	-6	18	27	42	36	58	58	38	-9	43	18	28	58	-29	49	42	57	-41	21	100	22	56	62	7	
otto	42	53	-13	25	4	48	64	19	51	46	-4	36	18	41	21	15	19	35	53	-10	20	22	100	32	44	15	
oddrun	36	25	2	27	43	50	40	34	50	25	8	29	30	35	58	-17	29	38	50	-42	36	56	32	100	50	2	
yasmin	63	46	-20	32	24	58	50	46	68	43	-3	50	18	40	58	-13	57	52	57	-49	55	62	44	50	100	8	
Zac	31	10	37	-9	28	8	27	12	-5	25	23	9	-5	26	-1	15	14	24	28	-3	13	7	15	2	8	100	

Figur 6 - korrelasjonsmatrise

I matrisen ser jeg hvor likt og ulikt deltakerne har sortert i forhold til hverandre. Den viser graden av enighet mellom to skåre-sett samlet fra sorteringene.

6.2 Faktorer til rotasjon

Jeg brukte en centroid faktoranalyse og ekstraherte syv faktorer. Av disse syv velger man ut hvor mange faktorer man skal beholde for rotasjon og videre analyse.

Ved rotering av faktorene får man tydeligere frem de høye korrelasjonene. Det synliggjøres også hvilke som korrelerer lavt. Ifølge Watts & Stenner er det akseptabelt å ta med faktorer med egenverdi på over 1 (Watts & Stenner, 2012p. 112). Da har faktoren signifikans.

Nedenfor er en oversikt over hvordan mine deltakere lader før varimax-rotasjonen (figur 7),

og hvilken egenverdi (eigenvalue) sorteringene har (figur 8).

Nm ↑	Participant	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Factor 7
1	berit	0.7258	0.1892	-0.0711	-0.3274	-0.0682	-0.2931	0.1641
2	bernt	0.6077	0.1367	0.5266	-0.1293	0.0825	0.0056	0.1399
3	toril	0.0446	0.4272	-0.3645	0.1743	-0.3283	-0.2263	0.2362
4	trygve	0.4859	0.2112	0.1744	0.4551	-0.1289	0.0137	0.085
5	kari	0.3748	0.3049	-0.437	0.2776	0.1602	0.3377	0.1341
6	knut	0.7131	0.1516	0.1256	0.0975	0.1063	-0.084	0.0274
7	vera	0.7011	0.1334	0.1147	-0.3628	0.0719	0.0491	0.0903
8	vemund	0.5779	-0.0494	-0.1992	0.0808	-0.0417	0.2516	0.0073
9	ada	0.8062	-0.2322	0.2753	-0.0009	0.2686	-0.1168	0.0928
10	arnt	0.6465	-0.0589	0.224	-0.0698	-0.3866	-0.1026	0.1146
11	david	0.1092	0.3356	-0.2024	0.34	-0.2801	0.3032	0.1192
12	dina	0.7382	-0.0372	0.2941	0.1519	-0.2119	0.0637	0.048
13	frank	0.3709	0.4051	0.144	0.3767	0.3694	-0.0451	0.1591
14	frøya	0.6383	-0.203	0.0458	-0.1539	-0.3577	0.0328	0.0925
15	rolf	0.7525	-0.2918	-0.0756	0.0964	0.1318	-0.3774	0.1382
16	rita	-0.1342	0.5882	-0.2767	-0.3461	0.0834	0.103	-0.2146
17	niils	0.5003	-0.2333	-0.269	-0.1209	0.1696	0.0056	0.0691
18	nina	0.6261	-0.1684	-0.0608	-0.1653	-0.276	0.248	0.0648
19	patrik	0.7176	-0.1217	0.04	-0.2254	0.1958	0.1532	0.0444
20	pia	-0.6309	0.208	0.1739	-0.0105	0.1271	0.1588	-0.0639
21	ulvhild	0.5127	0.133	-0.2093	-0.1871	0.2241	-0.2158	0.1142
22	ulf	0.6199	-0.4429	-0.1745	0.1511	0.2129	0.1658	0.0859
23	otto	0.5036	0.0976	0.3761	-0.3727	0.1298	0.2658	0.1494
24	oddrun	0.6228	-0.0158	-0.123	0.1638	0.2677	0.0022	0.0244
25	yasmin	0.7608	-0.1267	-0.0807	-0.1491	0.198	0.0048	0.0381
26	Zac	0.2268	0.2313	-0.1852	-0.2542	-0.2423	0.1291	0.1018

Figur 7 – faktorladninger

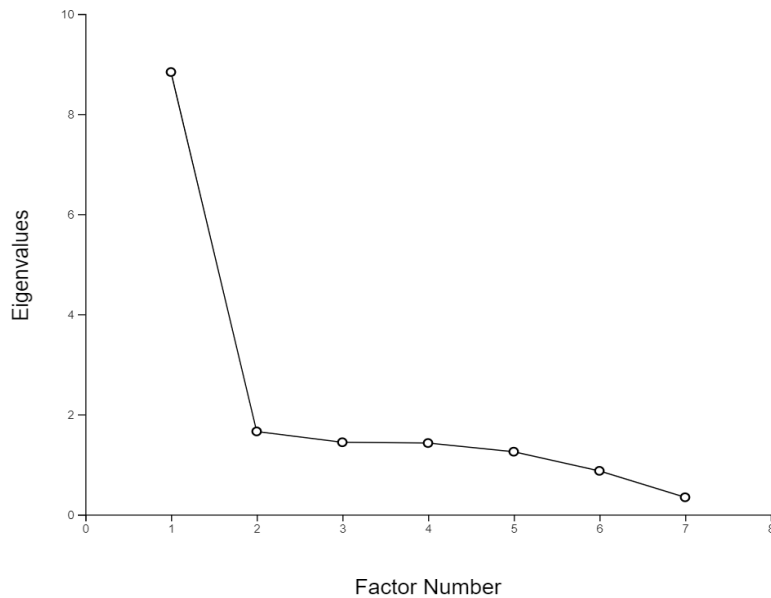
	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Factor 7
Eigenvalues	8.8371	1.6597	1.4433	1.4275	1.2549	0.8721	0.3439
% explained variance	34	6	6	5	5	3	1
cumulative % explained variance	34	40	46	51	56	59	60

Figur 8 - Egenverdi

Her kan vi se at faktor 1 til 5 har over 1 i egenverdi. For å gå videre valgte jeg derfor å bruke Cattels Scree Test for å finne hvilke faktorer jeg beholder til rotasjon. Ifølge Watts og Stenner er det ikke hensiktsmessig å ta med flere faktorer fra der kurven begynner å flate ut (Watts & Stenner, 2012p. 108).

Under er et Scree plot fra min undersøkelse. Syv faktorer ble trukket ut gjennom en centroid faktorrotasjon. Som vi ser, flater kurven mye ut på faktor nummer 3. Jeg velger derfor en trefaktorløsning der faktor 1, 2 og 3 er med til videre rotasjon.

Scree Plot



Figur 9 - Scree plot fra min undersøkelse

Hvor mange faktorer man skal velge å ta med til rotasjon, avhenger av problemstilling og datamateriale. Jeg valgte en 3-faktorløsning selv om fem faktorer hadde egenverdi på over 1. Jeg sjekket hva som kom frem ved å ta med fire og fem faktorer, men vurderte at det var tilstrekkelig med tre for å svare på problemstillingen og fange opp bredden i subjektive syn.

Denne matematiske typen rotasjon bidrar til at vi kan få en oversikt over variasjonene i subjektive opplevelser blant deltakerne. Tabellen med resultatene fra min varimax-rotasjon ser slik ut:

Num...	Participant	FG	Factor 1	F	Factor 2	F	Factor 3	F
22	ulf	F1-1	0.7643	<input checked="" type="checkbox"/>	-0.1227	<input type="checkbox"/>	0.1077	<input type="checkbox"/>
15	rolf	F1-2	0.7466	<input checked="" type="checkbox"/>	-0.0364	<input type="checkbox"/>	0.3138	<input type="checkbox"/>
25	yasmin	F1-3	0.6717	<input checked="" type="checkbox"/>	0.0976	<input type="checkbox"/>	0.3751	<input type="checkbox"/>
20	pia	F1-4	-0.6539	<input checked="" type="checkbox"/>	-0.0633	<input type="checkbox"/>	-0.2001	<input type="checkbox"/>
17	nils	F1-5	0.6081	<input checked="" type="checkbox"/>	0.0739	<input type="checkbox"/>	0.0434	<input type="checkbox"/>
19	patrik	F1-6	0.5859	<input checked="" type="checkbox"/>	0.022	<input type="checkbox"/>	0.4332	<input type="checkbox"/>
18	nina	F1-7	0.5828	<input checked="" type="checkbox"/>	0.0268	<input type="checkbox"/>	0.2894	<input type="checkbox"/>
14	frøya	F1-8	0.5646	<input checked="" type="checkbox"/>	-0.0608	<input type="checkbox"/>	0.3581	<input type="checkbox"/>
8	vemund	F1-9	0.5445	<input checked="" type="checkbox"/>	0.1921	<input type="checkbox"/>	0.2067	<input type="checkbox"/>
24	oddrun	F1-10	0.5294	<input checked="" type="checkbox"/>	0.1825	<input type="checkbox"/>	0.2996	<input type="checkbox"/>
1	berit	F1-11	0.4819	<input type="checkbox"/>	0.3328	<input type="checkbox"/>	0.4741	<input type="checkbox"/>
21	ulvhild	F1-12	0.4075	<input checked="" type="checkbox"/>	0.3282	<input type="checkbox"/>	0.2248	<input type="checkbox"/>
16	rita	F2-1	-0.2818	<input type="checkbox"/>	0.5977	<input checked="" type="checkbox"/>	-0.0623	<input type="checkbox"/>
5	kari	F2-2	0.3124	<input type="checkbox"/>	0.57	<input checked="" type="checkbox"/>	0.0434	<input type="checkbox"/>
3	toril	F2-3	-0.0289	<input type="checkbox"/>	0.5584	<input checked="" type="checkbox"/>	-0.0692	<input type="checkbox"/>
11	david	F2-4	-0.002	<input type="checkbox"/>	0.4038	<input checked="" type="checkbox"/>	0.0501	<input type="checkbox"/>
26	Zac	F2-5	0.1322	<input type="checkbox"/>	0.3349	<input checked="" type="checkbox"/>	0.0979	<input type="checkbox"/>
2	bernt	F3-1	0.1681	<input type="checkbox"/>	-0.0836	<input type="checkbox"/>	0.7938	<input checked="" type="checkbox"/>
12	dina	F3-2	0.452	<input type="checkbox"/>	-0.0573	<input type="checkbox"/>	0.6521	<input checked="" type="checkbox"/>
9	ada	F3-3	0.6096	<input type="checkbox"/>	-0.1858	<input type="checkbox"/>	0.6112	<input type="checkbox"/>
23	otto	F3-4	0.1726	<input type="checkbox"/>	-0.0461	<input type="checkbox"/>	0.6105	<input checked="" type="checkbox"/>
6	knut	F3-5	0.4086	<input type="checkbox"/>	0.185	<input type="checkbox"/>	0.5883	<input checked="" type="checkbox"/>
7	vera	F3-6	0.4133	<input type="checkbox"/>	0.1748	<input type="checkbox"/>	0.5667	<input checked="" type="checkbox"/>
10	amt	F3-7	0.4232	<input type="checkbox"/>	-0.0511	<input type="checkbox"/>	0.5384	<input checked="" type="checkbox"/>
4	trygve	F3-8	0.1866	<input type="checkbox"/>	0.1583	<input type="checkbox"/>	0.5012	<input checked="" type="checkbox"/>
13	frank	F3-9	0.0148	<input type="checkbox"/>	0.3056	<input type="checkbox"/>	0.4783	<input checked="" type="checkbox"/>

Figur 10 - tabell med resultater etter varimax-rotasjon

Av 26 Q-sorteringer ladet 24 på en av tre faktorer. 11 av disse sorteringene definerer faktor 1, fem definerer faktor 2 og åtte definerer faktor 3. To av sorteringene ladet ikke på noen av disse faktorene.

6.3 Faktorfortolkning

Watts og Stenner skriver at det ikke finnes en fast og bestemt fremgangsmåte for faktorfortolkning. Det er perspektivene i seg selv, og forskerens ønske om å forstå disse, som gjør tolkningen effektiv (Watts & Stenner, 2012s. 148). Essensen i effektiv faktoranalyse skal lede leseren til deltakernes ståsted og perspektiv (Watts & Stenner, 2012s. 166-167). Det er det holistiske synet som preger Q-metodisk analyse, altså at man ser helheten og er åpen for oppdagelsene som kan oppstå (Watts & Stenner, 2012s. 40-41). Faktorene er altså bilder, eller uttrykk for oppfatninger, som illustrerer syn flere elever deler. Oppfatningene kommer frem når man finner ut hvilke Q-sorteringer som ligner hverandre (korrelasjonsberegning), og lager en gjennomsnittssortering for disse (Composite Q-sort). Abduksjon handler som nevnt

tidligere om å oppdage noe nytt, og knyttet til Q-metodologi handler det om å oppdage meningsmønstre man ser når man tolker Q-sorteringene (Thorsen et al., 2010, s. 19-20).

Det er viktig å minne seg selv på den holistiske prosessen i faktoranalysen. Deltakerne har plassert utsagnene av en grunn. Uansett om de er rangert høyt, lavt eller mot midten og i tolkningen på man se på helheten (Watts & Stenner, 2012, s. 155).

I min studie har jeg startet med å se på ytterpunktene av sorteringsmatrisene på de forskjellige faktorene når jeg har fortolket. Det vil si utsagn som er plassert på -4 og -5, og på +4 og +5. Jeg har deretter rettet fokus mot sorteringene som ligger under 0 eller rett til høyre eller venstre for 0. Sorteringene her kan også ha betydning i tolkningen og fortelle noe om faktorsynet. Det er også av betydning i fortolkningen hvilke utsagn den enkelte faktor rangerer høyest eller lavest sammenlignet med de andre faktorer. Jeg har benyttet en rangeringsoversikt i arbeidet med fortolkningen. Watts og Stenner kaller dette for «crib sheet». Her gjengis hvilke utsagn hver faktor har rangert på hver sin ytterkant i matrisen, og hvilke utsagn som er rangert høyest og lavest sammenlignet med de andre faktorene. Denne oversikten kan være et hjelpemiddel og en sikkerhet for at man ikke overser noe i tolkningsarbeidet (Watts & Stenner, 2012, s. 150). Denne rangeringsoversikten ligger som vedlegg nummer 5.

6.3.1 Oppsummering av kapittelet

De statistiske dataene som er lagt frem i dette kapitlet leder til tolkningen av faktorene, og vi kan si det er den kvantitative delen av Q-metodologi. Videre skal vi se på hva tallene og tabellene kan fortelle oss.

7 Presentasjon og tolkning av faktorene

«Ansikt til ansikt vil jeg si er det beste. Her får jeg personlig tid med rådgiveren hvor jeg kan stille «basice» spørsmål, men også mer kompliserte spørsmål hvor vi da sitter og drøfter gjennom det. Jeg synes det skaper en form for trygghet»

I det følgende legges en presentasjon av resultatene fra denne studien frem. Gjennom visualisering av sorteringene vises hvordan de tre faktorene plasseres i sorteringsskjemaet. Jeg refererer til utsagn gjennom å skrive nummeret og henviser til vedlegg nummer 6 siden utsagnene av plasshensyn ikke kommer fullstendig frem i sorteringsmatrisen. I deler av fortolkningen viser jeg til synspunkter uttrykt i kommunikasjonsuniverset og fra post-samtalen med deltakerne i undersøkelsen.

Tidligere er en statistisk analyse av sorteringene presentert. I denne delen er det en kvalitativ tilnærming på analysen av datagrunnlaget. For å opprettholde struktur går jeg gjennom de tre faktorenes trekk der jeg presenterer det jeg oppfatter er elevenes og faktorenes ståsted. Deretter presenterer jeg hva det er konsensus om mellom de forskjellige faktorene.






Gjennomsnittssorteringene til faktorene i min analyse vises med fargekoder for å bidra til forståelsen av resultatene. Utsagnene som har høy konsensus, det vil si at en stor andel av respondentene har sortert utsagnet inn i denne ruten i matrisen, har lyseblå farge. De grønne utsagnene har sterk signifikans, som betyr at utsagnet i mange av Q-sorteringene som lader på denne faktoren er plassert nettopp i denne ruten. De lilla utsagnene har også signifikans, men ikke like høy som de grønne. De lyseblå utsagnene er det konsensus om. Det betyr at sett under ett, deler de fleste som har bidratt med Q-sorteringer syn på akkurat dette punktet.

7.1 Presentasjon av faktor 1

11 elever bidrar med i Q-sorteringer på faktor 1. Denne faktoren har en egenverdi på 8,8 og står for 34% av den forklarte variansen i datagrunnlaget som vist i figur 8.

Composite Q sort for Factor 1

-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5
Jeg meldte meg ut med en gang, ingenting av dette er noe for meg.	Det er ingen som er interessert i meg. Da er det heller ingen	Siden jeg kjenner et fåtall i klassen godt, er det	Det er forstyrrende å se andres kroppsspråk i reiveiledningen.	Så lenge alle liker meg har jeg godt utbytte av integrert	Selv om jeg kjenner folk og synes andres historier kan være	Jeg får inspirasjon og tips til å utforske mine muligheter	Når jeg snakker med de jeg kjenner godt, er integrert riereveiledning	De få jeg har en god relasjon til, hjelper meg til å få en del ut av	Det kan være interessant å bruke forskjellige metoder for å	Jeg er trygg nok på meg selv til å dra nytte av integrert riereveiledning.
	Jeg er så usikker på meg selv og det jeg skal bli at det hindrer meg å få	Jeg er klar over min usikkerhet til andre mennesker, og	Ingen kjenner meg godt nok til å påvirke meg, selv om jeg skulle	Det er fint å drøtte egne valg i lys av andres, slik vi gjorde med	Det er hyggelig å delta i integrert riereveiledning selv om jeg er	Hvis jeg kjenner de jeg skal dele mine tanker om utdanning med	Integrert riereveiledning er bra, men ikke nok for meg når jeg	Jeg har grei kontakt med flere i klassen, og trenger	Selv om ikke alle kjenner meg like godt, er det helt fint å delta.	
		Siden jeg er usikker på alle de andre og utrygg på hva de egentlig	Jeg blir mye mer usikker på de jeg ikke kjenner så godt når vi har	Det er tilfeldig at jeg får noe ut av integrert riereveiledning.	Det er topp med integrert riereveiledning, men det hjelper ikke meg til å	Det er bra jeg har en rådgiver jeg har sett noen ganger, ellers hadde	Det er hyggelig å se andre ansikt til ansikt, men jeg forstår det	Jeg føler meg trygg i alle delene av int.kar. veil, men er veldig		
			Siden jeg helst bare vil snakke med rådgiver om min utdanning, er det litt	Ingen bryr seg egentlig om hva jeg velger, men for egen del kan jeg kanskje	Integrert riereveiledning kan være en god måte å lære om egne muligheter	Det beste for meg er å slippe å se andre i riereveiledning, men av og til	Å se andres kroppsspråk i integrert karr. veil. er nyttig, men			
				Selv om jeg er trygg på andre i alle delene av integrert riereveiledning,	Jeg skulle ønske jeg kjente både rådgiver og de andre i klassen	Så lenge de fleste andre synes int. karr. veil er ok, er det også				
					Jeg trenger ikke kjenne de som deltar i integrert riereveiledning					

Legend
 Distinguishing statement at P< 0.05
 Distinguishing statement at P< 0.01
 z-Score for the statement is higher than in all other factors
 z-Score for the statement is lower than in all other factors
 Consensus Statements

Figur 11 - gjennomsnittssortering faktor 1

Ut ifra disse sorteringene har det for meg dannet seg et helhetsinntrykk av at elevene som har bidratt med sorteringer i faktor 1 opplever at det føles trygt å delta i integrert karriereveiledning ved vår skole. De kan lære noe av deltakelsen, og den er interessant for dem, selv om det også er viktig med familiens syn på saken.

I gjennomsnittssorteringen for faktor 1 er utsagnet «Jeg er trygg nok på meg selv til å dra nytte av integrert karriereveiledning. Det er helt greit å delta» plassert på 5 (mest lik meg). Det kan bety at denne gruppen respondenter har nytte og utbytte av sin deltakelse i veiledningen. Utsagnet «Det kan være interessant å bruke forskjellige metoder for å lære om å ta egne valg. Det er fint å høre om andres valg, selv om det av og til kan virke forvirrende på meg» er i gjennomsnittssorteringen plassert på 4. Det er også utsagnet «Selv om ikke alle kjenner meg like godt, er det helt fint å delta. Men jeg tar beslutninger om utdanning uavhengig av om jeg har hørt podcast, hatt gruppeveiledning og individuell veiledning». Dette utsagnet har faktor 1 rangert høyere enn noen av de andre faktorene. Disse utsagnene har

gjennomsnittssorteringer på fire og fem i sorteringsmatrisen, som betyr at sortererne mener disse utsagnene ligner på eget subjektive ståsted. Vurdert mot utsagnet som havnet på -5 (minst lik meg) i gjennomsnittssorteringen for faktor 1, «Jeg meldte meg ut med en gang. Ingenting av dette er noe for meg», forstår jeg det slik at elevene er positivt innstilt til integrert karriereveiledning. Det kan likevel se ut som det er behov for andre også i arbeidet med å finne sin vei. Utsagn nummer 26(0) sin plassering i midten av matrisen kan tolkes i begge retninger, slik jeg forstår helheten her.

I postsamtalen med tre av elevene som deltok i undersøkelsen bidro disse til tolkningen av faktorsynet. De mente at dette synet viste at her var det elever som var villige til å utforske nye elementer innen utdanning og yrker og kanskje åpne for nye muligheter. Angående foreldres påvirkning trodde elevene i postsamtalen at elever på faktor 1 hadde behov for å dobbeltsjekke valget sitt med foreldre. Jeg forsto det som at de hadde en positiv oppfatning av det å snakke med foresatte om egne muligheter.

Dermed trer det for meg frem et syn der opplevelsen av integrert karriereveiledning er noe disse elevene gjerne deltar i og føler de kan lære noe av. Jeg ser for meg en gruppe elever som har hatt en positiv innstilling til skole og læring, og som har en grunnleggende trygghet på seg selv i kontekst med andre. Det ser likevel ikke ut til at integrert karriereveiledning er noe de føler er nødvendig for å ta et valg om utdanning. På bakgrunn av denne refleksjonen velger jeg å kalle faktor 1 for «De trygge og åpne».

7.2 Presentasjon av faktor 2

Faktor 2 har egenverdi på 1,6, og står for 6% av den forklarte variansen i datagrunnlaget, slik det fremkommer i figur 8. Fem av elevene lader på denne faktoren. Det trer frem et faktorsyn som er interessant for å belyse problemstillingen i denne masteroppgaven. Nedenfor vises gjennomsnittssorteringen for faktor 2:

Composite Q sort for Factor 2

-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5
Det er ingen som er interessert i meg. Da er det heller ingen	Jeg er trygg nok på meg selv til å dra nytte av integrert ierveiledning.	Jeg trenger ikke kjenne de som deltar i integrert riereveiledning	Jeg blir mye mer usikker på de jeg ikke kjenner så godt når vi har	Jeg har grei kontakt med flere i klassen, og trenger	Når jeg snakker med de jeg kjenner godt, er integrert riereveiledning	Det kan være interessant å bruke forskjellige metoder for å	Selv om jeg kjenner folk og synes andres historier kan være	Jeg er så usikker på meg selv og det jeg skal bli at det hindrer meg å få	Jeg er klar over min usikkerhet til andre mennesker, og	Siden jeg helst bare vil snakke med rådgiver om min utdanning, er det litt
	Så lenge alle liker meg har jeg godt utbytte av integrert	Det er tilfeldig at jeg får noe ut av integrert ierveiledning	Det er bra jeg har en rådgiver jeg har sett noen ganger, ellers hadde	Selv om jeg er trygg på andre i alle delene av integrert ierveiledning.	Jeg får inspirasjon og tips til å utforske mine muligheter	Ingen bryr seg egentlig om hva jeg velger, men for egen del kan jeg kanskje	Jeg skulle ønske jeg kjente både rådgiver og de andre i klassen	Integrert riereveiledning er bra, men ikke nok for meg når jeg	Integrert riereveiledning kan være en god måte å lære om egne muligheter	
		Det er forstyrrende å se andres kroppsspråk i rieveiledningen.	Jeg meldte meg ut med en gang, ingenting av dette er noe for meg.	Jeg føler meg trygg i alle delene av int.kar. veil. men er veldig	Det er hyggelig å se andre ansikt til ansikt, men jeg forstår det	De få jeg har en god relasjon til, hjelper meg til å få en del ut av	Det beste for meg er å slippe å se andre i ierveiledning, men av og til	Det er topp med integrert ierveiledning, men det hjelper ikke meg til å		
			Siden jeg kjenner et fåtall i klassen godt, er det	Å se andres kroppsspråk i integrert kar. veil. er nyttig, men	Så lenge de fleste andre synes int. kar. veil er ok, er det også	Det er fint å drøfte egne valg i lys av andres, slik vi gjorde med	Det er hyggelig å delta i integrert riereveiledning selv om jeg er			
				Selv om ikke alle kjenner meg like godt, er det helt fint å delta.	Siden jeg er usikker på alle de andre og utrygg på hva de egentlig	Hvis jeg kjenner de jeg skal dele mine tanker om utdanning med				
					Ingen kjenner meg godt nok til å påvirke meg, selv om jeg skulle					

Legend
<ul style="list-style-type: none"> Distinguishing statement at $P < 0.05$ Distinguishing statement at $P < 0.01$ z-Score for the statement is higher than in all other factors z-Score for the statement is lower than in all other factors Consensus Statements

Figur 12 - gjennomsnittssortering faktor 2

Helhetsinntrykket jeg får av synet uttrykt gjennom gjennomsnittssorteringen til faktor 2, er at de er ukomfortable med å dele egne meninger og tanker i klassen. Ut fra sorteringene ser det ut som de trives best med veiledning ansikt til ansikt med rådgiver og er litt utrygge i settingen vi har hatt med de forskjellige modalitetene.

Dette inntrykket har jeg fått på bakgrunn av gjennomsnittssorteringen av utsagnet «Siden jeg helst bare vil snakke med rådgiver om min utdanning, er det litt utfordrende å delta på diskusjon om podcast og gruppeveiledning» 22(5). Dette utsagnet er rangert høyest av faktor 2 sammenlignet med de to andre faktorene. Dette underbygger helhetsinntrykket jeg har fått av dette synet. Plasseringen av utsagnet «Jeg er klar over min usikkerhet til andre mennesker, og det gjør at jeg ikke forventer noe særlig av veiledning, bortsett fra ansikt til ansikt med veileder» 24(4), kan bety at elever som lader på denne faktoren ikke er de som tar mest plass i diskusjoner med flere til stede. Denne fortolkningen kan underbygges av gjennomsnittssorteringen av utsagnet «Jeg er trygg nok på meg selv til å dra nytte av integrert

karriereveiledning. Det er helt greit å delta» 1(-4). Det ligger nest nederst på den negative siden, altså det som oppleves som ulikt meg. Faktor 2 har rangert dette utsagnet lavest av alle de tre faktorene. Utsagnet «Det er ingen som er interessert i meg. Da er det heller ingen vits i å lære hvordan man kan finne informasjon om utdanning og yrker» ble rangert lavest av faktor 2, på -5 i sorteringsmatrisen. Denne rangeringen kan være uttrykk for at elevene synes karrierelæring er viktig, selv om de ikke er komfortable med alle setninger. De har rangert utsagn nummer 32(0) på midten, noe som forsterker det jeg tolker som denne faktorens syn.

Elevene jeg snakket med i post-samtalen uttrykte at det er forståelig at noen føler seg utrygge. Det å føle at man utleverer seg overfor andre er ekstra ubehagelig når det gjelder å ha grep om eget liv. De trodde at elevene som definerer denne faktoren er redde for andres reaksjon på sine håp og drømmer.

Trekkene som kommer frem i min fortolkning av faktor 2, er at elevene som representerer denne faktoren er litt usikre. De kan sitte med mye kunnskap og ha gode refleksjoner, men er ikke trygge nok i seg selv til å åpne opp for læring i særlig grad gjennom integrert karriereveiledning. Jeg velger å kalle denne faktoren for «De usikre og reflekterte».

7.3 Presentasjon av faktor 3

Eigenverdien på faktor 3 er 1,4, og i likhet med faktor 2 står den for 6 % av den forklarte variansen av datagrunnlaget som vist i figur 8. Åtte av deltakerne lader på denne faktoren.

Composite Q sort for Factor 3

-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5
Det er ingen som er interessert i meg. Da er det heller ingen	Jeg meldte meg ut med en gang, ingenting av dette er noe for meg.	Det er fint å drofte egne valg i lys av andres, slik vi gjorde med	Jeg er så usikker på meg selv og det jeg skal bli at det hindrer meg å få	Integrert riereveiledning kan være en god måte å lære om egne muligheter	De få jeg har en god relasjon til, hjelper meg til å få en del ut av	Å se andres kroppsspråk i integrert karr. veil. er nyttig, men	Selv om jeg er trygg på andre i alle delene av integrert iereveiledning.	Jeg trenger ikke kjenne de som deltar i integrert riereveiledning	Ingen bryr seg egentlig om hva jeg velger, men for egen del kan jeg kanskje	Selv om ikke alle kjenner meg like godt, er det helt fint å delta.
	Siden jeg er usikker på alle de andre og utrygg på hva de egentlig	Jeg blir mye mer usikker på de jeg ikke kjenner så godt når vi har	Det er hyggelig å delta i integrert riereveiledning selv om jeg er	Jeg er klar over min usikkerhet til andre mennesker, og	Hvis jeg kjenner de jeg skal dele mine tanker om utdanning med	Jeg har grei kontakt med flere i klassen, og trenger	Når jeg snakker med de jeg kjenner godt, er integrert riereveiledning	Jeg får inspirasjon og tips til å utforske mine muligheter	Jeg er trygg nok på meg selv til å dra nytte av integrert iereveiledning.	
		Det er bra jeg har en rådgiver jeg har sett noen ganger, ellers hadde	Det er forstyrrende å se andres kroppsspråk i reveiledningen.	Det beste for meg er å slippe å se andre i iereveiledning, men av og til	Selv om jeg kjenner folka og synes andres historier kan være	Det er topp med integrert iereveiledning, men det hjelper ikke meg til å	Det kan være interessant å bruke forskjellige metoder for å	Det er hyggelig å se andre ansikt til ansikt, men jeg forstår det		
			Siden jeg helst bare vil snakke med rådgiver om min utdanning, er det litt	Siden jeg kjenner et fåtall i klassen godt, er det	Ingen kjenner meg godt nok til å påvirke meg, selv om jeg skulle	Så lenge de fleste andre synes int. karr. veil er ok, er det også	Integrert riereveiledning er bra, men ikke nok for meg når jeg			
				Så lenge alle liker meg har jeg godt utbytte av integrert	Det er tilfeldig at jeg får noe ut av integrert iereveiledning	Jeg føler meg trygg i alle delene av int.kar. veil, men er veldig				
					Jeg skulle ønske jeg kjente både rådgiver og de andre i klassen					

Legend
■ Distinguishing statement at $P < 0.05$
■ Distinguishing statement at $P < 0.01$
▶ z-Score for the statement is higher than in all other factors
◀ z-Score for the statement is lower than in all other factors
□ Consensus Statements

Figur 13 - gjennomsnittsortering faktor 3

Helhetsinntrykket av faktor 3 er at den uttrykker ståstedet til noen som er trygge på seg selv i relasjon til de andre i de forskjellige veilednings-settingene. Jeg forstår dette som at elever som lader på denne faktoren, ikke har noe imot å delta i integrert karriereveiledning. De uttrykker at de ikke trenger å kjenne andre så godt for å bidra selv, men mener de ikke påvirkes av andre i sin læring om å ta valg om utdanning og yrker.

Jeg forsto dette slik etter å ha sett plasseringen av utsagnet «Selv om ikke alle kjenner meg like godt, er det helt fint å delta. Men jeg tar beslutninger om utdanning uavhengig av om jeg har hørt podcast, hatt gruppeveiledning og individuell veiledning» 19(+5). Dette utsagnet er rangert høyest av faktor 3. De har også rangert utsagnet «Jeg trenger ikke kjenne de som deltar i integrert karriereveiledning godt. Andres meninger betyr ingenting for meg og hvordan jeg lærer om utdanning og yrker» 36(3), høyere enn de to andre faktorene. Dette kan tolkes som at elevene ikke tror de har noe nytt å lære om seg selv, og at andre ikke har noe vesentlig å bidra med. Denne tolkningen ble nyansert i postsamtalen om faktor 3.

Der uttrykte elevene at de tror dette handler om at «jeg alltid har visst hva jeg vil, og kommer ikke til å endre det». Dermed tar jeg med denne nyansen av synet i videre tolkning.

Med dette bakteppet ser det for meg ut som at dette er synspunkter til elever som føler seg sikre på seg selv og egne vurderinger uten at de har vesentlig utbytte av integrert karriereveiledning. Jeg oppfatter dem ikke som negative til integrert karriereveiledning, men heller negative til troen på at det er nyttig for dem. Ut fra plasseringen av utsagn nummer 36 kan det se ut som de ikke er så åpne for å lære noe av andre. Om dette betyr at de ikke har tro på at andre har noe positivt å bidra med, eller om de tror at andre ikke kan påvirke dem uansett fordi de allerede er sikre på eget ståsted, er vanskelig å si. Jeg har valgt å kalle denne faktoren for «De selvsikre».

7.4 Utsagn med konsensus

Det er også spennende å se hvilke gjennomsnittssorteringer som kan være ganske like for de forskjellige faktorene. I tabellen nedenfor er en oversikt over hvilke felles syn som kommer til uttrykk i gjennomsnittssorteringene for de tre faktorene.

Utsagn	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
13. Integrert karriereveiledning er bra, men ikke nok for meg når jeg skal ta valg om utdanning. Jeg liker også å høre hva familie og andre jeg kjenner mener om saken.	+2	+3	+2
29. Jeg blir mye mer usikker på de jeg ikke kjenner så godt når vi har integrert veiledning.	-2	-2	-3
7. Det er forstyrrende å se andres kroppsspråk i karriereveiledningen, så mer av informasjonen kunne vært sendt i <u>podcast for min del.</u>	-2	-3	-2
33. Siden jeg kjenner et fåtall i klassen godt, er det meningsløst å bruke tid på å bli trygg nok til å dele mer om drømmer og fremtid. Ingen er interessert uansett.	-3	-2	-1
10. Hvis jeg kjenner de jeg skal delemine tanker om utdanning med ganske godter det veldig givende å delta i integrert karriereveiledning.	+1	+1	0
15. Så lenge de fleste andre synes integrert karriereveiledning er <u>ok</u> , er det også helt ok for meg.	+1	0	+1

Figur 14 - utsagn med konsensus

Ut fra denne oversikten ser jeg hvilke utsagn som er plassert ganske nær hverandre i gjennomsnittssorteringene. Det har tegnet seg et bilde av et nokså likt syn på enkelte av utsagnene. Utsagn 13, «integrert karriereveiledning er bra, men ikke nok for meg når jeg skal ta valg om utdanning. Jeg liker også å høre hva familie og andre jeg kjenner mener om saken» er plassert på 2 og 3. Siden mange av elevene har sortert dette utsagnet på den positive siden i matrisen virker det som integrert karriereveiledning ikke er negativt for dem, men det er likevel ikke tilstrekkelig når de tar valg om fremtiden. De trenger familiens syn også, ser det ut til.

I arbeidet med å skape kommunikasjonsuniverset var det flere av elevene som var opptatt av at kroppsspråk i veiledning er viktig. Utsagn nummer 7 «Det er forstyrrende å se andres

kroppsspråk i karriereveiledningen, så mer av informasjonen kunne vært sendt i podcast for min del» er plassert på -2 og -3 i matrisen. Denne plasseringen underbygger til en viss grad et syn om at kroppsspråk kan ha en betydning i veiledningen.

Faktorene ser også ut til å dele syn på at familie og andre de kjenner har noe å si når de skal ta valg om utdanning. Utsagn 13 er plassert på 2 og 3 ut fra sorteringene, som kan bety at utsagnet er ganske likt synet til de elevene som har sortert.

7.4.1 Oppsummering av kapittelet

I denne delen har jeg presentert det som for meg fremstår som hovedsynet til de tre faktorene. Jeg benyttet rangerings-oversikten jeg lagde for å holde en struktur i tolkningene, som nevnt tidligere (Watts & Stenner, 2012, s. 153-154). Videre knytter jeg tolkningene til forskningsspørsmålene og ser om sorteringene sier noe om relasjoner og påvirkning for elevene som deltar i integrert karriereveiledning.

8 Drøfting

«Kartlegging av interesser, utdanning og yrker syntes jeg er veldig viktig. Og jeg syntes kanskje at det burde være enda mer av det, felles»

I denne masteroppgaven er hensikten å finne svar på hvilke opplevelser elever på påbygging for generell studiekompetanse har av at relasjoner og påvirkning i integrert karriereveiledning bidrar i karrierelæringen. Faktoranalysene viser at det kan være forskjellige syn på dette. Synene som trådte frem i analysen bidro til at jeg fant begreper som beskriver den enkelte faktor; *trygg og åpen, usikker og reflektert* og *selvsikker*. Funnene kan knyttes til denne masteroppgavens intensjon, som er å bidra til utvikling av kvaliteten på skolens karriereveiledning.

P-utvalget har tatt stilling til hvilke opplevelser de har til *relasjoner i integrert karriereveiledning*, og *påvirkning i integrert karriereveiledning* dette skoleåret. De ovennevnte begrepene brukes som utgangspunkt for drøftingen i lys av teoriene jeg har presentert tidligere.

I det følgende vil jeg bruke Salmon sin modell som perspektiv på hva vi i rådgivergruppen har gjort på min skole. Deretter bruker jeg faktorsynet til de ulike faktorene til å diskutere om det har fungert eller ikke.

8.1 Salmons modell knyttet til integrert karriereveiledning hos oss

Nå beveger jeg meg inn på hva vi har gjort på vår skole knyttet til integrert karriereveiledning med 5-trinnsmodellen til Salmon som perspektiv. Arbeidet i samsvar med trinn 1 og 2 startet rett før skolestart der elevene ble invitert til startsamtale med sin kontaktlærer. Hensikten var å bygge relasjon og avklare om det er spesielle hensyn som må tas knyttet til den enkelte elev. Elevene ble satt i såkalte makkergrupper fra første dag. I disse gruppene hadde den enkelte ansvar for å etterspørre sin makker ved fravær, ta notater og være ekstra oppmerksom. Hensikten her var også å skape trygge relasjoner elevene imellom for å oppnå best mulig læring. Viktigheten av et trygt nettverk omtales også i «*Relasjonskompetanse*» av Jan Spurkeland. Han skriver for å få gode relasjoner må det være bevissthet rundt hvordan man opptrer og hvordan det legges til rette for teambuliding (Spurkeland, 2012-149). Dette samsvarer med hvordan elevene ble ivaretatt ved skolestart, og forhåpentligvis utover året. I oppstarten hadde også kontaktlærere blant annet ansvar for å bistå elevene med å forstå læringsplattformen og hvordan man kan kommunisere med ulike aktører i skolen. Da fikk

elevene tilgang til systemene som brukes til kommunikasjon og informasjon. Som rådgiver møtte jeg elevene første gang da jeg introduserer meg i løpet av første og andre uke. Arbeidet med å gi nødvendige tilganger og relasjonsbygging var da allerede i gang, og jeg dro nytte av dette da jeg introduserte aktiviteter nærmere knyttet til karrierelæring.

Rådgivergruppen har spilt inn en podcast som det legges til rette for at elevene lytter til i en skoletime. Temaet i den aktuelle podcasten er hva og hvem som er viktig i livet. Temaet er ikke tilfeldig, men basert på blant annet Vance Peavy sin konstruktivistiske tilnærming til karriereveiledning og kartlegging av leverom (Peavy, 2005).

8.2 «De trygge og åpne» i lys av teori

Faktor 1 sitt syn gjør at beskrivelsen «trygg og åpen» kan passe her. Videre i denne delen viser jeg hvordan dette kan knyttes til teori.

På første trinn i modellen sier Salmon at man skal gi elevene tilgang og vekke motivasjon. Det vil si at vi må sørge for at alle deltakere har tilgang til all informasjon og nettsteder eller apper som skal brukes. På dette første trinnet skal tilretteleggeren skape motivasjon og oppmuntre til å lære. Salmon hevder at man må sørge for å bygge et stillas av informasjon og trygghet for at læring kan skje (Salmon, 2011).

I vårt opplegg med integrert karriereveiledning er det ikke lagt mye til rette for elektronisk veiledning (e-veiledning). Jeg opplever at det er meningen når man benytter Salmons modell som bakteppe for veiledningen (Salmon, 2011). Muligheten til e-veiledning er til stede for alle gjennom nettpat, men det er altså ikke en del av vår strategi foreløpig. Siden integrert karriereveiledning er «nybrottsarbeid» på vår skole, valgte vi å begynne forsiktig.

Elevene som definerer Faktor 1 vil kanskje fremstå som at de har oppnådd intensjonen ved første og andre trinn i Salmons modell. Synet som kommer frem kan tyde på trygghet i relasjoner.

Relasjonene ble bygget over ganske lang tid. Vi benytter «makkerskap» de første ukene hver høst. Det vil si at alle elever plasseres i grupper på fire elever, og det er lærerne som setter gruppene. Medlemmene i gruppen er «makkerer» for hverandre, som betyr at dersom en er borte, så har minst en på gruppen ansvaret for å etterspørre vedkommende og videreformidle beskjeder. De første ukene skjer gruppearbeid kun i makkergruppene, slik at alle til enhver tid vet hvem de har å samarbeide med uansett fag. Gruppene endres etter intervaller på 2 til 4

uker, slik at ungdommene blir best mulig kjent med flere i klassen. En time i uken har klassen såkalt basisgruppemøte. Kontaktlærerne legger til rette for informasjonsflyt og opplæring av digitale plattformer i begynnelsen av skoleåret i tillegg til relasjonsbygging. Dette er gjenkjennbart i Salmon sin modell, trinn 1 og 2 der hun sier at det skal etableres kontakt i gruppen for å bli trygge på hverandre (Salmon, 2011).

I et karriereveiledningsperspektiv er disse tiltakene hensiktsmessige i bidraget med karrierelæring for elevene. Kvalsund og Meyer skriver at dannelsen av grupper påvirker hvordan prosessene innad i gruppene utvikler seg. Reaksjoner på hvorfor man havner i en bestemt gruppe, om det er tilfeldig eller med fastlagte kriterier, kan altså påvirke hvordan og hvor lang tid det tar for at deltakerne skal oppleve relasjonelle kvaliteter som bidrar til læring (Kvalsund & Meyer, 2005p. 74-75).

Elevene som definerer Faktor 1 ser altså ut til å ha gode nok relasjoner til å få utbytte av integrert karriereveiledning. På den annen side vet vi ikke om det er relasjonsarbeidet i forkant som gjorde at elevene opplevde det slik. Det kan være at dette er ungdom som uansett ville følt seg trygge nok til å delta og åpne opp for andres synspunkter. Uten at jeg vet dette, ettersom elevene er anonyme, kan elever som havner i denne gruppa, være noe eldre. Mange elever på påbygg har gjennomført lærlingløpet sitt. De er derfor 2 år eldre enn sine medelever og kan derfor ha en annen motivasjon med å ta påbygg-året.

Som jeg har skrevet tidligere, bruker jeg begrepet «påvirkning» om hvordan elever bruker andres meninger og uttalelser når de vurderer sin karrierevei. Med teorien SCCT som bakteppe når jeg behandler resultatene fra undersøkelsen, kan jeg vise hvordan elevene opplever påvirkning i integrert karriereveiledning.

Elevene som definerer faktor 1, virker å være åpne for andres historier om karrierevalg. De fremstår selvstendige, men det kommer også frem at de er opptatt av familiens mening før de tar viktige valg. Ifølge SCCT-teorien utsettes barn og unge for mange mellommenneskelige påvirkninger. Disse kan ha betydning for yrkesvalg i fremtiden (Lent et al., 1994) (Højdal et al., 2009s. 198). Faktor 1-synet samsvarer med denne teorien på den måten at elevene uttrykker at de påvirkes av familiens meninger. Gjennom sorteringene uttrykker de også at de kan være positive til å høre andres historier og drømmer. På bakgrunn av dette kan man anta at de også påvirkes i integrert karriereveiledning. I vår sammenheng ved å lytte til podcasten og i gruppearbeidet etterpå. Dette kan åpne opp for å lære av andres historier. SCCT-teorien

sier også at en person som forventer at han eller hun får et utbytte av en aktivitet, vil finne deltakelse meningsfylt. De antakelser eleven har om seg selv (self-efficacy) er med på å vekke interesse hos den enkelte (Højdal et al., 2009p. 198-199; Lent et al., 1994). Det ser derfor ut til at deltakerne som definerer faktor 1 er positivt innstilt til aktivitetene i integrert karriereveiledning og får dermed utbytte av å delta.

8.3 «Usikker og reflektert» i lys av teori

De som definerer faktor 2 ser ikke ut til å trives med å dele sine ønsker og drømmer for fremtiden med andre i klassen, men snakker gjerne med rådgiver ansikt til ansikt. I lys av Salmon sin modell tolker jeg dette slik at det ikke har lyktes oss i arbeidet med å skape tilstrekkelig trygghet innad i gruppen til at alle er komfortable med modalitetene vi har lagt opp til.

Når det gjelder *påvirkning* kan det se ut som at de som definerer faktor 2 sin selvoppfatning (self-efficacy) tilsier at de ikke tør å åpne opp for å lære av andre. Dersom de har negative forventninger til resultatet som kan oppnås gjennom aktiviteten, altså integrert karriereveiledning, vil interessen for å delta være lav (Højdal et al., 2009p. 199). I likhet med «relasjoner» ser det ut til at «påvirkning» også er utfordrende for denne gruppen av elever. Med utgangspunkt i Salmon sin modell har ikke disse elevene fått tilstrekkelig utbytte av trinn 1 og 2, hvor stillaset for læring ble påbegynt. De neste trinnene med interaksjoner i gruppene skal elevene samarbeide og støtte hverandre i læringsprosessen, for så å skape læring sammen (Salmon, 2011). Ut fra resultatene i undersøkelsen har ikke elevene som definerer faktor 2 oppnådd den nødvendige tryggheten for å bidra til videre kunnskapskonstruksjon, og kan få utfordringer med å nå siste trinn i Salmons modell der man reflekterer over læringsprosessen og utvikler seg til å bli mest mulig selvstendig (Salmon, 2011).

Det kan være utfordrende å påvirkes av andre til å tørre å ta valg eller utfordre seg selv i samhandling med andre. Dette er et funn som kan gi oss som rådgiverteam en pekepinn på tidspunkt for den integrerte karriereveiledningen. Faktor 2 elevene kunne kanskje hatt større utbytte av karriereveiledningen senere på året, når de har blitt mer trygge i klassen. Klassen har ikke «satt» seg så tidlig på høsten som vi startet dette prosjektet. Noen ungdommer trenger mer tid for å finne sin plass sammen med medelever og sine lærere. Det kan også hende at noen elever i denne kategorien har kommet fra andre videregående skoler, slik at de

generelt er usikre så tidlig på høsten. Etersom undersøkelsen er anonym, vil jeg ikke sikre slike moment.

8.4 Selvsikker i lys av teori

Deltakerne som definerer faktor 3 ser ikke ut til å få noe nyttig ut av integrert karriereveiledning. De fremstår som trygge i relasjonene, og deltar gjerne i de forskjellige modalitetene, men det synes som om dette ikke hjelper dem i deres veivalg videre. Dersom det stemmer at denne gruppen er helt trygge i relasjonene kan vi gå på trinn 3 og 4 i Salmon sin modell for om mulig å finne årsakene til at faktor 3 svarer som de gjør. På disse trinnene skal deltakerne drive informasjonsutveksling, samarbeide og støtte hverandre i læringsprosessen (Salmon, 2011). I vårt tilfelle vil det da være i gruppeveiledningen der elevene sitter fire og fire for å diskutere innholdet i podcasten og fortelle om egne mål og drømmer seg imellom. En årsak til at elevene som definerer faktor 3 opplever at de ikke trenger integrert karriereveiledning kan være at gruppeveiledningen ikke fungerte optimalt. Dersom gruppen ikke hadde deltakere som i særlig grad turte eller ønsket å dele sine meninger med resten, altså de som definerer faktor 2, er det sannsynlig at det ikke skjedde en form for karrierelæring. Dynamiske prosesser, der man går tilbake i utviklingstrinn for å komme videre igjen, gir mulighet for konstruktiv utvikling i grupper (Kvalsund & Meyer, 2005p. 78-81). Med gruppelemmer som ikke har kommet i en slik posisjon at de tør å bidra, kan «de selvsikre» elevene miste interessen og anta at opplegget ikke er relevant.

I lys av SCCT- teorien har elevene som definerer faktor 3 en oppfatning av seg selv som tilsier at det er tvilsomt at det kommer noe nyttig for deres del ut av opplegget (Højdal et al., 2009p. 198-199; Lent et al., 1994). Vi kommer da ikke så langt at elevene får reflektert og utforsket egne og andres erfaringer for videre analyse av det som skjer i nåtid eller senere (Kvalsund & Meyer, 2005s. 83).

Samtidig som elever som definerer faktor 3 uttrykker at de synes det er helt greit å delta i integrert karriereveiledning, mener de at de tar beslutninger om karrierevalg uten påvirkning av dette. Det kan se ut som de har bestemt seg og oppriktig tror at de ikke kan påvirkes eller oppdage noe nytt som kan endre synet deres. I postsamtalen kom det frem at flere elever ikke lyttet til podcasten fordi det ikke var av interesse, selv om det ble lagt til rette for lytting på skolen. Dersom dette stemmer kan det være grunn til å tro at disse elevene har en motstand mot å åpne opp for ny læring. Det kan stemme med Krumboltz' karrierelæringsteori om

antagelser. Nesten alle mennesker har antagelser om forskjellige tema. De trenger ikke å stemme med virkeligheten. Hvis elevene i tilfellet over antar at de ikke får noe ut av hverken å lytte til podcast eller delta i andre karrierelæringsaktiviteter, kan det ha negativ betydning for deres karriereutvikling (Høydal et al., 2009s. 117). Selv om de føler seg sikre kan det være at antakelsene de har om utdanningen de tar sikte på ikke stemmer. Hvis de da melder seg litt ut, eller sperrer for å lære om andre muligheter hinder de egenutvikling.

8.5 Karrierelæring og Kolbs læringsteori

Så langt i dette kapitlet har jeg belyst hvordan Salmons modell kan knyttes til funnene i min studie, og trukket annen relevant teori inn i diskusjonen. Videre vil jeg rette oppmerksomhet mot hvordan funnene kan knyttes til David Kolb sin læringsteori og problemstillingen i oppgaven.

Hvis vi antar at elevene var på ulike læringsstadier da de svarte på undersøkelsen, kan det være interessant å se hvordan de tre faktorene passer inn i den sirkulære prosessen Kolb beskriver (Kolb, 1984a). I kapittel 3 beskrev jeg hans modell for erfaringslæring. Når jeg ser på tolkningen av resultatene for «de trygge og åpne» kan det synes som de i sin karrierelæring har vært igjennom de tre første stadiene i læringsmodellen. Erfaringer de har gjort, kanskje i yrkespraksis gjennom skolen eller ved å lytte til podcast, kan ha bidratt til «reflekterende observasjon».

Utsagn nummer 21 «Det kan være interessant å bruke forskjellige metoder for å lære å ta egne valg, selv om det av og til kan virke forvirrende på meg» har «de trygge og åpne» rangert høyere enn noen av de andre faktorene (+4). Denne rangeringen kan underbygge at elevene er i stand til å reflektere over egne erfaringer i læringssituasjoner fordi de åpner opp for å bruke flere læringsmetoder, samtidig som utsagnet også sier at man faktisk trenger å lære å ta egne valg. Knyttet til karrierelæring gjennom integrert karriereveiledning kan det se ut som «De trygge og åpne» lærte av erfaringene de gjorde i veiledningen og kunne uttrykke gjennom plasseringen av utsagnet at det både var interessant, men også litt forvirrende. Det er vanskelig å si om alle stadiene i læringssirkelen ble nådd gjennom integrert karriereveiledning for «de trygge og åpne». Det kan være at det siste stadiet der man tar egne beslutninger og utprøving av det man har lært også ble nådd. Noen tok kontakt med skoler eller bestilte individuell veiledning i etterkant av gruppeveiledning. Dette kan kalles aktiv eksperimentering som i siste stadium i Kolbs læringssirkel. Når eleven prøver ut noe nytt på

bakgrunn av de tre første stadiene, begynner læringssirkelen på nytt igjen med en ny erfaring. I postsamtalen med de tre elevene kommenterte de at dette synet kunne komme av at elevene «er villige til å utforske», og at «de har allerede en plan, men er åpen for nye muligheter». Disse uttalelsene er med på å bekrefte synet til faktor 1.

I følge Kolb sine læringsstadier vil det være vanskeligere med karrierelæring for «de usikre og reflekterte» Hvis eleven for eksempel låser seg eller ikke våger å delta i gruppeveiledning, hindres de i å få en erfaring de tenker gjennom og reflekterer over. Nye begreper dannes kanskje ikke, og det vil ikke være noe nytt å eksperimentere med eller prøve ut slik Kolb viser det i sin modell om læringsstadier (Haug, 2018p. 68-71; Kolb, 1984a). I et karrierelæringsperspektiv kan da andres erfaringer og forslag ikke bli tatt med i betraktning for å finne sin vei videre, og man kan gå glipp av læring, utvikling og utforsking slik Kolbs modell viser.

«De usikre og reflekterte» ser ikke ut til å ha samme effekt av integrert karriereveiledning som «de trygge og åpne». Utsagnet de har rangert høyest av alle er «Siden jeg helst bare vil snakke med rådgiver om min utdanning, er det litt utfordrende å delta på diskusjon om podcast og gruppeveiledning» (5). Knyttet til Kolbs læringssirkel kan det se ut som det kan være problematisk å komme gjennom alle nivåene i sirkelen. Ut fra sorteringene elevene bak denne faktoren har gjort, ser det ut som det er stadiet «konkret erfaring» og «reflekterende observasjon» disse stanser ved. Samtidig er det fullt mulig å oppnå karrierelæring på andre arenaer enn det skolen tilbyr. Dermed kan det hende at «de usikre og reflekterte» får en utvikling i sin karrierelæring likevel, men på en annen arena. I postsamtalen uttrykte elevene at «det er forståelig at noen er utrygge, fordi de føler seg utlevert. Det er ekstra ubehagelig hvis man ikke har en klar plan for livet videre. De kan være redde for hvordan andre vil reagere på dette». Det var nyttig å få elevstemmene tydeligere frem her. Jeg helte først mot at elevene på faktor 2 var utrygge og lite selvsikre generelt. Postsamtalen viste at elevene kan ha sortert som de gjorde fordi det å ikke ha en plan førte til stor usikkerhet.

«De selvsikre» har rangert utsagn 36 «Jeg trenger ikke kjenne de som deltar i integrert karriereveiledning godt. Andres mening betyr ingenting for meg og hvordan jeg lærer om utdanning og yrker» høyest av alle de tre faktorene (3). Det kan tolkes som at elevene bak disse sorteringene har en oppfatning av at integrert karriereveiledning ikke er nyttig. Ut fra synet som kom frem i faktortolkningen er det vanskelig å knytte dette til læringssirkelen. Det kommer ikke tydelig nok frem om de mener de ikke har noe å lære innen karriereutvikling

generelt, eller om det er settingen med integrert karriereveiledning som er lite givende. Elevene som definerer denne faktoren har rangert utsagn nummer 19 «Selv om ikke alle kjenner meg like godt, er det helt fint å delta. Men jeg tar beslutninger om utdanning uavhengig av om jeg har hørt podcast, hatt gruppeveiledning og individuell veiledning.» lengst til høyre i sorteringsmatrisen (5). Det tyder på at de ikke lar seg påvirke av andre, selv om de heller ikke har noe imot å delta. I postsamtalen spurte jeg elevene hva de trodde om dette. En av elevene uttrykte at dette nok dreide seg om elever som «alltid» har visst hva de skal utdanne seg til og ikke har noe ønske om å åpne opp for noe annet. Kolb hevder at det er den som underviser som har ansvar for å modifisere gamle ideer, ved å få disse oppfatningene frem i lyset for å undersøke dem. Hvis man klarer å teste ut oppfatningene og deretter integrere nye som gir mening for «den lærende» blir læringsprosessen enklere (Kolb, 1984a).

I lys av David Kolb sin læringsssyklus har jeg her vist hvordan de tre synene kan kobles til hans teori. En av forskjellene på hans modell og Salmon sin 5-trinnsmodell er forskjellen at en er sirkulær, mens den andre er i trinnbasert. Hva som kan være mest hensiktsmessig skal jeg ikke gå inn på her. Knyttet til mine funn er begge teoriene meningsfulle å arbeide med.

8.6 Læreplanen og livsmestring

Læreplanverket etter kunnskapsløftet overordnet del omhandler verdier og prinsipper for grunnopplæringen. I kapittelet om prinsipper for læring, utvikling og danning handler ett av de tverrfaglige temaene om folkehelse og livsmestring, slik jeg nevnte tidlig i oppgaven (Kunnskapsdepartementet, 2020). Faktorsynene som har kommet frem aktualiserer disse læreplanmålene. De «usikre og reflekterte» er en gruppe elever som kan ha behov for støtte når de skal finne sin vei i livet. Det er store og viktige temaer områder den overordnede delen ber skolen om å legge inn i undervisningen. I ungdomsskolen har de faget utdanningsvalg, som kanskje kan dekke en del av temaene. I videregående skole, derimot, er det ikke lagt inn egne timer for å nå disse målene i opplæringen. Faren med det er at temaene blir valgt bort av den enkelte lærer for å imøtekomme egne fag sine krav. Selv om jeg nevnte faktor 2 spesielt her, mener jeg også at disse temaene er svært aktuelle for de «trygge og åpne» og de «selvsikre» også. De er unge mennesker alle sammen, og trenger verktøy for å håndtere medgang og motgang, følelser og relasjoner slik alle andre mennesker trenger (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Felles for alle faktorene en opplevelse av at integrert karriereveiledning slik vi har gjort det på vår skole i år ikke blir vurdert som avgjørende for hvilke valg elevene tar. Det kommer heller ikke tydelig frem om de får mye ut av å delta. Hvis vi skal utvikle integrert karriereveiledning hos oss har vi uansett noen erfaringer å ta med videre.

9 Avslutning

«Jeg er ikke så fan av chat»

«Chat synes jeg er bra grunnet at man kan få hjelp til alle døgnets tider»

For å runde av denne masteroppgaven skal jeg samle noen viktige tråder avslutningsvis. Hovedmomentene i mine funn handler om elevenes åpenhet og trygghet, deres usikkerhet og deres selvstendighet i sammenheng med integrert karriereveiledning. Funnene er resultat av et øyeblikksbilde av hva elevene tenkte akkurat da undersøkelsen ble gjennomført. Jeg trekker her inn igjen min problemstilling avslutningsvis:

Hvilke opplevelser har elever på påbygging for generell studiekompetanse av at relasjoner og påvirkning i integrert karriereveiledning bidrar til deres karrierelæring?

I diskusjonene har de tre faktorsynene blitt knyttet til teori og postsamtalen. Jeg har sett på hva slags opplevelser i de *trygge og åpne*, de *usikre og reflekterte*, og de *selvesikre* hadde av at relasjoner og påvirkning i integrert karriereveiledning bidro til deres karrierelæring. For å trekke konklusjoner vil jeg trekke frem forskningsspørsmålene igjen. Det første spørsmålet er: *Hvordan opplever elevene mulighetene til å bygge relasjoner til andre i integrert karriereveiledning?*

Mitt inntrykk er at en del av elevene har bygd relasjoner til andre, siden de uttrykker at det er trygt å delta i veiledningen. Andre er så utrygge at det er vanskelig å bygge relasjoner som er sterke nok til å dele noe som oppleves veldig privat.

Det andre spørsmålet er: *Hvilke opplevelser har påbygg-elevener om påvirkning fra andres fortellinger, drømmer og synspunkt fra karriereveiledning og -undervisning?*

Inntrykket her er at noen synes det er fint å høre om andres valg, for eksempel i podcasten. Ingen ser ut til å uttrykke seg negativt om det å høre om andres drømmer og synspunkter. Det er vanskelig å si noe bestemt om de lot seg påvirke eller inspirere, men det lot til at det var greit å lytte til andre. Noen er helt klare på at de ikke lar seg påvirke av hva andre sier, de har bestemt seg uansett.

Jeg tror, ut fra tolkning og diskusjon, at en del av elevene er avhengige av å ha gode relasjoner til de rundt seg for å dra nytte av integrert karriereveiledning. Hvis de er utrygge på menneskene rundt seg er det ikke lett å si noe høyt om egne drømmer og håp for fremtiden. Det kan være med å hindre karrierelæring. Relasjonsbygging i siste år på videregående skole,

der alle kommer fra forskjellige studieprogram fra de foregående årene, er en utfordring i seg selv. Det betyr ikke at man ikke bør prøve. Når det gjelder påvirkning ser det ut som mange liker å høre på andres fortellinger, noe som faktisk kan være en døråpner til nye perspektiver i karriereutvikling. Det er verre å dele sine egne tanker med andre. Dette oppsummerer elevene på påbygg sine opplevelser av at relasjoner og påvirkning i integrert karriereveiledning bidrar til karrierelæring.

På bakgrunn av undersøkelsen, tolkningene og diskusjonene drister jeg meg til å komme med en egen mening. Jeg skulle ønske at vi hadde lyktes bedre med veiledningen, slik at enda flere følte seg trygge nok til å delta mer aktivt. Jeg skulle også ønske at vi hadde lyktes bedre med å gjøre podcast og diskusjoner så interessante for alle at ingen gikk hjem uten å ha kommet et skritt videre i sin karrierelæring. Når det er sagt vet jeg at vi er i en oppstartfase når det gjelder integrert karriereveiledning. Jeg er også veldig klar over at vi kunne, eller burde, benyttet flere digitale løsninger i tråd med Salmon sin modell. Det kunne kanskje ha motivert flere til å bidra.

9.1 Kritikk av studien

Det er viktig å ha et kritisk blikk på forskningen. Når man bruker Q-metode kan man ikke vite om man danner de riktige utsagnene til sortering. Man må bare plukke ut det en selv synes er mest riktig, og selv om jeg har benyttet blokkdesign for å balansere utsagnene er det fortsatt en mulighet for at jeg kan ha feilvurdert de forskjellige nivåene. Kommunikasjonsuniverset er stort, og det er vanskelig å vite om man dekker det i utarbeidelsen av utsagn til sortering. Dette kan ses på som en metodisk svakhet som bør være gjenstand for refleksjon.

Noen hevder at det er en svakhet at man ikke kan generalisere funn ved bruk av Q-metode. Tolkningene er resultater av et øyeblikksbilde av elevenes rangering av utsagn, og det er hensikten med Q-metode. Det er øyeblikksbildet jeg ville undersøke (Watts & Stenner, 2012).

En annen svakhet ved metoden er at vi ikke kan vite om deltakerne sorterer ut fra egen subjektive mening. Det kan være at noen sorterer slik de tror jeg ønsker at de skal sortere. Noen kan også plassere utsagnene uten å lese ordentlig hva som står. Da vil ikke faktorsynene være helt reelle. Min erfaring med ungdommer, er at det av og til kan gå litt «fort i svingene». Noen av utsagnene var lange setninger, noe som også kan gi en feilkilde. En ungdom på vei til en matpause, eller noe annet som oppleves viktig, kan derfor ikke alltid ta

seg god nok tid til å avkode hva utsagnet egentlig betyr. Her er både mine subjektive tolkninger av utsagn, samt elevens subjektive forståelse av utsagn, kilde til feil.

Jeg hadde postsamtaler med elever etter undersøkelsen. Dette ga meg som forsker en bedre forståelse for funnene. Med mer tid, kunne jeg ha lagt opp til intervju, altså brukt ren kvalitativ metode i tillegg til Q-metoden. Et intervju ville da ha gitt mer utfyllende svar og sikret eventuelle feil i Q – metode. På den annen side ville det ikke sikret anonymitet.

Denne studien viser en liten del av elevenes syn på integrert karriereveiledning. Det er mulig at elevene ikke hadde en god nok forståelse av hva dette egentlig innebærer. Selv om jeg hadde informert om at vi bruker integrert karriereveiledning dette skoleåret, og jeg forklarte hva det kunne være da jeg forsøkte å skape kommunikasjonsuniverset, kan det være at helheten ikke kom tydelig frem tydelig for dem. Hvis disse ungdommene i tillegg hadde lite, eller ingen erfaring med karriereveiledning fra før, kan det også føre til feilkilde, fordi de møtte moppellet med en forforståelse av at det ikke var hensiktsmessig å delta. Nå viste funnene at deltakerne stort sett ikke hadde noe imot å delta, men det er likevel verdt en refleksjon.

9.2 Refleksjoner om etikk og min rolle som forsker

Det er en spesiell situasjon når man forsker på egen arbeidsplass, og man må være bevisst på hvordan man navigerer i terrenget med kolleger og elever. Positive aspekter ved å studere noe så tett på seg selv er flere. Informasjonstilgjengelighet er en side ved det. En annen er kjennskap til uformelle strukturer, som for eksempel språk (Jacobsen & Jacobsen, 2021s 22). Ulempene ved å forske på egen arbeidsplass kan være at det blir vanskelig å være kritisk, og at man har forutinntatte holdninger (Jacobsen & Jacobsen, 2021s. 22-23). Det har vært et dilemma å bruke skolens elever i forskningen. Selv om de har fått informasjon om at de når som helst kan trekke seg, og at det er helt frivillig å delta er det ikke sikkert de sitter med en følelse av at de hadde noe valg. Når skjemaene for deltakelse ble delt ut for underskrift ville det vært veldig tydelig dersom noen valgte å ikke levere. Dette kunne jeg gjort på en mindre utleverende måte.

Jeg har forsøkt å være bevisst på at jeg ikke skulle påvirke utvalget til å sortere på en bestemt måte. Det ville vært svært flatterende for meg dersom alle synes den integrerte karriereveiledningen ved vår skole som jeg var med på å planlegge og gjennomføre, var helt topp. Tolkningen av resultatene viser imidlertid at det ikke ser ut som elevene har følt at de

bør svare på den ene eller andre måten. Det kommer ikke frem i undersøkelsen at noen bare er positive eller negative til veiledningen.

Min undersøkelse er gjennomført anonymt. På masteroppgavens forside vil det imidlertid stå mitt navn. Den som virkelig er interessert kan da enkelt finne ut hvor jeg arbeider og dermed finne den enkelte klassen som deltok i studien. Da vil det også være mulig å nå enkeltelever for å få informasjon om andre deltakere. Noen av utsagnene er av en slik art at det kan sette eleven i en sårbar situasjon dersom sorteringene ble kjent. Det skal noe til at medelever husker hva de selv har svart, og ingen fikk sjansen til å studere hverandres matrise.

9.3 Videre muligheter

Hensikten med studien har vært å bidra til utvikling av praksisen på egen skole. Det har gitt meg som rådgiver en trygghet i å gå videre med integrert karriereveiledning. Hvis jeg skal gripe fatt i noen av resultatene for videre forskning, kunne det vært interessant å få et bedre innblikk i hva elevene mener de trenger for å føle seg trygge nok til å delta og bidra mest mulig i veiledning sammen med andre. Når det gjelder å åpne opp for nye perspektiver innen karriereutvikling tror jeg det kan være mye å hente i samhandling med andre elever. En ny mulig studie kan da være å undersøke hva elevene selv mener bidrar til trygghet i integrert karriereveiledning.

Hvorvidt vi på min arbeidsplass har funnet opp kruttet, er det for tidlig å si noe om. Likevel er funn i denne studien av en slik art at det å tilby elever et mer innholdsrikt tilbud, vil være en riktig vei å gå. Jeg tenker at en videre studie av flere påbyggklasser kunne ha forsterket mine resultater, slik at studien har stått mer på egne bein.

En utfordring med å tilby podkast til elever, særlig når denne var på 30 minutter, er at elever er mindre vant til å lytte. Jeg tror det ville vært hensiktsmessig å inkludere flere elektroniske modaliteter i veiledningen. Filmsnutter, elevenes egne presentasjoner som deles elektronisk og kanskje diskusjonsgrupper på internett. Visualisering og elev-bidrag kan være nøkkelord. For å øke motivasjon og relevans for elevene vil vårt neste opplegg innen integrert karriereveiledning kanskje inneholde mer av youtube-snutter, bilder, film og aktiviteter med elevmedvirkning.

I skrivende stund har rådgivergruppen jeg er en del av nettopp fått svar på en søknad om prosjektmidler til å utvikle integrert karriereveiledning. De ansvarlige for prosjektmidlene

stiller seg positive til vår søknad, og det betyr at rådgivergruppen på min arbeidsplass får mulighet til å jobbe frem et helhetlig opplegg basert på integrert karriereveiledning i løpet av neste skoleår. Jeg ser på denne masteroppgaven som et utgangspunkt for dette nye prosjektet, og vil dermed få muligheten til å videreutvikle det jeg har presentert i denne masteroppgaven.

10 Referanseliste:

- Bakke, I. B., Hagaseth Haug, E. & Hooley, T. (2018). Moving from information provision to co-careering: Integrated guidance as a new approach to e-guidance in Norway. <https://doi.org/10.20856/jnicec.4108>
- Balch, G. & Brown, S. R. (1982). Political Subjectivity: Applications of Q Methodology in Political Science. *Journal of Marketing Research*, 19(1), 162-163. <https://doi.org/10.2307/3151542>
- Banasick, S. (2019). KADE: A desktop application for Q methodology. I. The journal of open source software, 4 (36), 1360.
- Exel, J. v. & Graf, G. d. (2005). Q methodology: A sneak preview. <http://gmethod.org/articles/vanExel.pdf>, 2012.
- Haug, E. H. (2018). *Karrierekompetanser, karrierelæring og karriereundervisning : hva, hvorfor, hvordan, for hvem og hvor?* Fagbokforl.
- Højdal, L., Poulsen, L., Heie, B. & Callesen, M. M. (2009). *Karrierevalg : teorier om valg og valgprosesser*. Studie og Erhverv.
- Illeris, K. (2007). *How we learn: Learning and non-learning in school and beyond*. London u.a: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203939895>
- Irgens, E. J. (2016). *Skolen : organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Fagbokforl.
- Jacobsen, D. I. & Jacobsen, D. I. (2021). *Forståelse, beskrivelse og forklaring : innføring i metode for helse- og sosialfagene* (3. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2009). The Learning Way: Meta-cognitive Aspects of Experiential Learning. *Simulation & gaming*, 40(3), 297-327. <https://doi.org/10.1177/1046878108325713>
- Kolb, D. A. (1984a). Den erfaringsbaserede læreprosess. I K. Illeris (Red.), *Tekster om læring* (s. 47-65). Roskilde Universitetsforlag.
- Kolb, D. A. (1984b). *Experimental learning: experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- KompetanseNorge. (2021). *nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning*. Hentet 15.05.2022 fra <https://www.kompetansenorge.no/kvalitet-i-karriere/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del - verdier og prinsipper i grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvalsund, R. & Allgood, E. (2010). Kommunikasjon som subjektivitet i en skoleorganisasjon. I A. A. Thorsen & E. Allgood (Red.), *Q-metodologi, en velegnet måte å utforske subjektivitet*. Tapir Akademisk Forlag.
- Kvalsund, R. & Meyer, K. I. S. (2005). *Gruppeveiledning, læring og ressursutvikling*. Tapir akademisk forl.
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. (1994). Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. *Journal of vocational behavior*, 45(1), 79-122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- NOU 2016: 7. (2016). *Norge i omstilling - karriereveiledning for individ og samfunn*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-7/id2485246/>
- Opplæringsloven. (1998). *Rådgivning*. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§9-2>
- Peavy, R. V. (2005). *At skabe mening : den sociodynamiske samtale*. Studie og Erhverv.
- Salmon, G. (2011). *E-moderating : the key to teaching and learning online* (3rd ed. utg.). Routledge.
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse : resultater gjennom samhandling* (2. utg. utg.). Universitetsforl.
- Størksen, I. (2012). Hva er Q-metode og hvordan kan den brukes i psykologien? *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 49, 566-570.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. utg.). Fagbokforl.

- Thorsen, A., Allgood, E., Brown, S. R., Berner, K. & Nasjonal forskningskonferanse i, Q. m. (2010). *Q-metodologi : en velegnet måte å u[t]forske subjektivitet*. Tapir akademisk.
- Watts, S. & Stenner, P. (2005). Doing Q methodology: theory, method and interpretation. *Qualitative research in psychology*, 2(1), 67-91. <https://doi.org/10.1191/1478088705qp022oa>
- Watts, S. & Stenner, P. (2012). *Doing Q methodological research : theory, method and interpretation*. Sage.
- Wolf, A. (2010). Subjektivitet i Q-metodologi. I A. A. Thorsen & E. Allgood (Red.), *Q-metodologi, en velegnet måte å utforske subjektivitet* (s. 23-37). Tapir Akademisk Forlag.

Oversikt over vedlegg

- 1: Innspill til kommunikasjonsunivers
- 2: Utsagn til sortering
- 3: Sorteringsinstruks
- 4: Samtykkeskjema
- 5: Rangeringsoversikt (Crib sheet)

Vedlegg 1: Innspill til kommunikasjonsunivers

Kan du være så snill å skrive ned hva du synes eller ønsker deg om det å ha karriereveiledning?

Noen setninger om:

- ansikt til ansikt
- [chat](#)
- gruppevis i klasse
- gjennom podkast
- videosnutter
- kun ren informasjon
- kartlegging av interesser/utdanning/yrker
- flere av de ovennevnte i en sammenheng, f.eks podkast-gruppeveiledning- individuell veiledning – podkast.

Skriv om så mange punkter du vil. Gjerne alle 😊

Svar på dette arket eller send på [chat](#) i Teams (Lise Rørholt Sørnskog)

Vedlegg 2: Utsagn til sortering

Utsagn

1. Jeg er trygg nok på meg selv til å dra nytte av integrert karriereveiledning. Det er helt greit å delta.
2. Jeg er så usikker på meg selv og det jeg skal bli at det hindrer meg å få med meg det andre jeg ikke kjenner så godt har å si, både i podkast og i grupper.
3. Selv om jeg er trygg på andre i alle delene av integrert karriereveiledning, er jeg fortsatt usikker på hvordan jeg skal velge videre. Det er greit, for jeg har god tid.
4. Det er hyggelig å delta i integrert karriereveiledning selv om jeg er for usikker til å bidra selv og åpne opp for egen læring.
5. Jeg føler meg trygg i alle delene av int.kar. veil, men er veldig avhengig av å vite hva familie og andre jeg kjenner mener om min utdanning.
6. Å se andres kroppsspråk i integrert karr. veil. er nyttig, men ikke avgjørende for min karrierelæring
7. Det er forstyrrende å se andres kroppsspråk i karriereveiledningen, så mer av informasjonen kunne vært sendt i podkast for min del.
8. Ingen kjenner meg godt nok til å påvirke meg, selv om jeg skulle ønske det.
9. Det er hyggelig å se andre ansikt til ansikt, men jeg forstår det meste av budskapet uten også, slik at jeg kan lære å ta gode valg.
10. Hvis jeg kjenner de jeg skal dele mine tanker om utdanning med ganske godt er det veldig givende å delta i int. karr. veil.
11. Det er bra jeg har en rådgiver jeg har sett noen ganger, ellers hadde jeg ikke turt å delta i int. karr. veil.
12. Når jeg snakker med de jeg kjenner godt, er integrert karriereveiledning noe jeg kan lære av.
13. Integrert karriereveiledning er bra, men ikke nok for meg når jeg skal ta valg om utdanning. Jeg liker også å høre hva familie og andre jeg kjenner tenker om saken.
14. Det er tilfeldig at jeg får noe ut av integrert karriereveiledning. Det er fordi jeg kjenner til de andre deltakerne og tror de har noe å bidra med.
15. Så lenge de fleste andre synes int. karr, veil er ok, er det også helt ok for meg
16. Jeg meldte meg ut med en gang, ingenting av dette er noe for meg.
17. Det beste for meg er å slippe å se andre i karriereveiledning, men av og til kan det å høre andres planer og drømmer åpne opp for ny læring hos meg også.
18. Det er topp med integrert karriereveiledning, men det hjelper ikke meg til å bli sikrere på hvordan jeg skal lære å ta valg.

19. Selv om ikke alle kjenner meg like godt, er det helt fint å delta. Men jeg tar beslutninger om utdanning uavhengig av om jeg har hørt podkast, hatt gruppeveiledning og individuell veil.
20. Integrert karriereveiledning kan være en god måte å lære om egne muligheter for noen, men for meg ble det bare forvirrende.
21. Det kan være interessant å bruke forskjellige metoder for å lære om å ta egne valg. Det er fint å høre om andres valg, selv om det av og til kan virke forvirrende på meg
22. Siden jeg helst bare vil snakke med rådgiver om min utdanning, er det litt utfordrende å delta på diskusjon om podkast og gruppeveiledning.
23. Selv om jeg kjenner folka og synes andres historier kan være interessante har integrert karriereveiledning ingen betydning når jeg skal velge veien min videre
24. Jeg er klar over min usikkerhet til andre mennesker, og det gjør at jeg ikke forventer noe særlig av veiledning bortsett fra ansikt til ansikt med rådgiver.
25. Det er ingen som er interessert i meg. Da er det heller ingen vits i å lære hvordan man kan finne informasjon om utdanning og yrker.
26. Jeg skulle ønske jeg kjente både rådgiver og de andre i klassen bedre, selv om det ikke ville hjulpet meg til å finne min vei i integrert karriereveiledning
27. Jeg har grei kontakt med flere i klassen, og trenger egentlig ikke at noen organiserer gruppeveiledning selv om jeg ikke har noe imot å delta
28. Det er fint å drøfte egne valg i lys av andres, slik vi gjorde med podkasten, men jeg skulle ønske jeg kjente meg tryggere i gruppa slik at jeg fikk med meg mer av det de andre delte.
29. Jeg blir mye mer usikker på de jeg ikke kjenner så godt når vi har integrert veiledning. Jeg skulle ønske jeg fikk mer ut av det.
30. Ingen bryr seg egentlig om hva jeg velger, men for egen del kan jeg kanskje lære litt om hva som passer meg når jeg deltar i integrert karriereveiledning
31. Siden jeg er usikker på alle de andre og utrygg på hva de egentlig mener om meg, er det unødvendig for meg å delta på integrert karriereveiledning
32. De få jeg har en god relasjon til, hjelper meg til å få en del ut av integrert karr. veil, slik at jeg oppdager noe nytt
33. Siden jeg kjenner et fåtall i klassen godt, er det meningsløst å bruke tid på å bli trygg nok til å dele mer om drømmer og fremtid. Ingen er interesserte uansett
34. Jeg får inspirasjon og tips til å utforske mine muligheter fordi man ikke trenger å kjenne hverandre så godt. Det er jo så forskjellige metoder, så noe er garantert å treffe.
35. Så lenge alle liker meg har jeg godt utbytte av integrert karriereveiledning
36. Jeg trenger ikke kjenne de som deltar i integrert karriereveiledning godt. Andres meninger betyr ingenting for meg og hvordan jeg lærer om utdanning og yrker.

Vedlegg 3: Sorteringsinstruks

Instruksjon Q-sortering

For å gjennomføre Q-sortering følg trinnene beskrevet under:

- 1) Les alle utsagnene (lappene) så du får en oversikt over alle de ulike utsagnene.
- 2) Grovsortering. Del utsagnene i 3 ulike bunker.
 - a. Utsagnene som du er enig i eller som beskriver deg. (Legg disse til høyre, da de skal sorteres til høyre på skjemaet.)
 - b. Utsagnene som du er uenig i eller som ikke beskriver deg. (Legg disse til venstre, da de skal sorteres til venstre på skjemaet.)
 - c. Utsagnene som ikke gir så mye mening, er uklare, framstår nøytrale, motsigende eller tvetydige. (Legg disse i midten av bunkene.)

Finsortering: Nå skal utsagnene sorteres mer nøye ut ifra en skala fra -5 til +5 hvor - utgjør det som er mest ulikt deg og + det som er mest likt deg.

3) Gå igjennom og les alle utsagnene du la i bunke a (mest likt deg) igjen og velg et utsagn som er mest lik deg. Legg dette utsagnet lengst til høyre på skjemaet i henhold til mønsteret under kolonnen +5.

4) Gjør deretter det samme med bunke b (mest ulikt deg) og plasser utsagnet som er mest ulikt deg lengst til venstre, under kolonnen -5, i samsvar med mønsteret på skjemaet.

5) Gå tilbake til bunke a (mest likt deg) og velg to utsagn som er svært lik deg og legg disse ved siden av utsagnet til høyre på skjemaet under kolonnen +4.

6) Gjør nå det samme med bunke b (mest ulikt deg). Velg to utsagn og plasser dem under kolonnen -4 ved siden av utsagnet som er mest ulikt deg.

7) Videre skal du fordele de resterende utsagnene på samme måte under de gjenstående kolonnene. Fortsett med å velge ut passende utsagn for kolonnene +3 til +1 og -3 til -1, samt 0-kolonnen, som utgjør utsagnene som framstår som nøytrale eller uklare for deg. Bruk litt tid på å plassere disse utsagnene best ut ifra hvordan du opplever det. Det er små nyanser som kan avgjøre i hvilken kolonne utsagnene passer.

8) Når du er ferdig med å fordele og plassere utsagnene på skjemaet, se over på nytt og se om du er enig med prioriteringene du har gjort. Er du ikke helt fornøyd, juster plasseringene på utsagnene slik at det stemmer best mulig for deg.

9) Når du er fornøyd og ferdig med sorteringen skriver du utsagnenes nummer inn på de rette rutene i sorteringsmønsteret som deretter leveres inn. Ferdig!

Tusen takk for hjelpen!

Vedlegg 4: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Integrert karriereveiledning i videregående skole»?

Kjære påbygg-elev

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan elever i videregående skole opplever integrert karriereveiledning. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg er i ferd med å skrive en masteroppgave i karriereveiledning på Høgskolen i Innlandet. Formålet med prosjektet er å kartlegge hva ungdom oppfatter som nyttig i karriereveiledningen de har fått i løpet av sine år på videregående skole, om omfanget er tilstrekkelig, og om det er noe de ser bør gjøres annerledes, både på individnivå og systemnivå. Hensikten med dette er å bidra til å videreutvikle og forbedre kvaliteten på veiledningen som blir gitt.

Problemstillingen jeg jobber med er som følger:

«Hvilke opplevelser har elever på påbygging for generell studiekompetanse av at relasjoner og påvirkning i integrert karriereveiledning bidrar til deres karrierelæring?»

Andre spørsmål til hjelp i undersøkelsen kan være: Hva opplever elevene at fungerer best? Er det det tilstrekkelig med online-veiledning, eller trenger man ansikt- til- ansikt-samtaler i karriereveiledning?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet, ved postdoktor Ingrid B. Bakke, institutt for sosialvitenskap og jeg som student, Lise Rørholt Sørnskog.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du som går påbygging for generell studiekompetanse er i ditt tredje år på videregående skole (noen har flere år). Du har dermed nærhet i tid til spørsmålene jeg ønsker å undersøke. Din kunnskap og erfaring om emnet er derfor svært interessant for meg i min forskning.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg skal benytte Q-metodikk i innsamling av data i dette prosjektet. For deg som deltaker vil det bety at du skal gradere forskjellige utsagn om temaet jeg forsker på i et skjema. Du skal da plassere utsagnene ut fra hvor enig eller uenig du er i dem. Innsamlet skjema lagres fysisk i låsbart skap uten tilgang for andre enn meg. Eksempler på utsagn du skal gradere kan være: «Jeg finner informasjonen jeg trenger om utdanning uten hjelp», eller «Det var nyttig for meg å ha gruppeveiledning».

Det vil ta deg ca 45 minutter å delta i Q-sorteringen (undersøkelsen).

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Dersom du skulle trenge veiledning av meg etter å ha trukket deg, vil det altså ikke påvirke den hjelpen jeg skal gi deg. Du kan også kontakte en annen rådgiver dersom det vil være bedre for deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er min veileder Ingrid Bårdsdatter Bakke ved Høgskolen i Innlandet og jeg som vil ha tilgang til dine opplysninger. Jeg vil ikke knytte navn, adresse e.l. når jeg samler inn data. Jeg har kun ditt navn på samtykkeskjemaet for deltakelse i prosjektet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Besvarelsene er gjennom prosjektet anonymisert og svarene destrueres når prosjektet avsluttes, noe som etter planen er sommeren 2022. De eneste opplysningene jeg har om deg er hvilken klasse du går i og navnet ditt på denne samtykkeerklæringen. Ditt navn vil ikke knyttes til din besvarelse. Q-sorteringen makuleres etter prosjektslutt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Student: Lise Rørholt Sørnskog, liserorholt71@gmail.com
- Veileder: Høgskolen i Innlandet ved Ingrid Bårdsdatter Bakke, ingrid.bardsdatter.bakke@inn.no
- Personvernombud: Usman Asghar, Usman.Asghar@inn.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Lise Rørholt Sørnskog

Vedlegg 5: Rangeringsoversikt (Crib sheet)

Crib-sheet

Faktor 1

Utsagn rangert høyest

+5:

1: Jeg er trygg nok på meg selv til å dra nytte av integrert karriereveiledning. Det er helt greit å delta.

Utsagn rangert lavest

-5:

16: Jeg meldte meg ut med en gang. Ingenting av dette er noe for meg.

Utsagn rangert høyere av faktor 1 enn av noen annen faktor:

21 Det kan være interessant å bruke forskjellige metoder for å lære om å ta egne valg. Det er fint å høre om andres valg, selv om det av og til kan virke forvirrende på meg. (+4)

32 De få jeg har en god relasjon til, hjelper meg til å få en del ut av integrert karriereveiledning slik at jeg oppdager noe nytt (+3)

27 Jeg har grei kontakt med flere i klassen, og trenger egentlig ikke at noen organiserer gruppeveiledning selv om jeg ikke har noe imot å delta (+3)

5 Jeg føler meg trygg i alle deler av integrert karriereveiledning, men er veldig avhengig av å vite hva familie og andre jeg kjenner mener om min utdanning (+3)

11 Det er bra jeg har en rådgiver jeg har sett noen ganger, ellers hadde jeg ikke turt å delta i integrert karriereveiledning (+1)

Utsagn rangert lavere av faktor 1 enn av noen annen faktor:

16 Jeg meldte meg ut med en gang. Ingenting av dette er noe for meg. (-5)

2 Jeg er så usikker på meg selv og det jeg skal bli at det hindrer meg å få med meg det andre jeg ikke kjenner så godt har å si, både i podkast og i grupper (-4)

24 Jeg er klar over min usikkerhet til andre mennesker, og det gjør at jeg ikke forventer så mye av veiledning, bortsett fra ansikt til ansikt med rådgiver. (-3)

30 Ingen bryr seg egentlig om hva jeg velger, men for egen del kan jeg kanskje lære litt om hva som passer meg når jeg deltar i integrert karriereveiledning. (-1)

Faktor 2

Utsagn rangert høyest (+5)

22: Siden jeg helst bare vil snakke med rådgiver om min utdanning, er det litt utfordrende å delta i diskusjon om podkast og gruppeveiledning

Utsagn rangert lavest (-5)

25: Det er ingen som er interessert i meg. Da er det heller ingen vits i å lære hvordan man kan finne informasjon om utdanning og yrker

Utsagn rangert høyere av faktor 2 enn av noen annen faktor:

2: Jeg er så usikker på meg selv og det jeg skal bli at det hindrer meg å få med meg det andre jeg ikke kjenner så godt har å si, både i podkast og i grupper (2)

22: Siden jeg helst bare vil snakke med rådgiver om min utdanning, er det litt utfordrende å delta på diskusjon om podkast og gruppeveiledning (5)

23: Selv om jeg kjenner folka og synes andres historier kan være interessante, har integrert karriereveiledning ingen betydning når jeg velger min vei videre (2)

24: Jeg er klar over min usikkerhet til andre mennesker, og det gjør at jeg ikke forventer noe særlig av veiledning bortsett fra ansikt til ansikt med veileder (4)

26: Jeg skulle ønske jeg kjente rådgiver og de andre i klassen bedre, selv om det ikke ville hjulpet meg til å finne min vei i integrert karriereveiledning (2)

20: Integrert karriereveiledning kan være en god måte å lære om egne muligheter for noen, men for meg ble det bare forvirrende. (4)

31: Siden jeg er usikker på alle de andre og utrygg på hva de egentlig mener om meg, er det unødvendig for meg å delta på integrert karriereveiledning (0)

Utsagn rangert lavere av faktor 2 enn av noen annen faktor:

1: Jeg er trygg nok på meg selv til å dra nytte av integrert karriereveiledning. Det er helt greit å delta. (-4)

35: Så lenge alle liker meg har jeg godt utbytte av integrert karriereveiledning (-4)

6: Å se andres kroppsspråk i integrert karriereveiledning er nyttig, men ikke avgjørende for min karrierelæring (-1)

19: Selv om ikke alle kjenner meg like godt, er det helt fint å delta. Men jeg tar beslutninger om utdanning helt uavhengig om jeg har hørt podkast, hatt gruppeveiledning og individuell veiledning (-1)

12: Når jeg snakker med de jeg kjenner godt, er integrert karriereveiledning noe jeg kan lære av (0)

34: Jeg får inspirasjon og tips til å utforske mine muligheter fordi man ikke trenger å kjenne hverandre så godt. Det er jo så forskjellige metoder, så noe er garantert å treffe (0)

9: det er hyggelig å se andre ansikt til ansikt, men jeg forstår det meste av budskapet uten også, slik at jeg kan lære å ta gode valg (0)

Faktor 3

Utsagn rangert høyest (+5)

19: Selv om ikke alle kjenner meg like godt, er det helt fint å delta. Men jeg tar beslutninger om utdanning uavhengig av om jeg har hørt podkast, hatt gruppeveiledning og individuell veiledning

Utsagn rangert lavest (-5)

25: Det er ingen som er interessert i meg. Da er det heller ingen vits i å lære hvordan man kan finne informasjon om utdanning og yrker

Utsagn rangert høyere av faktor 3 enn av noen annen faktor:

14: Det er tilfeldig at jeg får noe ut av integrert karriereveiledning. Det er fordi jeg kjenner til de andre deltakerne og tror de har noe å bidra med. (0)

3: Selv om jeg er trygg på andre i alle delene av integrert karriereveiledning, er jeg fortsatt usikker på hvordan jeg skal velge videre. Det er greit, for jeg har god tid. (2)

36: Jeg trenger ikke kjenne de som deltar i integrert karriereveiledning godt. Andres meninger betyr ingenting for meg og hvordan jeg lærer om utdanning og yrker (3)

30: Ingen bryr seg egentlig om hva jeg velger, men for egen del kan jeg kanskje lære litt om hva som passer meg når jeg deltar i integrert karriereveiledning (4)

Utsagn rangert lavere av faktor 3 enn av noen annen faktor:

28: Det er fint å drøfte egne valg i lys av andres, slik vi gjorde med podkasten, men jeg skulle ønske jeg kjente meg tryggere i gruppa slik at jeg fikk med meg mer av det de andre delte. (-3)

4: Det er hyggelig å delta i integrert karriereveiledning selv om jeg er for usikker til å bidra selv og åpne opp for egen læring (-2)

17: Det beste for meg er å slippe å se andre i karriereveiledning, men av og til kan det å høre andres planer og drømmer åpne opp for ny læring hos meg også (-1)