



Fakultet for helse og sosialvitenskap

Ida Flattun Rogndokken

Tone Merete Lilleheier Breivik

Masteroppgave

På terskelen til neste fase i livet: Hvordan opplever elever på studieforberedende utdanningsprogram å skulle ta karrierevalg?

On the threshold of the next stage in life: How do students in college preparatory educational programmes experience making career choices?

Master i karriereveiledning

KARR3005

2024

Sammendrag

Intensjonen med dette prosjektet har vært å ta utgangspunkt i Kompetansestandard 6 i Kvalitetsrammeverket for karriereveiledning; karriereveileders ansvar for å bli bedre kjent med egen målgruppe. Vi har ønsket å undersøke elever på studieforberevende utdanningsprogram sin opplevelse av å ta karrierevalg.

Problemstillingen for arbeidet har vært: *På terskelen til neste fase i livet: Hvordan opplever elever på studieforberevende utdanningsprogram å skulle ta karrierevalg?*

Vi har videre formulert følgende forskningsspørsmål:

- a) Hvilke tanker gjør elevene seg om hva slags liv de vil skape seg i fremtiden?
- b) Hvilke tanker gjør elevene seg om det å skulle ta valg?
- c) Hvilken rolle spiller relasjoner i elevens karrierevalg?

For å finne svar på dette har vi gjennomført en Q-metodisk undersøkelse, der målet er å finne mønstre av ulike opplevelser av å skulle ta karrierevalg. Utvalget vårt besto av 40 elever på Vg2 og Vg3. Vi brukte en naturalistisk metode i utarbeidelsen av Q-universet, der vi baserte oss på elevenes egne erfaringer. Elevene sorterte 36 utsagn etter hvor enige eller uenige de var i de ulike utsagnene. Til hjelp i innsamlingen og analysen av data brukte vi det digitale verktøyet Q-Method Software. Vi identifiserte 4 ulike faktorer som representerer fire ulike opplevelser av å skulle ta karrierevalg: Faktor 1 «Dette ordner seg!», Faktor 2 «Valg stresser meg!», Faktor 3a «Klarer jeg dette?» og Faktor 3b «Jeg klarer meg selv!». Den Q-metodiske undersøkelsen ble fulgt opp av en postundersøkelse som bekreftet funnene, altså at elevene kjente seg igjen i de ulike faktorene vi hadde kommet frem til.

Konklusjonen vår er at betydningen av å kjenne egen målgruppen ikke kan undervurderes, og at konsekvenser for praksis er at vi må ha en holistisk tilnærming til veisøker tilpasset den enkeltes behov.

Abstract

The intention of this project has been to use Competency Standard 6 in the Quality Framework for Career Guidance as a starting point; the career counselor's responsibility to become better acquainted with their target group. We have wanted to investigate the experience of students in college preparatory educational programmes when making career choices.

The Research Question for this study has been: *On the threshold of the next stage in life: How do students in college preparatory educational programmes experience making career choices?*

Furthermore, we have formulated the following research questions:

- a) What thoughts do students have about the kind of life they want to create for themselves in the future?
- b) What thoughts do students have about making choices?
- c) What role do relationships play in the student's career choices?

To find the answers to this, we conducted a Q-methodological study, aiming to identify patterns of different experiences of making career choices. Our sample consisted of 40 students in Vg2 and Vg3. We used a naturalistic method in the development of the Q-universe, based on the students' own experiences. The students sorted 36 statements according to how much they agreed or disagreed with each statement. To aid in the collection and analysis of the data, we used the digital tool Q-Method Software. We identified 4 different factors representing four different experiences of making career choices: Factor 1 "This will work out!", Factor 2 "Choices stress me out!", Factor 3a "Can I do this?", and Factor 3b "I can do this on my own!". The Q-methodological study was followed by a post study that confirmed the findings, meaning that students recognized themselves in the different factors we had identified.

Our conclusion is that the importance of knowing one's target group cannot be underestimated, and that the consequences for practice are that we must have a holistic approach to career guidance tailored to each individual's needs.

Forord

Når vi nå leverer masteroppgaven vår i Karriereveiledning, er vi nok bittelitt slitne, men aller mest stolte og glade. Et langt masterstudium er ved veis ende, og vi kan se tilbake på mye lærdom, fine diskusjoner og berikende treff på Lillehammer, både med flinke lærere og forelesere på Høgskolen i Innlandet og med våre medstudenter. Bare siden den første av oss startet på det som da het Rådgivning 1, har det skjedd veldig mye på karriereveiledningsfeltet, og vi har forsøkt å ta med oss mye av det vi har lært inn i dette prosjektet. Det har vært veldig spennende å være del av et fagmiljø i rivende utvikling!

Vi er rådgiverkollegaer på samme arbeidsplass og har fulgt litt ulik vei fram mot målet. Da vi våren 2023 begge sto litt fast på hver vår kant og litt impulsivt bestemte oss for å slå sammen prosjektene våre og skrive masteroppgave sammen, opplevdes det både som en lettelse og en berikelse for oss begge. Vi har begge skrevet henholdsvis hovedfagsoppgave og masteroppgave hver for oss tidligere, og nettopp derfor var det fint å kunne samarbeide på dette prosjektet.

Vi vil først og fremst takke veilederen vår, Julie Sikin Bhanji Jynge, for kloke råd og gode innspill. Uten deg hadde nok Q-metodikken fremdeles forblitt et mysterium. Vi vil også takke de respektive familiene våre for forståelse for at mange av fridagene og helgedagene dette siste året har vært viet masterskriving. Vi vil også takke hverandre for godt samarbeid - vi har hele veien hatt konstruktive diskusjoner og har klart å beholde god stemning helt til siste slutt. Ikke minst vil vi takke de velvillige elevene våre som har stilt opp og bidratt med verdifull informasjon. Det er deres tanker og opplevelser som har stått i fokus for arbeidet vårt.

Ida F. Rogndokken og Tone L. Breivik

Gjøvik, 10. mai 2024

Innhold

.....	
Sammendrag	1
Abstract	2
Forord	3
1. Innledning og redegjørelse for problemstilling	6
1.1 Begrepsavklaring	9
1.2 Styringsdokumenter	11
1.3 Oppgavens struktur	12
2. Kunnskapsstatus	13
3. Teoretisk forankring	16
3.1 Hva er karrierekompetanse?	17
3.2 Forståelsen av karrierekompetanse i Kvalitetsrammeverk for karriereveiledning	18
3.3 Karrierevalg og karrierekompetanse sett gjennom ulike paradigmer	19
3.4 Bandura og mestringstro	22
3.5 Gottfredson om karrierekompetanse og yrkeserfaring	24
3.6 Relasjonenes betydning	26
4. Metode	27
4.1 Q-metode, bakgrunn og vitenskapsfilosofi	28
4.2 Forskningsmetoden	29
4.3 Kommunikasjonsuniverset	29
4.4 Utarbeidelse av Q-sett	31
4.5 P-utvalg	35
4.6 Gjennomføring av Q- undersøkelsen	36
4.6.1 Gjennomføring av pilotundersøkelse - Runde 1	36
4.6.2 Gjennomføring av selve undersøkelsen - Runde 1	37
4.6.3 Gjennomføring av undersøkelsen - Runde 2	38
4.7 Faktoranalyse	40
4.8 Post-undersøkelse	44
4.9 Studiens kvalitet	45
4.9.1 Reliabilitet og validitet	45
4.9.2 Generaliserbarhet	47
4.9.3 Etske betraktninger	48
5. Faktorfortolkning – presentasjon av faktorene	50
5.1 Faktor 1 «Dette ordner seg!»	51
5.2 Faktor 2: «Valg stresser meg!»	54

5.3 Faktor 3a «Klarer jeg dette?»	57
5.4 Faktor 3b: «Jeg klarer meg selv!».....	61
5.5 Oppsummering og oversikt over de ulike faktorene:.....	65
5.6 Post-undersøkelsen og hvordan den støtter opp om og nyanserer faktorfortolkningen vår.....	65
6. Drøfting.....	69
6.1 Hvilke tanker gjør elevene seg om hva slags liv de vil skape seg i fremtiden?	70
6.2 Hvilke tanker gjør elevene seg om det å skulle ta valg?	70
6.3 Hvilken rolle spiller relasjoner i elevens karrierevalg?	72
6.4 En vurdering av valg av metode, fordeler og ulemper.....	74
7. Konsekvenser for praksis.....	76
8. Avsluttende refleksjoner og tanker om videre forskning.....	80
9. Referanseliste	82
10. Vedlegg	87

1. Innledning og redegjørelse for problemstilling

«No step in life, unless it may be the choice of a husband or wife, is more important than the choice of a vocation» skriver karriereveiledningens far, Frank Parsons i forordet til *Choosing a vocation* fra 1909 (Parsons, 1909, s. 3). Selv om sitatet er over hundre år gammelt, fra karriereveiledningens spede begynnelse, opplever vi at disse ordene gir gjenklang, også i dag. «Hva skal du bli når du blir stor?» er fremdeles et spørsmål ungdommene møter både fra familie og samfunnet ellers. Fra vårt ståsted som karriereveiledere på en stor videregående skole på Østlandet, opplever vi hele tiden at dette er noe som ungdommene er opptatt av og som de forventer at karriereveiledningen skal hjelpe dem med. Vi har begge flere års erfaring som lektorer og karriereveiledere og møter dermed ungdommer i en viktig livsfase - på terskelen til å ta avgjørende valg for livet etter videregående skole. Vi er nysgjerrige på elevens ståsted og utgangspunkt for å ta valg. Føler de seg klare? Stresser det dem å skulle ta karrierevalg? Følger de strømmen eller velger de selv? Hvordan forholder ungdommene – og karriereveiledning seg - til det stadig skiftende moderne samfunnet med langt mindre forutsigbarhet i arbeidsmarkedet enn vår egen generasjon har måttet forholde seg til? Hvordan kan vi som karriereveiledere bistå dem?

Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning har nylig kommet med et nytt kapittel der søkelyset rettes mot kompetansestandarder for karriereveiledere (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2024). Punkt nummer 6 i kompetansestandardene handler om karriereveilederens ansvar for å skaffe seg «kunnskap om målgruppen for egen tjeneste, deres forutsetninger og behov» (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2024). Dette er hele kjernen i vårt masterprosjekt. For å kunne gi god veiledning må vi forstå veisøkerne våre.

Gjennom masterstudiet har vi vært innom mange ulike temaer, og dette med å ta valg er noe vi begge har synes vært aller mest spennende å fordype seg i. Vi treffer stadig vekk på elever både på kontoret og i klassene vi besøker og underviser i som gir uttrykk for at de føler seg veldig usikre på valgene de står i. Dette ønsker vi å forstå mer av. I tillegg har vi latt oss fascinere og engasjere av nyere karriereveiledningsteorier om kaosteori og positiv usikkerhet. Er det å ta det ene valget ikke viktig likevel? Må vi tenke helt nytt om karriereveiledning? Hva med de ungdommene som har klare planer og mål for fremtiden? Er ungdommene våre i stand til å håndtere det å måtte endre kurs ettersom samfunnet krever det?

En SSB-rapport fra 2022 forteller at 20% av alle studenter bytter studium underveis, de fleste i løpet av det første året på høyskole / universitet (Lervåg, 2022). Hva tyder det på? Vi lar oss engasjere av dette, og rapporten styrker dermed ønsket vårt om å undersøke studieforbereidede elever sin opplevelse av å ta karrierevalg. I tillegg kan funnene i rapporten fortelle oss at det å endre retning er høyst relevant for mange studenter og noe karriereveiledningen kanskje bør være mer opptatt av å forberede dem på?

Skolens samfunnsoppdrag er å gjøre elevene i stand til å mestre eget liv og delta i arbeidslivet (Kunnskapsdepartementet 2017), og når «alle» forteller oss at arbeidslivet er i konstant endring, blir det å mestre disse forandringene en viktig del av dette oppdraget.

Vi er lektorer og karriereveiledere og har henholdsvis 14 og 27 års erfaring fra norsk skole, både fra grunnskolen og videregående skole. Vi har begge vår faglige bakgrunn innenfor humanistiske fag og samfunnsfag. Vi startet på masterutdanning på ulike tidspunkt og har fulgt ulike løp, men endte opp med å skrive masteroppgaven sammen. Denne løsningen valgte vi, ikke bare fordi vi jobber på samme arbeidsplass og er kollegaer, men også fordi vi oppdaget av vi har et engasjement for det samme og et felles verdisyn. Begge er vi opptatt av å forstå elevenes opplevelse av mestring rundt det å ta valg og det å mestre overgangsfaser. Forankringen vår er i et humanistisk verdisyn; vi har et positivt menneskesyn der vi tror at mennesker i utgangspunktet er i stand til å ta egne valg og håndtere egen framtid på egne premisser dersom det tilrettelegges for dette. For å lykkes i å bistå med en slik tilrettelegging, må vi forstå målgruppen vår.

Som lærere og karriereveiledere for elever både på studieforbereidede og yrkesfaglige utdanningsprogram, ser vi kontrasten mellom de ulike utdanningsprogrammene når det kommer til tilknytning til arbeidslivet. Yrkesfaglige utdanningsprogram skal naturlig nok ha et langt nærere forhold til arbeidslivet der målet for elevene er fagbrev eller svennebrev. Disse elevene får dermed anledning til å erfare ulike jobbsituasjoner som en del av sin videregående opplæring. På et studieforbereidede utdanningsprogram er målet først og fremst å gjøre elevene klare for videre utdanning på høyskole / universitetsnivå. Et treårig studieforbereidede utdanningsprogram gir elevene en bred fagkompetanse innen mange områder, med en tilnærming til skole som i stor grad er teoretisk. Hva gjør dette for elevenes opplevelse av å ta karrierevalg og håndtere endringer? Med en så teoretisk tilnærming til skole og læring, opplever de selv at de utvikler en forståelse av egne styrker og muligheter?

Dette handler i stor grad om begrepet karrierekompetanse som vi kommer tilbake til senere i oppgaven. Temaet å ta karrierevalg er bare en liten del av det komplekse begrepet karrierekompetanse. Begrepet ligger likevel som et bakteppe for oppgaven, da det å stimulere til elevenes utvikling av karrierekompetanse er en viktig del av oppdraget vårt som karriereveiledere. Vi nøyer oss her med å si at karrierekompetanse kan knyttes til den enkeltes egenskaper til å innhente, analysere og anvende informasjon om utdanning, arbeidslivet og seg selv (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Ifølge Utdanningsdirektoratets definisjon handler det også om å utvikle «ferdigheter i å håndtere overgangsfaser i livet og ferdigheter i å ta valg og forstå konsekvenser av valg» (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Nettopp dette med å håndtere overgangsfaser vil være relevante for denne oppgaven da livsfasen elevene står i om kort tid er en av de store overgangene i livet.

På bakgrunn av samfunnsoppdraget vårt, vårt eget engasjement og egne inntrykk, både fra klasserom og rådgiverkontoret, velger vi oss derfor følgende problemstilling for denne oppgaven: *Hva slags tanker gjør elever på studieforberedende utdanningsprogram seg om det å ta karrierevalg?*

Ut fra elevenes egne utsagn som vi samlet inn i en tidlig fase av undersøkelsen, har vi videre formulert følgende forskningsspørsmål:

- a) Hvilke tanker gjør elevene seg om hva slags liv de vil skape seg i fremtiden?
- b) Hvilke tanker gjør elevene seg om det å skulle ta valg?
- c) Hvilken rolle spiller relasjoner i elevens karrierevalg?

Gjennom dette masterprosjektet håper vi dermed å få en større innsikt i elevenes subjektive opplevelse av å ta karrierevalg i tråd med kompetansestandard 6. En økt forståelse av målgruppen kan igjen bidra til at vi som skole og karriereveiledere kan legge bedre til rette for elevenes utvikling av karrierekompetanse. Kanskje vi må endre vår egen praksis også for å bistå med dette?

Problemstillingen vår er relativt vid og kunne ha blitt fulgt opp av mange ulike forskningsspørsmål. Innenfor rammen av en masteroppgave, må vi avgrense og foreta noen valg. Ved å velge de forskningsspørsmålene vi har nevnt ovenfor, har vi også valgt bort en del. Vi kunne ha undersøkt mer om hva som former valgene våre, hvordan vi foretar valg, hvordan

samfunnet begrenser oss, for eksempel gjennom kjønn og sosial klasse og hvordan elevene oppfatter karriereveiledningen i skolen osv. Alt dette er spennende temaer, men faller altså utenfor rammene av dette masterprosjektet.

For å svare på problemstillingen vår og forskningsspørsmålene vil vi ta i bruk Q-metodikk på to klasser med studieforberedende elever på Vg2 og Vg3.

1.1 Begrepsavklaring

I det følgende vil vi redegjøre for vår forståelse av en del sentrale begreper vi bruker i oppgaven.

Karriere kan forstås og defineres på mange måter. Tradisjonelt har karrierebegrepet handlet om å stige i hierarkiet, og med det å øke materielle goder (som lønn) og / eller status (Bakke, 2018, s. 91). Innenfor karriereveiledningsfeltet er forståelsen av hva karriere er langt bredere enn denne tradisjonelle definisjonen og at karriere er noe «alle mennesker har» (Thomsen og Skovhus, 2016, s. 39). Karrierebegrepet omhandler alle livets områder, alle de rollene og aktivitetene vi er involvert i gjennom et langt liv, samt de utfordringene og den utviklingen vi gjennomgår knyttet til disse rollene. Med denne definisjonen har vi alle en karriere, ikke kun de som raskt stiger i gradene (Bakke, 2018, s. 93).

Karriereveiledning Det finnes mange definisjoner av karriereveiledning, og en mye brukt definisjon, også i norsk sammenheng, er fra OECD, 2004 som sier at karriereveiledning

viser til tjenester og aktiviteter som skal hjelpe personer, uavhengig av alder og tidspunkt i livet, til å ta valg når det gjelder utdanning, opplæring og arbeid, og til å håndtere egen karriere. Tjenestene kan finnes i skoler, på universiteter og høyskoler, i opplæringsinstitusjoner og i arbeidsmarkedstjenester, på arbeidsplassen, i frivillig eller i privat sektor. Aktivitetene kan foregå på individuell basis eller i grupper, og i samme rom eller over avstand (inkludert telefon og nettbaserte tjenester). Disse kan inkludere informasjon (i trykket form, på nett eller annet), tester, veiledningssamtaler, karriereutviklingskurs og -programmer (for å hjelpe personer til å utvikle selvbevissthet, bevissthet om muligheter og karrierehåndteringsferdigheter),

smakebitkurs (for å sammenligne alternativer før valg), jobbsøkerkurs og hjelp i overgangsfaser.

(NOU 2016;7, s. 17)

Som vi ser er dette en lang og omfattende definisjon som riktignok vektlegger det å ta valg og hjelp til overgangsfaser, men i tillegg refereres det til mange ulike måter karriereveiledningen kan foregå på. I lys av problemstillingen til denne oppgaven, finner vi det naturlig å bruke definisjonen som benyttes i Kvalitetsrammeverket for karriereveiledning:

Målet med karriereveiledning er at mennesker blir bedre i stand til å håndtere overganger, og til å ta meningsfulle valg knyttet til utdanning, læring og arbeid. Karriereveiledning gir mulighet for utforskning av den enkeltes situasjon, ønsker og muligheter og støtte til handling og valg. Karriereveiledning kan foregå individuelt og i gruppe, både fysisk og digitalt, og finner sted innenfor rammen av ulike organisasjoner og sektorer. Karriereveiledning skal tilbys av kompetente aktører, ha relevant faglig basis og utføres med høy grad av etisk bevissthet.

(Kompetanse Norge, 2019; s. 11)

I denne definisjonen oppfatter vi at formålet med karriereveiledningen for veisøker kommer enda tydeligere frem når det gjelder overganger og det å ta valg, og i tillegg trekkes det inn et kvalitetsaspekt.

Mestringsforventning henviser her til Albert Banduras begrep «Self- efficacy», som sier noe om en persons oppfattelse av i hvilken grad hen er i stand til å utføre en handling eller løse en oppgave. Ifølge Bandura vil vår mestringsforventning virke inn på vårt tankesett, vår motivasjon og vår adferd. Våre faktiske ferdigheter er ikke vesentlige her. Det er vår egen forståelse av våre ferdigheter som er vesentlige for vår mestringsforventning (Bandura, 1986, s. 94). Vi vil redegjøre mer for Banduras forståelse av begrepet mestringsforventning senere i oppgaven, under kapittel 3.4 «Teoretisk forankring».

Studieforberedende er en samlebetegnelse på flere utdanningsprogram på videregående skole, som alle har til felles at de skal gjøre eleven klar til å fortsette studier på høgskole og universitetsnivå. Elevene har ikke fullført utdanning etter 3 år på videregående skole, i motsetning til yrkesfaglige utdanningsprogram, der eleven etter endt skolegang og praksis har

utdannet seg til et yrke (Nilsen, 2021). Studieforberedende utdanningsprogram er en samlebetegnelse for Idrettsfag, Kunst, design og arkitektur, Medier og kommunikasjon, Musikk, dans og drama samt Studiespesialiserende.

1.2 Styringsdokumenter

Skolen og herunder rådgivningstjenesten er styrt av en rekke dokumenter. Vi vil her trekke fram noe av hva lovverket og andre dokumenter sier om emnet. Vi velger å sette søkelyset på det vi vurderer som mest relevant for vår problemstilling om elevers opplevelse av å ta karrierevalg.

Retten elevene har til nødvendig veiledning om utdanning, yrkesvalg og sosiale spørsmål blir forankret i paragraf 9-2 i Opplæringsloven (Opplæringsloven, 1998). Om denne retten står det blant annet at den

inneber at eleven skal kunne få informasjon, rettleiing, oppfølging og hjelp til å (...) ta avgjerd i tilknytning til framtidige yrkes- og utdanningsval. Rådgivinga kan vere både individuell og gruppevis. Eleven sitt behov og ønskje vil avgjere forma som blir teken i bruk. Rådgivinga skal medverke til å utjamne sosial ulikskap, førebyggje fråfall og integrere etniske minoritetar (Opplæringsloven, 1998).

Her understrekes det at elevens behov skal avgjøre hva slags form rådgivningen skal ha, og dermed blir det svært relevant for oss som karriereveiledere å avdekke nettopp disse behovene. I paragraf 22-3 i forskriften til Opplæringsloven sies det videre:

Eleven skal gradvis bli bevisst sine egne interesser, dugleikar og verdiar, og få kunnskap, sjølvinnstekt og evne til sjølv å kunne ta avgjerd om yrkes- og utdanningsval. Rådgivinga skal også utvikle eleven sine evner til å vurdere moglege konsekvensar av val og førebyggje feilval. Frå 8.-13. årstrinn skal rådgivinga leggjast opp som ein prosess (Forskrift til Opplæringslova: 2006; §22 1-3).

Vi mener at dette også gir noen føringer for hvordan karriereveiledningen skal legges opp, og at det kan knyttes til begrepet karrierekompetanse redegjort for tidligere. Et av målene etter

endtl videregående skole, uansett hvilket utdanningsprogram eleven velger, er altså at de skal utvikle noe som kan forstås som karrierekompetanse.

Ifølge Opplæringsloven paragraf 1.1 er ett av skolens viktigste mål at «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng (Opplæringsloven, 1998). I forbindelse med fornyelsen av læreplanen innførte Kunnskapsløftet noen tverrfaglige mål, der livsmestring blant annet er sentralt. Her står det at livsmestring «dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Også med innføring av livsmestring som et overordnet og tverrfaglig mål, kan man se at målet om elever skal utvikle karrierekompetanse står sentralt.

Av andre nasjonale dokumenter velger vi også å referere til Kvalitetsrammeverket for karriereveiledning (Kompetanse Norge, 2021) under dette kapitlet om styringsdokumenter. Det foreligger riktig nok ikke noe formelt, fylkeskommunalt vedtak i vårt fylke om at kvalitetsrammeverket skal ligge til grunn for karriereveiledning som utføres. Slik sett er det å regne kun som en anbefaling. Vi velger likevel å se det som en tydelig referanse til hva som forventes av karriereveiledning fra nasjonalt nivå. En viktig årsak til at vi velger dette dokumentet, er at det har kommet som et resultat av en anbefaling fra NOU 2016;7, *Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn*. Rammeverket har derfor en høy status i fagmiljøet. Dokumentet bygger på ny forskning på karriereveiledning, det er omfattende, det er nytt, og det er skrevet i samarbeid mellom både teoretikere og praktikere.

1.3 Oppgavens struktur

Vi vil i det følgende gjøre rede for oppgavens struktur. Etter at vi i kapittel 1 har sagt noe om bakgrunnen for valg av tema, presentert problemstilling og forskningsspørsmål samt gitt noen begrepsavklaringer av relevante begreper, vil vi i kapittel 2 gå vi inn på kunnskapsstatus. Her vil vi trekke frem forskning og faglitteratur som er relevant for vårt masteroppgaveprosjekt. Deretter, i kapittel 3, tar vi for oss teorigrunnet for oppgaven. Vi vil redegjøre for ulike

definisjoner av karrierekompetanse og de skiftende paradigmenes innenfor karriereveiledningsteori. Vi vil også se på kaosteori, representert ved Krumboltz og Gelatt, samt Banduras teori om mestringsforventning. Vi har også valgt å trekke inn deler av Gottfredsons teori da hun har noen klare tanker om forutsetningen for å utvikle karrierekompetanse. Kapittel 4 tar for seg metoden og forskningsprosessen steg for steg. I tillegg går vi inn på studiens kvalitet; reliabilitet, validitet, generaliserbarhet og etiske betraktninger. I kapittel 5 presenterer vi funnene våre i form av fire faktorer. Kapittel 6 vies til drøfting og svar på problemstilling og forskningsspørsmål. I kapittel 7 ser vi på funnene våre i lys av praksis, før vi konkluderer og avslutter i kapittel 8.

2. Kunnskapsstatus

Hva kan så forskningen allerede si oss om elevers opplevelse av å ta karrierevalg på slutten av videregående opplæring? For å begynne med å si noe om hvordan det står til med kvaliteten på karriereveiledningen i norsk skole generelt, vet vi i grunnen en hel del. Etter blant annet at en nedslående OECD-rapport fra 2002 pekte på store mangler når det gjaldt karriereveiledningen i Norge og sa følgende; «the level of professional development in the guidance field in Norway is weak by Nordic standards» (OECD, 2002, s. 17) har mye skjedd. En nyere OECD-rapport fra 2014 ga klare anbefalinger om å satse på «et bedre og mer helhetlig system for livslang karriereveiledning» i Norge (NOU 2016:7, s. 10), og i 2016 kom altså den første, norske offentlige utredningen om karriereveiledning; «Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn» (NOU 2016:7).

Det finnes en rekke rapporter fra blant annet Buland et al (2015) som sier noe om kvaliteten på karriereveiledningen i norsk skole. Generelt kan man si at kvaliteten på karriereveiledningen i norsk skole er stigende, men at det fremdeles er utfordringer. Videre sier Buland et al (2015) i rapporten *Rådgiverrollen – mellom tidstyv og grunnleggende ferdighet* at elevene gjerne ønsker konkrete råd om hva de skal velge (s. 99). Dette er relevant for oss da vi skal se på elevenes opplevelse av relasjonenes betydning for karrierevalg.

Når det gjelder elevenes egen stemme, vet vi ikke like mye, men noe vet vi. Hvert år gjennomføres Elevundersøkelsen på ungdomsskoler og videregående skoler i Norge. Denne

undersøkelsen kartlegger elevenes skole- og læringsmiljø. Elevene blir her bedt om å svare på en rekke spørsmål, og det er bare to spørsmål som handler direkte om karriereveiledning. Det ene er ikke så interessant for oss i denne sammenhengen da det måler karriereveiledningen i ungdomsskolen, men den andre påstanden elevene skal til stilling til, lyder slik: «Jeg har fått et godt grunnlag for videre valg av utdanning og yrke, så langt i videregående opplæring» (Utdanningsdirektoratet 2024). Når vi gikk inn på de ferskeste resultatene svarer 53,9 % av elevene på Vg1 på studieforbereende utdanningsprogram i vårt hjemfylke at de i stor grad eller i svært stor grad er fornøyd med grunnlaget så langt. På Vg2 er det tilsvarende tallet 53,5 (Utdanningsdirektoratet, 2024).

Når det gjelder tro på fremtiden, vet vi også noe. Ung 2024 er en undersøkelse utført av Opinion. Opinion er et stort, kommersielt, norsk selskap innen samfunns- og markedsanalyse. Det er med andre ord ikke en undersøkelse initiert av en offentlig institusjon. Ifølge selskapet som står bak undersøkelsen, er dette landets mest omfattende målgruppestudie om norsk ungdom, den utføres årlig og måler utviklingstrekk hos norsk ungdom mellom 15-25 år. Dette innebærer at målgruppa er større enn vår, både i antall og bakgrunn. Mens vi har begrenset oss til elever på studieforbereende utdanningsprogram på Vg2 og Vg3, med andre ord 17-19 år, har de et større aldersspenn og med en langt mer variert bakgrunn, både i og utenfor skolen. I årets rapport ser vi tre ulike holdninger til fremtidstro; 52% er pessimistiske, 38% er nøytrale mens 11% er optimistiske (Opinion, 2024). Disse tallene vil vi komme tilbake til og sammenligne med funnene våre i drøftingskapittelet, kapittel 6.

Det finnes etter hvert mye forskning gjort innenfor karrierekompetanse og karrierevalg. Et viktig bidrag er Erik Hagaseth Haugs bok *Karrierekompetanser, karrierelæring og karriereundervisning* (2018). Haugs utgangspunkt er å forstå den enkelte veisøkers utfordring for å bidra til økt kvalitet i veiledningen (Haug, 2018, s. 13). En forutsetning for dette er å utvikle en solid teoretisk forståelse av karriereveiledningsfeltet, med et ekstra fokus på begrepene karrierelæring, karriereundervisning og karrierekompetanse. Et av målene for boka er en økt bevissthet rundt disse begrepene blant veiledere og de som tar beslutninger på feltet. Ifølge Haug har en slik bok vært fraværende i den norske karriereveiledningslitteraturen (2018, s. 14). Det vi først og fremst har støttet oss på i boka, har vært hans redegjørelse for karrierekompetanse. I tillegg har vi sett på hvordan Haug

foreslår at man kan anvende Krumboltz` Happenstance Learning Theory i praksis. Dette kommer vi tilbake til i kapittel 3.3 og 7.

For å gjøre et mer systematisk litteratursøk, benyttet vi oss av søketjenesten Oria. Da vi brukte søkeordet «karrierevalg», fikk vi 129 treff. Dette ble et for stort antall til at vi kunne gå i dybden på alle, men ett av treffene som fanget vår oppmerksomhet, var boka *Karrierevalg. Teorier om valg og valgprosesser* av Højdal og Poulsen (2015). Denne boka, som vi begge kjente fra før, gir et godt grunnlag for å forstå hvordan ulike perspektiver kan forklare våre karrierevalg. Noen av teoriene herfra kommer vi tilbake til senere i oppgaven.

Da vi begrenset Oria-søket til karrierevalg + videregående skole, ble resultatet 17 treff. Flere av treffene omhandler perspektiver fra karriereveileders ståsted. Selv ønsker vi å ta utgangspunkt i elevenes opplevelse av å ta karrierevalg, og vi så dermed bort fra andre treff. Vi så også bort fra de treffene som omhandler elever på yrkesfaglige utdanningsprogram, da det ikke er sammenfallende med vår målgruppe.

Vi fant blant annet en masteroppgave i pedagogikk fra Universitetet i Tromsø som tar for seg elever på videregående skoles erfaring med karriereveiledning. I likhet med vår oppgave, er det elevens opplevelse og ikke veileders som står i fokus, men den har likevel et litt annet fokus da den ser spesifikt på elevers erfaring med skolens karriereveiledningstjeneste. Grunnen til at vi trekker inn denne oppgaven, er at et av hovedfunnene er at karriereveilederne trenger å kjenne elevens perspektiv bedre. Dette sammenfaller nettopp med målet for vår oppgave om å bli bedre kjent med målgruppa vår.

Et annet interessant funn var forskningsartikkelen skrevet av Paulsen og Haug, «Variasjoner i elevers subjektive erfaring av å ta utdannings- og yrkesvalg i 10. klasse i ungdomsskolen» (2020). Selv om denne artikkelen tar for seg langt yngre ungdommer, er den interessant for oss da temaet overlapper med vårt, og forskerne bruker samme metode. Artikkelen tar for seg elevenes subjektive erfaringer rundt det å skulle velge utdanningsprogram når de søkte seg til videregående skole. Som vi ser er dette delvis sammenfallende med vår problemstilling, men vår undersøkelse ser altså på en annen overgangsfase. En annen forskjell er at elevene i Paulsen og Haugs studium akkurat hadde foretatt valget, mens våre deltakere står på terskelen til å ta valg, men enda ikke har valgt. Et av funnene deres var at elevene i første rekke valgte på vegne av seg selv og ikke andre. Denne konklusjonen er interessant for oss da

vi også ser på relasjoner til andre knyttet til karrierevalg. Et annet funn vi tar med oss fra denne forskningen, er at mange av elevene uttrykte at de var usikre på de valgene hadde tatt. «Søkere til studiespesialisering aner ikke hva de skal bli, men har «store interesser». De er ikke spesielt interessert i teoretiske fag, men vil gå skole etter videregående,» skriver Paulsen og Haug (2020).

Da vi søkte på Oria på kombinasjonen av begrepene karrierevalg + Q-metode, kommer kun Paulsen og Haugs artikkel opp. Dersom vi endrer til karrierekompetanse + Q-metode, får vi opp to treff. Begge er masteroppgaver med fokus på studenter i høyere utdanning, og dermed ikke så relevant for vår målgruppe. Det vi derimot har hatt utbytte av, er å se på hvordan masteroppgaver som tar i bruk Q-metodologi kan struktureres.

Når det gjelder Q-metode fant vi *Doing Q-methodological Research. Theory, Method and Interpretation* av Watts og Stenner (2012) som har vært et viktig verktøy for å kunne gjennomføre en Q-metodologisk undersøkelse. Dette har derfor vært hovedkilden vår når vi har satt oss inn i denne forskningsmetoden. Vi har også hatt stor nytte av dataprogrammet Q-method software, som er godt egnet for vårt forskningsprosjekt.

3. Teoretisk forankring

I det følgende vil vi ta for oss de aktuelle teoriene vi anvender i masterprosjektet vårt. Først vil gå mer i dybden på hva som ligger i karrierekompetanse før vi ser på de ulike paradigmenes forståelse av begrepet. Deretter tar vi for oss begrepet mestringsforventning slik vi leser det hos Bandura. Vi velger å se nærmere på dette da vi mener det er relevant for elevens opplevelse av å ta karrierevalg. Vi tar også for oss Linda Gottfredsons forståelse av karriereveiledningsfeltet. Her er det viktig å påpeke at vi ikke tar for oss kjerneelementene i hennes teorier, men kun en liten del av hennes teori som sier noe om hvordan karrierekompetanse kan utvikles i praksis. Dette vil være spesielt relevant i kapittel 7 der vi ser på konsekvenser for praksis. Til slutt i teorikapittelet vil vi redegjøre for Kvalsund og Meyers tanker om relasjoners betydning. Dette er relevant for oss da vi ønsker å se på hvordan relasjoner kan påvirke elevenes opplevelse av karrierevalg.

3.1 Hva er karrierekompetanse?

Karrierekompetanse, som nevnt innledningsvis, kan forstås som en fortolkning av begrepet Career Management Skills (CMS) og referer til en rekke kompetanser som gjør oss i stand til å forme og utvikle vår egen karriere. Det finnes ulike definisjoner og forståelser av dette begrepet. Ifølge Erik H. Haug kan en forståelse av karrierekompetanse henviser til vår evne til å takle overgangsfaser i livet, vår evne til å ta valg og å se konsekvensene av valgene vi tar, og vår evne til å samle, analysere og anvende informasjon om yrker, utdannelser og oss selv (Haug, 2018, s. 40). Dette samsvarer med DOTS-modellen til Watts og Law fra 1977 som er basert på følgende kompetanseområder: Decision learning (valgkompetanse), Opportunity awareness (å kjenne til mulighetene sine), Transition learning (kompetanse i å håndtere overganger) og Self awareness (å kjenne seg selv) (Haug, 2018, s. 40-41).

Rie Thomsen understreker at karrierekompetanse også handler om å utvikle en kompetanse til å forstå seg selv og om å finne ut av hva en ønsker å oppnå i sitt eget liv. Videre handler det om en innsikt i hvilke valg man må ta for å oppnå disse målene (Thomsen, 2014). Karrierekompetanse innebærer dermed «almene kompetencer til refleksjon, som understøtter individets forståelse av sig selv i en kontekst, dets evne til at træffe beslutninger om uddannelse, arbejde og veje at gå samt udvikling af self-efficacy» (Thomsen & Skovhus, 2016, s. 45). Dette innebærer et syn på at karrierekompetanse er noe som kan læres og som blir en del av en persons «employability» (Mordal, Buland & Mathiesen 2015, s. 25). Tanken er at i et stadig mer komplekst samfunn med skiftende arbeidsmarked skal individet settes i stand til å kunne ta kompetente valg for seg selv, både i skolen, men også senere i livet. Højdal & Poulsen (2007) sier følgende om karrierekompetanse «I en tid, hvor forandring nærmest er blevet grunnsstansen i det moderne menneskers liv, bliver evnen til at træffe valg – og at vælge om igjen – en av de tilbakevendende livsoppgaver, som alle må være i stand til at mestre» (s. 21). Mens man tidligere fokuserte på å hjelpe en ungdom med å skulle ta ett valg av yrke, hjelpe ungdommen med å finne ut «hva man skal bli», er fokuset nå rettet mot å gjøre alle individer i stand til å utvikle de ferdighetene en person trenger for å ta gode karrierevalg gjennom et langt liv (Seville, 2013, s.26).

En alternativ tilnærming til karrierekompetansebegrepet finner vi hos teoretikere som Krumboltz og Gelatte. I redegjørelsen for de ulike paradigmene i kapittel 3.3, vil vi gå nærmere

inn på hva en slik tilnærming til karrierekompetanse innebærer. Kort fortalt handler det om fokus på kreativitet, fantasi, fleksibilitet, motstandsdyktighet og det å takle usikkerhet (Haug, 2018, s. 61). Dette er altså en annen forståelse av begrepet karrierekompetanse enn den som ligger til grunn for DOTS-modellen. Når vi i det følgende bruker begrepet, er det samtidig forståelse av karrierekompetanse vi legger til grunn, slik vi finner det blant annet hos Haug og Thomsen.

3.2. Forståelsen av karrierekompetanse i Kvalitetsrammeverk for karriereveiledning

Forståelsen av begrepet karrierekompetanse som er redegjort for ovenfor, gjenspeiles i styringsdokumenter initiert av myndighetene. I 2007 ga Kunnskapsdepartementet daværende Kompetanse Norge (et direktorat underlagt Kunnskapsdepartementet) i oppdrag å utvikle og igangsette et kvalitetsrammeverk for karriereveiledning i Norge. Kompetanse Norge har siden skiftet navn til Hk-dir. Målet for rammeverket var å sikre at alle Norges innbyggere skulle ha tilgang til karriereveiledning av høy kvalitet. Resultatet ble rapporten: Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning. Rapporten er skrevet av en arbeidsgruppe bestående av anerkjente fageksperter og praktikere. Rapporten har tre fokusområder: «Kompetansestandarder», «Karrierekompetanse» og «Etikk» (Bakke et al, 2020, s. 6). Fokuset i denne sammenheng vil være på underkapittelet i rapporten om Karrierekompetanse.

Under denne overskriften presenteres arbeidet med å utvikle en modell, som kalles «Karrierelæring i kontekst». Modellen sier noe om hvilke faktorer som kan være relevante når man legger til rette for karrierelæring. Karrierelæring kan forstås som den læringen som er forbundet med utviklingen av karrierekompetanse (Jåstad & Kleppstø, 2017, s.16). Rapporten vektlegger at modellen ikke skal oppleves som en sannhet, men at den kan være til nytte for dem som utøver karriereveiledning og karrierelæring direkte, for dem som utarbeider informasjon innen dette området, og for dem som jobber med politikkutvikling. Det oppgis at et mål er at «dette arbeidet kan sette fart på, og inspirere til, mer faglig og praktisk arbeid og samarbeid knyttet til karrierekompetanse og karrierelæring (..)» (Bakke et al, 2020, s. 48).

Hk-dir understreker: «Det finnes ikke noen forskningsbasert enighet om hvilke konkrete karrierekompetanser befolkningen trenger for å håndtere karriererelaterte utfordringer» (Hk-dir, 2024). Dette er noe av årsaken til at karriereknappene ikke er mer presise og konkrete.

På Hk-dir sin hjemmeside kan man videre lese følgende definisjon av begrepet karrierekompetanse:

Karrierekompetanse er kompetanse som setter mennesker i stand til å håndtere sin karriere, også i forandring og overganger. Det er kompetanse til å kjenne og forstå seg selv og sin kontekst, til å handle og ta valg og til å håndtere dilemmaer og spenninger knyttet til liv, læring og arbeid. Det inkluderer innsikt i at den enkelte formes av sine livsvilkår og handlinger, men også kan påvirke og forme egen og fellesskapets framtid (Hk-dir, 2024).

Denne forståelsen av hva karrierekompetanse er, opplever vi at samstemmer med oppfattelsen til andre sentrale bidragsytere innen karriereveiledningsfeltet i samtiden. Det er ikke et sett med konkrete ferdigheter som kan defineres til all tid, det handler heller ikke om evnen til å ta ett valg, som skal vare for resten av livet. Dette står altså i kontrast til en mer tradisjonell forståelse av begrepet karrierekompetanse.

3.3 Karrierevalg og karrierekompetanse sett gjennom ulike paradigmer

Innen de fleste fagfelt vil man ha en tradisjon for å forstå, analysere og tolke fagfeltet fra ulike ståsteder eller paradigmer, og karriereveiledningsfeltet er intet unntak her. Ifølge Savickas (2015) vil de ulike paradigmene i karriereveiledningsfeltet «derive from a perspective with ontological assumptions that frame a specific way of understanding the world» (s.130). Begrepet ontologi handler om en filosofisk diskusjon om hva som egentlig finnes, hva som ligger til grunn for virkeligheten (Bøhn, 2020). Ulike paradigmer kan for eksempel innebære at man legger ulikt menneskesyn til grunn, at man har ulik forståelse av hva som er den beste metodiske tilnærmingen til fagfeltet, og det kan være ulike grunnleggende antagelser om hvordan verden henger sammen. Det finnes mange måter man kan dele inn de skiftende paradigmene innen karriereveiledningsteori på. I vårt prosjekt tar vi utgangspunkt i professor Ronald Sultanas forståelse (Kjærgård & Plant, 2018, s. 39-41) Han har delt de ulike

tradisjonene innen karriereveiledning inn i tre paradigmer: Teknokratisk tilnærming, Utviklingsrettede teorier og Sosialerekonstruksjonistiske teorier. I tillegg til Sultanas tre paradigmer ønsker vi å trekke inn en alternativ tilnærming til å forstå karrierekompetansebegrepet, representert gjennom teoretikere som Gelatt (Positive uncertainty) og Krumboltz (Planned Happenstance Learning Theory). I det følgende vil vi redegjøre nærmere for disse perspektivene.

Teknokratiske tilæringer, som også kan refereres til som «Mathcing», viser til utviklingen av karriereveiledning på begynnelsen av 1900-tallet, der samfunnet gjennomgikk store endringer. Industrialiseringen gjorde at mange unge reiste fra landsbygda til byene for å skaffe seg jobb, ofte uten mye kunnskap om arbeidsmarkedet. En sentral bidragsyter innen dette perspektivet er Frank Parsons, ofte referert til som «karriereveiledningens far». Sitatet som innleder hele denne oppgaven, stammer som allerede nevnt, fra Parsons. Kort sagt kan man si at Parsons utviklet en modell der tanken var at man skulle matche en persons ferdigheter, med markedets behov (Savickas, 2015, s. 130). Man anså karriereveiledning som noe som kunne gjøres til noe objektivt og vitenskapelig, i en logisk - positivistisk forstand. Rådgiveren var eksperten som kunne gi veisøker svar (Kjærgård & Plant, 2018, s. 39-41). Selv om røttene til denne teorien er fra 1900-tallet, lever denne forståelsen av karriereveiledning i beste velgående også i dag. Karrierekompetanse i denne sammenhengen må dermed forstås som evnen til å kunne sette seg inn i arbeidsmarkedets behov og vite hvordan man selv passer inn.

Som en kontrast til dette kom bidragsyterne som Sultana kategoriserer som «**Utviklingsrettet**» (Kjærgård & Plant, 2018, s. 40). Dette perspektivet utviklet seg etter andre verdenskrig og med en voksende middelklasse i USA. Fokuset ble nå på utvikling, på å klatre i karrierestigen, på at mennesket er sin egen aktør. Veileder skulle bistå slik at veisøker fikk utvikle sitt fulle potensiale (Savickas, 2015, s. 133). Donald Super er en sentral bidragsyter innen dette paradigmet. Han utviklet en teori som viser at livet har mange faser, og at våre karrierevalg formes etter hvilken fase og livssituasjon man er i og hvilken selvforståelse man har. Mens Parsons fokuserte på å matche individer med arbeidsmarkedets behov, fokuserer Super istedenfor på at karriere og karrierevalg bør sees i et livslangt løp. Donald Super mener livet kan deles inn tidsepoker, der vår identitet og selvforståelse endres med hver livsfase. Disse fasene har fått følgende navn av Super: “Growth”, “Exploration”, “Establishment”, “Maintenance”, “Decline”. Hver tidsepoke er knyttet til et aldersspenn, men alderen er ikke

absolutt, og fasene kan flyte over i hverandre (Savickas, 2015, s. 134). Sentralt her er at identiteten vår dermed ikke er noe statisk, men i endring. Selv om temaet karriere er noe som følger en hele livet, så vil perioden han kaller for “Exploration” være sentral for temaet karrieremodenhet. Denne perioden starter ved 15-års alderen og kan vare inn i begynnelsen av tyveårene. I denne perioden skal ungdommen ta del i aktiviteter, både i jobb og skolesammenheng, som gjør at de lærer om seg selv og samfunnet (Kosine & Lewis, 2008, s. 230). Ifølge Super er det i denne fasen at vi legger grunnlaget for at individet samler nok kunnskap om de ulike karrieremulighetene, sine egne styrker og svakheter, og en forståelse og innsikt i egne evner til å ta beslutninger om egen karriere (Bright & Prior, 2019, s. 2-4).

Det sosialrekonstruksjonistiske eller det frigjørende paradigmet ser våre karrierevalg som en del av et større sosialt system (Kjærgård & Plant 2018, s. 40-41). Grunntanken i dette paradigmet er at vi ikke kun kan se på egen individuell karriere, på bekostning av samfunnets behov. Det sosiale paradigmet ønsker seg en karriereveiledning som kan være en motvekt til og en kritikk av en neoliberalistisk tilnærming til karriereveiledning. Det stilles spørsmål ved om karriereveiledere skal opprettholde og støtte systemet slik det er, eller jobbe aktivt imot det og istedenfor i retning av en mer sosial rettferdig verden. Det sosiale paradigmet ser karrierevalg som noe som i stor grad styres av strukturer i samfunnet, og ikke kun den enkeltes valg. Et eksempel på dette kan være en innvandrer som ikke får godkjent sin utdanning sin fra hjemlandet (Schulstok og Seville, 2020).

En alternativ forståelse av karrierekompetanse, her representert ved Krumboltz og Gelatte, har fokus på kompleksiteten og det uforutsette i vårt samfunn og våre liv. En sentral bidragsyter innen denne forståelsen er John Krumboltz. Han er opphavsmannen til teorien om Happenstance Learning Theory (Haug, 2018, s. 61). Som nevnt innledningsvis, får ofte ungdom spørsmålet: hva skal du bli når du blir stor? Tidligere teorier innen karriereveiledning legger til grunn en oppfatning av individet som en rasjonell aktør, som innhenter informasjon, og ut ifra dette planlegger sin egen karriere og setter seg mål. Å ta disse valgene og sette seg karrieremål sees på som en styrke. Ifølge Krumboltz handler tradisjonelle karriereveiledningsteorier om at målet er kjent og at veisøker kun trenger hjelp til å finne fram til dette målet (Haug, 2018, s. 62). Krumboltz støtter ikke en slik tilnærming til temaet karrierevalg (Landrø, 2015, s. 115 – 116). Krumboltz fokuserer istedenfor på hvor uforutsigbar verden er, og hvordan tilfeldigheter og uforutsette hendelser kan virke inn på valgene vi tar. Han ser verdien av å ikke vite hva man

skal gjøre resten av livet, men i stedet kjenne seg selv, slik at man kan stå i alt det uforutsette. Krumboltz er kritisk til at man skal sette seg karrieremål for et fremtidssamfunn man ikke vet noe om. I stedet vektlegger Krumboltz evnen til å være åpne for mulighetene som byr seg underveis i livet. Å være tilpasningsdyktig, å være nysgjerrig og åpen for å lære, blir dermed viktigere enn å tro at man har alle svar på «hva man skal bli» i ung alder (Landrø, 2015, s. 115 – 116). Både individet og samfunnet er i konstant endring, de er ikke statiske komponenter. Krumboltz vil derfor se på Super (og andre med han) sin forståelse av karrieremodenhet og valgene vi tar som reduksjonistiske, en altfor enkel forståelse av noe som i virkeligheten er veldig komplekst og lite forutsigbart (Landrø, 2015, s. 115-116,).

I følge Krumboltz og Planned Happenstance bør karriereveiledning derfor ikke handle om å komme frem til ett valg, men snarer oppmuntre veisøker til å utvikle optimisme og pågangsmot. Veisøker skal utvikle nysgjerrighet, fleksibilitet og evnen til å håndtere uforutsette hendelser på en positiv måte (Haug, 2008, s. 62).

Disse tankene er i tråd med H.B. Gelatts tilnærming til karriereveiledningsfeltet. Han oppfordrer veisøker til å forholde seg positiv til sin egen usikkerhet (Landrø, 2015, s. 109). Dersom man alltid vet hvor man er på vei, vurderer man heller ingen andre alternative veier, noe som kan virke begrensende på veisøker (Landrø, 2015, s. 116). De egenskapene Gelatt og Krumboltz vektlegger for utvikling av karrierekompetanse er vektlagt mindre i den tradisjonelle forståelsen av begrepet (Haug, 2018, s. 62).

Som vist i dette underkapittelet ser vi at de ulike diskursene og perspektivenes forståelse av karriereveiledning, også vil virke inn på deres forståelse av karrierekompetanse. Den grunnleggende måten man forstår og tolker samfunnsstrukturene på, virker inn på hva slags ferdigheter man tenker at veisøker trenger.

3.4 Bandura og mestringstro

Mestringstro eller mestringsforventning er en oversettelse av begrepet «Self-efficacy» utviklet av Albert Bandura. Det handler, som nevnt tidligere, om den enkeltes forventninger om å kunne utføre bestemte oppgaver (Skalvik og Skalvik 2015, s. 17). Begrepet er en del av Banduras sosialkognitive teori. «Self – efficacy» eller mestringsforventning er ikke knyttet til

faktiske ferdigheter, men derimot den subjektive opplevelsen en person har i en gitt situasjon. En person kan mestre en oppgave i høy eller lav grad, men dette er ikke nødvendigvis knyttet til mestringsforventningen vedkommende opplever (Bandura, 1982, s. 126). Forventningen om at man kan mestre situasjonen gjør at man oppnår høyere motivasjonen og viser større innsats når utfordringen skal løses. Man viser også en større utholdenhet. Disse kvalitetene kan gjøre at man faktisk løser oppgaven bedre, enn om man mangler mestringsforventning. Om man tviler på egne evner, så vil man yte mindre innsats eller gi opp i møte med utfordringer (Bandura, 1982, s. 123). Bandura vektlegger her de kognitive prosessene som kommer i forkant av våre handlinger; hvordan vi opplever og tolker våre egne evner, former og påvirker vår atferd (Bandura, 1982, s. 126).

Bandura sier videre at de som opplever lav grad av mestringsforventning, har en større sjanse for å dvele over personlige mangler og overdrive det vanskelige i en gitt situasjon. En slik tilnærming kan øke følelsen av stress, og gjøre at man tar fokus bort fra selve oppgaven som skal løses. Man bekymrer seg i stedet for hvordan man selv kommer til kort. De som opplever høy grad av mestringsforventning kan ha fokus på den utfordringen de står overfor, og unngår unødvendig stress og bekymring fordi man er redd for å feile (Bandura, 1982, s. 123).

Bandura har pekt på at det er fire kilder som peker seg ut i vår utvikling av mestringsforventning. Disse er:

- Tidligere erfaring med mestring av lignende oppgaver (performance attainments)
- Observasjon av at andre klarer å mestre oppgavene (vicarious experiences)
- Verbal oppmuntring (verbal persuasion) fra de som står en nær
- Fysiologisk tilstand (physiological state) (Bandura, 1982, s. 126).

Hvis vi ser nærmere på punkt én, så sier Bandura at dette er den viktigste kilden til å utvikle en mestringsforventning. Altså at om vi har tidligere erfaringer i å mestre lignende situasjoner, har vi en større tro på at vi skal mestre utfordringen vi nå står overfor. Jo flere suksesser en person har opplevd tidligere, desto høyere kan deres mestringsforventning være (Bandura, 1982, s. 126). En forutsetning for at erfaringene skal gi en opplevelse av mestringstro er at det har vært en reell utfordring, en oppgave som skulle løses (Skalvik og Skalvik, 2015, s. 21). Best resultat oppnår man om utfordringens vanskelighetsgrad øker gradvis (Bandura, 1982, s. 124).

Å observere andre som lykkes, om de man observerer er noen man kan sammenligne seg med, øker også sjansene for å utvikle en høyere grad av mestringsforventning. Om man observerer andre som man tenker har samme kompetanse som en selv, som mislykkes i å mestre en oppgave på tross av at de har gjort en innsats, så kan dette gjøre at man utvikler en lavere mestringsforventning selv (Bandura, 1982, s. 127).

Positive tilbakemeldinger, oppmuntring og støtte (verbal persuasion) fra mennesker man stoler på som lærere, veiledere eller nære venner, kan bidra til å styrke en persons mestringsforventning. Slike overtalelser kan gi en person den ekstra tilliten de trenger for å møte utfordringer. Når det er sagt, sier Bandura samtidig at denne kilden til utvikling av langvarige mestringsforventning innen et område har en begrenset effekt om man ser den helt isolert fra de andre faktorene. Det skal altså mer til enn positive tilbakemeldinger og oppmuntringer fra andre alene, for at en person skal utvikle høy grad av mestringsforventning (Bandura, 1982, s. 127).

Med fysiologiske faktorer refererer Bandura til den fysiske og følelsesmessige tilstanden en person opplever i en gitt situasjon. Når en person er i en positiv eller rolig følelsesmessig tilstand, kan det bidra til å øke deres tro på egen mestring. Omvendt kan høye nivåer av stress eller angst redusere mestringsforventningen hos den enkelte (Bandura 1982, s. 127).

Banduras forståelse av individets mestringsforventninger viser altså hvordan kognitive, sosiale og fysiologiske prosesser kan påvirke en persons atferd, motivasjon og prestasjoner innen et gitt område. Banduras teorier og tankegods har hatt stor betydning innen mange forskjellige fagfelt, selv om det har sitt utgangspunkt innen psykologi. Vi vil senere gå mer i dybden på hvordan dette kan være relevant for opplevelsen av å skulle ta karrierevalg.

3.5 Gottfredson om karrierekompetanse og yrkeserfaring

I det følgende vil vi redegjøre for den sentrale karriereveiledningsteoretikeren Linda Gottfredsons tanker om karriere. Vi vil ikke gå i dybden på de store temaene Gottfredson tar for seg, som hvordan valgene våre styres av kjønn og sosial klasse. Derimot skal vi se nærmere på tankene hennes om karrieremodenhet og betydningen av praktisk erfaring. Årsaken til at

vi ønsker å trekke inn Gottfredsons tanker, er først og fremst at vi mener at hennes tilnærming til hvordan man utvikler karrierekompetanse kan få konsekvenser for vår praksis.

Ifølge Gottfredson blir vi som nyfødte barn født med en uendelig mengde valgmuligheter for hvilken karrierevei vi kan velge (Gottfredsen, 2005, s. 72). Ganske raskt, allerede i barnehagealder, reduseres de opplevde valgmulighetene vi har. Dette skjer altså lenge før vi er kognitivt modne nok til å skulle ta slike valg og også lenge før vi er bevisste på at vi tar disse valgene (Gottfredson, 2005, s. 72). I løpet av tiden det tar oss å utvikle karrieremodenhet, har de opplevde valgmulighetene smuldret svært inn. Valgene våre blir da, ifølge Gottfredson, et resultat av alt vi velger bort. Utviklingsfasene som alle barn går igjennom før de når alderen for å ta valg vedrørende egen karriere, blir begrenset og skapt av to dimensjoner: En dimensjon som handler om maskulinitet og feminitet, og en dimensjon som sier noe om sosial ettertraktethet (social desirability) (Gottfredson, 2005).

I den siste fasen, når barnet har blitt til ungdom og snart skal ta valg vedrørende egne karriereveier, må ungdommen ta i betraktning hva ulike yrker innebærer av oppgaver og hva slags utdanning som kreves for å inneha et slikt yrke (Gottfredson, 2005, s. 12-13). Denne fasen er preget av kompromisstenkning, der man kanskje oppfatter drømmejobben som urealistisk og utenfor rekkevidde. Gottfredson peker på at en vesentlig risiko i denne fasen er knyttet til manglende arbeidserfaring. Om ungdommen ikke får samlet seg nok yrkeserfaring, og spesielt innenfor de yrkene som har blitt kategorisert bort tidligere i livet, blir de opplevde valgmulighetene mer begrensede enn de trenger å være (Gottfredson, 2005, s. 13). Kompromissene ungdommene her må inngå med seg selv kan oppleves som smertefulle. Man opplever kanskje ikke karrierevalget som et reelt valg, men mer som en rekke begrensninger på mulige valg.

Gottfredsons teori er normativ så vel som deskriptiv. Hun kommer dermed ikke kun med en beskrivelse og forklaring av situasjonen ungdom står i, hun kommer også med en rekke mulige tiltak i de ulike fasene, for å forebygge og motvirke denne innskrenkingen av opplevde valgmuligheter. Når elevene går på videregående skole, anbefaler hun at elevene øver på å skrive CVer, øver på å gjennomføre jobbintervjuer, at man foretar jobbskygging og utplassering, skaffer seg sommerjobb og deltar i elevrådsarbeid for å nevne noe av det hun lister opp (Gottfredson, 2005, s. 86-87). Bare gjennom direkte erfaringer kan man finne ut hva man trives med, hva man ikke trives med og hva man er mer eller mindre egnet for. Denne

innsikten kan ikke oppnås gjennom bare å forestille seg det, sier Gottfredson (2005). «Counselors cannot raise anyone`s mental age», sier Gottfredson, men kan likevel bidra med støtte i form av forenklinger og konkretiseringer for å støtte veisøker (s. 89). Disse temaene kommer vi tilbake til når vi ser på hvordan funnene i undersøkelsen vår kan få konsekvenser for vår praktiske utøvelse av karriereveiledning i kapittel 7.

3.6 Relasjonenes betydning

Ifølge Kvalsund og Meyer (2005, s. 18-20) kan møter mellom mennesker deles inn i tre former for relasjoner: avhengighetsrelasjoner, uavhengighetsrelasjoner og gjensidighetsrelasjoner. Alle disse tre relasjonsformene kan være både positive og negative. Variasjonen mellom de ulike relasjonene vil kunne endre seg gjennom hele livet, men er mest dominerende i den delen av livet, i 0-25-årsalderen, som samsvarer med den fasen det foregår mest utvikling og læring (Kvalsund & Meyer, 2005, s. 20).

Avhengighetsrelasjoner handler om asymmetriske forhold der den ene er avhengig av den andre, slik som i et mor-barn eller elev- lærer-forhold. Begge partene er her klar over det asymmetriske forholdet, det er en del av kontrakten. Dersom avhengighetsforholdet går utover det som er nødvendig fra begges perspektiv, kan det oppleves som negativt og ufritt (Kvalsund & Meyer, 2005, s. 19). Denne avhengighetsrelasjonen kan føre til stagnasjon i utviklingen hos begge parter.

I uavhengighetsrelasjoner er symmetrien langt større mellom individene. Her har individet større mulighet for å handle på egen hånd, ut ifra egne tanker og behov (Kvalsund & Meyer, 2005, s. 19). Man bedømmer og tolker de ulike situasjonene selv og handler deretter. Det uavhengige individet har ikke behov for å spørre andre om hva man skal tenke og gjøre. En negativ form for uavhengighet oppstår når en av partene opplever at man må søke seg vekk fra relasjonen for å bevare sin uavhengighet (Kvalsund & Meyer, 2005, s. 19).

I den gjensidige relasjonen handler det om at begge parter anerkjenner at relasjonene kan være både avhengig, uavhengig og gjensidig (Kvalsund & Meyer, 2005, s. 20). Videre har begge parter innsikt i at disse relasjoner kan være både positive og negative. Her ser man med andre ord en slags helhet som de andre to perspektivene mangler. Gjensidig avhengighet handler

om behovet for å samarbeide og støtte hverandre for å oppnå individuell uavhengighet og autonomi.

4. Metode

Målet med denne oppgaven er altså å oppnå en større forståelse av hvordan elever på studieforberedende utdanningsprogram ved utgangen av videregående skole opplever å skulle ta karrierevalg. Vi er dermed ute etter å oppnå en innsikt i deres subjektive forståelse.

En metode det kanskje kunne vært nærliggende å benytte, er det kvalitative dybdeintervjuet. Vi kunne for eksempel benyttet oss av semi-strukturerte dybdeintervjuer der ungdommene kunne sette ord på sine tanker rundt temaer. Samtidig vet vi at en utfordring med dybdeintervjuer, er at det er et asymmetrisk forhold mellom intervjueren og respondenten. Dette kan forsterkes ytterligere om intervjueren er rådgiver eller lærer når vi i tillegg forsker på egne elever slik vi ønsker å gjøre (Thagaard, 2018, s. 91). Ville vi virkelig få vite deres ærlige og oppriktige mening? I tillegg ønsket vi oss et større overblikk over elevmassen enn det som hadde vært praktisk mulig å få til gjennom noen få intervjuer. Med for eksempel en ren kvantitativ spørreundersøkelse hadde vi fått flere svar, men denne metoden opplevde vi som litt for begrensende for det vi er ute etter.

En metodologi for å undersøke menneskers subjektive forståelse om et tema og som samtidig gir åpning for å inkludere flere deltakere enn for eksempel dybdeintervjuer, er Q-metodikk. Q-metodikk er en kombinasjon av forskningsmetoder som har som mål å undersøke subjektive perspektiver, holdninger og oppfatninger på en systematisk måte (Watts & Stenner, 2012). Q-metodikk kombinerer derfor kvalitative og kvantitative tilnærminger. Den er å anse som en abduktiv metode, siden vi som forskere forsøker å *forklare* et fenomen, ikke bare beskrive det, slik man ser i den induktive metoden (Watts & Stenner, 2012, s. 39). Forskeren har ikke som mål å teste ut en teori slik vi kjenner fra deduktiv metode, men heller å generere ny teori utfra dataene. Derfor bruker man heller ikke hypoteser, men derimot et overordnet tema (Watts & Stenner, 2012, s. 39).

4.1 Q-metode, bakgrunn og vitenskapsfilosofi

Q-metodologien ble presentert første gang i 1935 av William Stephenson og ble deretter utviklet videre. Stephenson ønsket å komme med en alternativ metode til de tradisjonelle naturvitenskapelige forskningsmetodene som dominerte i hans samtid. Han ønsket å lage en forskningsmetode der det var mer rom for å få frem den subjektive holdningen til deltakerne (Thoresen et al., s.15 2010). Q-metode har altså tilhørighet både innen den kvantitative forskningen, med sin innhenting av data som kan telles og behandles gjennom en faktoranalyse, og den kvalitative forskningstradisjonen, da fokuset er på deltakernes subjektive forståelse, samt at forskeren gjør sine fortolkninger gjennom forskningsprosessen (Thoresen et al., s.15, 2010). Selv om Q-metode kan sies å ha et ben i både kvantitativ og kvalitativ forskning, vil tyngden likevel være på de subjektive opplevelsene, noe som gjør den kvalitative tilnærmingen sentral.

Når det gjelder vitenskapsteoretisk forankring, kan Q-metode sies å være fenomenologisk, da målet er å observere og forstå fenomener slik de fremtrer (Combes et al. 2004, s. 149). Fenomenologi er en filosofisk tankeretning innenfor vitenskapen der man ønsker å studere strukturer i erfaringer eller bevisstheter, slik de oppfattes av subjektet (Thomassen, 2016, s. 83-84). Gjennom Q-metode får forskeren anledning til å gjenfortelle og gjenkonstruere de subjektive fortellingene til deltakerne i en studie, slik forskeren tolker det. Denne metodiske tilnærmingen forutsetter at man legger bort antagelsene og forventningene vi har når vi møter fenomener vi skal undersøke (Thomassen, 2016, s. 83-84).

Selv om Q-metode altså kan sies å ha elementer fra både kvalitativ og kvantitativ metode og kanskje har en hovedtyngde innen det kvalitative, er det likevel ikke så enkelt å kategorisere den. Noen fagmiljøer vil plassere Q-metode innen «mixed method»- tradisjonen (Størksen, I. 2012). For «mixed method»-tradisjonen, er det viktig å kombinere kvalitative og kvantitative forskningsmetoder for å hente ut styrkene ved begge tilnærmingene og dermed gjøre forskningen mer robust og å oppnå større innsikt. Vi tar med oss begge disse perspektivene i vårt videre arbeid.

Kort sagt går Q-metodikken ut på at deltakerne i en Q-studie blir presentert for en rekke utsagn om et tema, hvor de deretter rangerer påstandene etter sine egne subjektive ståsted og hvor enig de er i utsagnene (Watts & Stenner, 2012). Disse subjektive rangeringene går

deretter gjennom en faktoranalyse, for å se om man kan finne en korrelasjon mellom oppfatningene og rangeringene i deltakernes svar om et bestemt tema. Q-metodologi består altså av flere trinn, og vi skal i det følgende gå gjennom de ulike fasene i undersøkelsen.

4.2 Forskningsmetoden

Det første trinnet i en Q-metodologisk undersøkelse handler om identifisering av et tema eller problemområde som skal undersøkes. I vårt tilfelle er temaet altså den subjektive opplevelsen av å ta karrierevalg blant elever på studieforbereende utdanningsprogram, slik vi har gjort rede for tidligere i oppgaven. Ifølge Watts og Stenner må en god problemstilling gjenspeile Q-metodikken; den må være enkel å svare på slik at deltakerne i studien unngår misforståelser og tvetydigheter (Watts & Stenner, s. 53).

4.3 Kommunikasjonsuniverset

Etter at skritt én i forskningsprosessen er avgjort, å velge tema for undersøkelsen, er neste skritt å bestemme concourse, eller kommunikasjonsuniverset (Watts & Stenner, 2012, s. 33). Ideelt sett skal et kommunikasjonsunivers uttrykke hele kommunikasjonen om et tema, slik at deltakerne får mulighet til å uttrykke sitt unike syn på det undersøkelsen skal omhandle. Dette er med andre ord ikke en enkel utfordring. Hvis vi ikke klarer å skape et kommunikasjonsunivers som representerer deltakerne sine syn, får de heller ikke muligheten til å kunne uttrykke seg i samsvar med egne tanker, holdninger og oppfatninger. Vi vil i det følgende redegjøre for bakgrunnen for valgene vi tok da vi bestemte oss for kommunikasjonsuniverset for vår studie.

Vi forsto at vi trengte et konkret utgangspunkt om vi skulle klare å utføre en Q-analyse på dette temaet med utsagn som målgruppa kunne kjenne seg igjen i. Vi bestemte oss derfor for å samle inn refleksjonsnotater fra elever for å ha et bedre kvalitativt datamateriale å utarbeide utsagn fra. Våren 2023 oppsøkte vi en klasse i programfaget Psykologi 2, på 29 elever. Alle elevene gikk på Vg3 studiespesialiserende løp. Et programfag innebærer at elevene selv har valgt faget. Ulempen med dette er den skjevheten det måtte innebære at alle var interessert

i faget psykologi. Fordelen med dette er at klassen besto av begge kjønn (skjønt det er en overvekt av jenter), og fra alle de 4 klassene vi har på Vg3 studiespesialisering på vår skole. Klassen besto også av en blanding av elever som hadde valgt språk/samfunnsfag/økonomi som fordypning, og de som hadde en realfagsfordypning. En av oss var også lærer i faget, og kjenner elevene personlig. Vi vil komme tilbake til disse temaene i senere kapitler, når vi skal vurdere validiteten til undersøkelsen.

Elevene ble gitt penn og papir, og ble deretter bedt om å skrive fritt det som måtte falle dem inn etter å ha lest spørsmålene som står skrevet på en Power Point i klasserommet. Vi informerte elevene om at det er frivillig å delta. Vi sa at svarene de gir oss vil bli holdt anonyme. De skulle ikke skrive navn eller andre ting som kunne identifisere dem, på det de leverte til oss, og vi vil ikke skrive noe i vår oppgave som gjør at den enkelte vil bli kjent igjen. Vi informerte også om hensikten med å spørre dem om dette: at dette ville hjelpe oss med å skrive en masteroppgave om karriereveiledning.

Overskriften på sliden de fikk presentert via Power Point var følgende: «Hvordan har videregående skole forberedt deg på fremtiden?». Vi informerte elevene om at dette er hovedspørsmålet, og at spørsmålene som kommer etterpå er hjelpespørsmål. De kunne skrive hva de ønsket og så langt de ønsket på dette spørsmålet. De trengte heller ikke svare på alle spørsmålene.

Stikkordene som kom etterpå, var som følger:

- Hva slags tanker gjør du deg om å ta valg?
- Er du trygg på at du skal klare å skape deg et godt liv i fremtiden?
- Vet du nok om valgmulighetene dine?
- Har skolen lært deg nok om dine sterke og svake sider?

Alle elevene i den aktuelle klassen ønsket å bidra, og vi fikk derfor inn 29 svarark med fritekst der elevene hadde skrevet sine svar med utgangspunkt i de innledende spørsmålene. Sammen med våre egne erfaringer og sidene med tekst fra elevene mener vi at vi fikk et utdypende kommunikasjonsunivers.

4.4 Utarbeidelse av Q-sett

Det neste skrittet i prosessen er å velge hvilke utsagn som skal representere kommunikasjonsuniverset og som skal benyttes i den endelige undersøkelsen. Kommunikasjonsuniverset skal omfatte alle måter man kan snakke om et emne på, og dermed blir omfanget i prinsippet uendelig. Vi påstår derfor ikke at vi har avdekket hele bildet, men mener likevel at vi har et representativt utvalg som har fanget opp den sentrale tematikken. Dette utvalget kalles et Q-sett (Watts & Stenner, 2012, s. 15).

Når det gjelder antall utsagn som bør være med i selve utvalget, gir ikke faglitteraturen noen fasit, men antyder at et godt utvalg bør ligge på mellom 40 og 80 utsagn (Watts & Stenner, s.61). I vårt tilfelle ønsket vi å ha mellom 40 – 50 utsagn slik at det ikke skulle bli for mye for ungdommene å forholde seg til, men samtidig være tilstrekkelig for å dekke «all relevant ground» (Watts & Stenner, s. 66). På den ene siden må utsagnene være mange nok og nyanserte nok til at elevene opplever at de får uttrykt meningene sine, samtidig som et altfor overveldende antall utsagn kan føre til at elevene går lei og ikke tar det seriøst nok. Vi tok derfor utgangspunkt i at vi ønsket oss 48 utsagn slik at utvalget skulle tilfredsstillende begge disse kravene.

Majoriteten av utsagnene stammer altså fra elevenes egne refleksjoner. For å supplere dette, valgte vi som nevnt også å inkludere utsagn og tema hentet fra våre egne erfaringer som faglærere og rådgivere og som masterstudenter i karriereveiledning.

I lys av at informantene våre er ungdommer, etterstrebet vi å unngå et for komplisert språk og tunge formuleringer i et forsøk på å gjøre det så enkelt som mulig for dem å besvare undersøkelsen. Siden vi innhentet utsagn til kommunikasjonsuniverset på en naturalistisk måte ved at det var elevene selv som har kommet med de fleste utsagnene, gjør det det lettere for dem å kjenne seg igjen i utsagnene.

Watts og Stenner (2012, s. 62) understreker nettopp at det bør legges arbeid i å kontrollere disse utsagnene slik at de ikke gir rom for misforståelser, har dobbelt betydning eller lignende, og derfor fikk vi hjelp til gjennomlesning gjennom å utføre en pilotstudie på to tenåringer. Selv om vi jobbet mye med formuleringene, er det viktig å understreke at enkeltutsagn i Q-settet ikke gir mening i seg selv, heller hvordan de kan tolkes i lys av de andre faktorene kandidatene

har vektet høyt. Det er selve Q-sorteringen som vil gi det betydning eller vekt. Slik sett er Q-metode robust, og selv et dårlig Q-sett kan dermed gi nyttige resultater fordi deltakerne aktiveres, og det ligger iboende i mennesket å se etter struktur og mening (Watts & Stenner, 2012, s. 66).

Da vi leste gjennom tekstene fra elevene, identifiserte vi 69 ulike utsagn (se vedlegg 1) hentet ordrett fra elevenes bidrag.

Det er viktig at Q-utvalget er både balansert og representativt slik at deltakerne får uttrykt meningene sine. En skjevfordeling av utsagn kan påvirke resultatene. For å unngå en slik skjevfordeling tok vi i bruk Fishers balanserte blokkdesign (Watts & Stemmer, 2012, s. 59). Dette designet innebærer at man først bestemmer seg for de overordnede temaene for kommunikasjonsuniverset, noe som kalles effekter. Med utgangspunkt i utsagnene fra elevene, så vi at det var noen gjentakende temaer. Disse er tanker og holdninger når det gjelder *opplevelser av mestringsforventning, opplevelsen av det å skulle ta valg og betydninger av relasjoner i valgsituasjonen*. Under ser vi eksempler på utsagn som passer under disse:

Om mestringsforventning:

- *«Jeg er litt bekymret for hva slags jobb jeg vil kunne skaffe meg i fremtiden».*
- *«Jeg er ikke sikker på hva jeg vil i framtida, men jeg tror det er viktig å prøve seg fram, og jeg er ikke bekymra».*
- *«Jeg er trygg på at jeg skal klare å skape meg en god fremtid selv om jeg ikke vet helt hvordan per i dag».*
- *«Jeg usikker på hva som vil være et bra studium for meg».*
- *«Skolen, sammen med jobb på fritiden, har gitt meg innsikt i sterke og svake sider ved meg selv».*

Disse utsagnene kan knyttes til Banduras` teori om mestringsforventning som redegjort for i teorikapittelet. Vårt fokus er med andre ord om elevene opplever mestringsforventning når det kommer til å ta karrierevalg.

Om valg:

- *«Det er stressende å ta valg da det finnes så mange valgmuligheter»*
- *«Jeg opplever at fokuset på valg blir for stort, at det gjør valgsituasjonen for viktig, noe som skaper unødig stress»*
- *«Jeg savner at det ikke fokuseres nok på at det ikke er verdens undergang om man velger feil»*
- *«Jeg grubler ofte i etterkant; tok jeg det riktige valget?»*
- *«Jeg føler meg veldig klar for å ta valg»*

Elevenes opplevelse av valgsituasjonen, er noe som kommer tydelig fram i utsagnene deres. Dette synes vi er spennende å finne ut mer om, og vi ønsker blant annet å se det i lys av alternative og nyere teorier om karriereveiledning, som stiller spørsmål ved noen grunnleggende antakelser knyttet til tradisjonell forståelse av karrierevalg.

Om relasjoner:

- *«Jeg er ikke helt trygg på at jeg klarer å ta de valgene som er best for meg sjøl, for jeg er redd jeg bare skal lytte til alle andre.»*
- *«Det er vanskelig å ta egne valg, for man er så vant til å bli påvirket av hva andre rundt en mener».*
- *«Jeg er trygg på å ta egne valg og lar ikke andre få bestemme over meg».*
- *«Jeg lytter til andre, men til syvende og sist er det jeg som bestemmer».*
- *«Man er så vant til å lytte til andre venner og familiemedlemmer at det er vanskelig å vite hva man vil selv.»*
- *«Jeg føler press på at jeg må ta de samme valgene som andre.»*

Elevene er ulike når det gjelder hvor avhengige de er av andre i valgsituasjonene. Ifølge Kvalsund og Meyer finnes det tre hovedtyper av relasjoner: avhengighet, uavhengighet og gjensidighetsrelasjoner, slik vi gjorde rede for i kapittel 3.6.

Effektene deles deretter inn i ulike nivåer. Vi har valgt å dele hver effekt inn i henholdsvis to og tre nivåer (A, B, C, D, E, F og G).

Effekter	Nivåer		Celler	
Mestringstro	A. Lav grad av mestringstro	B. Høy grad av mestringstro	2	
Opplevelse av valgsituasjonen	C. Høy grad av stress	D. Lav grad av stress	2	
Relasjoners betydning for karrierevalg	E. Uavhengig	F. Gjensidig	G. Avhengig	3
			2x2x3 = 12 12x4=48	

Tabell 1: Fishers balanserte blokkdesign

Utsagnene i Q-utvalget settes sammen av de tre effektene, slik at man får følgende kombinasjonsmuligheter: ACE, ACF, ACG, ADE, ADF, ADG, BCE, BCF, BCG, BDE, BDF, BDG.

For hvert av de 12 bokstavkombinasjonene formulerer vi to positive og to negative utsagn, noe som gir et mest mulig balansert utgangspunkt (Kvalsund & Allgood, 2010, side 49). For en fullstendig liste over utsagnene som utgjør vårt Q-utvalg, se vedlegg 2.

Å komme frem til et Q-utvalg vi var tilfredse med tok lang tid, og har vært en av de store utfordringene i prosessen med å gjennomføre og skrive en master. Vi har sittet mange timer og jobbet med å formulere utsagn som både skulle følge Fishers balanserte blokkdesign, men som også skulle være relativt kortfattede og forståelig for P-utvalget. Dette følte nesten umulig til tider. Det å skulle inkludere alle effektene, skape fire utsagn per bokstavkombinasjon, der vi skulle formulere noe positivt ut fra noe som intuitivt kunne oppleves negativt, eller formulere negative setninger ut fra noe som intuitivt kunne oppleves som positivt, ble veldig utfordrende. Ikke minst var det utfordrende å skulle kombinere alle de ulike effektene på korrekt måte, samtidig som setningene skulle være korte og lettforståelige. Forkortet vi utsagnene, ble fort en av effektene også utelatt. Etter å ha fulgt alle kriteriene og klart å tilpasse utsagnene til Fishers balansedesign, var vi likevel ikke fornøyde med utsagnene med tanke på hvordan de var å lese for elevene. Tilbakemelding fra veileder har hjulpet oss i denne prosessen. Ved hjelp av veileder fikk vi rettet opp i noen feil, og strukturert effektene og utsagnene på en korrekt måte. Til slutt endte vi opp med 48 utsagn som vi kunne si oss

fornøyde med. Vi forsøkte oss også på å grovsortere utsagnene selv, før vi gjennomførte pilotstudien. Vi klippet opp to sett med utsagn (ett sett til hver av oss), og satt hver for oss og sorterte papirlapper i tre bunker, for å se om dette ga noen mening. Nå opplevde vi at utsagnene ga mening, og at det ble tre klare bunker med utsagn som enten passet for oss selv, som ikke passet oss selv, eller som havnet midt på treet. Konklusjonen etter grovsorteringene var at dette var utsagn som kunne fungere og som vi kunne ta stilling til. Dette er selvsagt ikke en objektiv analyse av om Q-utvalget er valid og relevant for de som skal delta i undersøkelsen, men ble likevel første skritt i å gjennomføre undersøkelsen, før vi gjennomførte pilotstudien.

4.5 P-utvalg

I kvantitativ forskning er det et mål å samle data fra et representativt utvalg. Dette er mindre relevant i en Q-metodologisk undersøkelse da det viktigste prinsippet her er at deltakerne i undersøkelsen har interesse for og kunnskap om det spørres om. Videre ønsker vi som forskere forståelse for og kunnskap om hva akkurat disse deltakerne mener om temaet (Watts & Stenner, s. 70-71).

Siden utgangspunktet for vår masteroppgave er å finne ut hvordan elever på videregående skole opplever det å skulle ta karrierevalg, må dermed vårt utvalg bli nettopp denne gruppa. Vi valgte derfor elever på Vg2 og Vg3 Studiespesialiserende som står på terskelen til en viktig overgang i livet. En annen viktig årsak til at dette temaet opptar oss, er at vi er nysgjerrige på hvorvidt karriereveiledningen slik den organisert i dag treffer målgruppa. Dermed er det ekstra interessant for oss å velge elever på avgangstrinnet som har vært gjennom snart 13 år med skolegang og karriereveiledning.

Vi valgte to programfagsklasser, en i Psykologi 1 og en i Engelsk 1. I den første gruppen er det 29 elever, 8 gutter og resten jenter, i den andre gruppen er det 11 elever; 4 gutter og 7 jenter. Elevene er alle 17 - 19 år og kommer fra samme geografiske region på Østlandet. De kommer fra 11 forskjellige klasser på Vg2 og Vg3. Samtlige elever går på studieforbereidende program. Det er en overvekt av jenter i P-utvalget vårt, men begge kjønn er representert. Dette er ikke den samme elevgruppen som kom med utsagn til kommunikasjonsuniverset vårt. Elevene som

deltok i undersøkelsen som ga utgangspunkt for kommunikasjonsuniverset vårt, har fullført videregående skole og er ikke lenger elever hos oss.

Utvalgsmetoden vår regnes som bekvemmelighetsutvalg (Jacobsen, 2015, s. 302). Dette er to klasser vi har enkel tilgang til da vi jobber på samme skole. Ingen av oss er lærere i de aktuelle klassene, men en av oss er rådgiver for mange av elevene. Denne utvalgsmetoden er dermed lite ressurskrevende. Samtidig er ikke utvalget valgt kun på grunn av bekvemmelighet, men også fordi det er elever i V2 og Vg3 på studieforbereende program som vi i denne sammenhengen ønsker å høre fra. Vi ønsker oss en spredning i klasser, kjønn og utdanningsprogram, noe vi oppnår her. Samtidig får vi en bias eller skjevhet ved at alle har en interesse for psykologi og engelsk og har valgt programfag fra Språk / samfunnsfag og økonomi.

4.6 Gjennomføring av Q-undersøkelsen

Etter at utarbeidelsen av Q-settet og P-utvalget var bestemt, var det tid for gjennomføring av selve undersøkelsen. I de følgende underkapitlene skal vi redegjøre for prosessen rundt hvordan vi gjennomførte Q-undersøkelsen vår, inkludert gjennomføring av pilotstudien.

4.6.1 Gjennomføring av pilotundersøkelse - Runde 1

Vi gjennomførte en pilotundersøkelse på to ungdommer på 16 og 17 år, som ikke går i de to utvalgte klassene vi bruker som P-utvalg. Dette gjorde vi for å undersøke om spørsmålene føltes relevante, om det tekniske fungerte, om instruksene var forståelige, om påstandene var forståelige.

Resultatet av pilotundersøkelsen var at det tekniske fungerte som det skulle. Deltakerne i pilotundersøkelsen forstod instruksene og hva de skulle gjøre. Imidlertid ga de tilbakemelding på at det ble veldig mange utsagn, noe som kan forårsake såkalt «survey fatigue» (Hellevik, 2015). Dette innebærer at deltakerne i en undersøkelse mister interesse fordi undersøkelsen er for omfattende, med for mange spørsmål og krever for stor innsats. Dette kan i sin tur føre til en skjevhet i funnene. Eleven i pilotundersøkelsen syntes at det var vanskelig å lese på en liten, bærbar PC-skjerm. Utover dette var undersøkelsen enkel å gjennomføre. De forstod

uttalelsene som skulle vurderes, men begge deltakerne uttalte at det ble mange like utsagn. I tillegg opplevde de utsagnene som tvetydige. De kunne være enig i en del av setningen, men ikke i neste del. På tross av litt blandede resultater fra pilotundersøkelsen, bestemte vi oss for å gå videre til neste skritt.

4.6.2 Gjennomføring av selve undersøkelsen - Runde 1

Vi gjennomførte første runde med Q-undersøkelse i to programfagsklasser. Undersøkelsen ble gjennomført i to undervisningsøkter i psykologi. Vi fikk til sammen 49 svar fra disse elevene. Underveis i undersøkelsen hørte vi flere elever uttrykke frustrasjon over antall utsagn de skulle sortere.

Etter at undersøkelsen ble gjennomført, satte vi oss ned for å se på resultatene våre. Vi forsøkte å navigere oss frem inne på nettsiden: [Q-method software.com](http://Q-method.com). Neste skritt var nå å analysere dataene.

For det første oppdaget vi at en god del av de som hadde startet undersøkelsen, ikke hadde fullført og levert. Dette kan skyldes survey fatigue, som nevnt i forrige delkapittel. Gjennom ulike tilnærminger til faktoranalyser, oppdaget vi at spredningen ikke var stor mellom de ulike faktorene. Programmet lot oss dele inn svarene i 3 faktorer, men flere enn 3 faktorer ga ikke mening. Vi gikk inn på de enkelte svarene, for å se hvordan noen av deltakerne i de tre ulike faktorene hadde svart, og oppdaget lite intern sammenheng. Hvert enkelt svar som deltakerne hadde gitt, var til dels selvmotsigende, og det var ikke veldig enkelt å danne seg en forståelse av hva hver faktor gikk ut på.

Elevene kunne oppgi at de var svært enige i utsagn om at de var positive til fremtiden, og samtidig oppgi at de var svært enige at de var bekymret for fremtiden. Det var litt for mange av disse motstridende svarene til at vi kunne slå oss til ro med dataene vi hadde samlet inn.

Vi begynte å tenke tilbake til pilotundersøkelsen vår, og de to tenåringene som hadde gitt uttrykk for frustrasjon over at det ble for mange utsagn og at utsagnene ble for like hverandre. Deltakerne i de to klassene vi hadde oppsøkt, hadde gitt uttrykk for det samme: en slags oppgitthet over at det krevde stor konsentrasjon og at det kanskje til tider opplevdes litt meningsløst. Vi begynte å se på undersøkelsen vår med mer kritiske øyne, og innså gradvis at

antall utsagn vi hadde brukt (48) ble for mange for akkurat dette P-utvalget. Vi innså også at vi hadde vært for rigide i vår tolkning av Fischers balanserte blokkdesign. Vi hadde vært så opptatt av at alle effektene skulle bli representert i hvert eneste utsagn, noe som gjorde at brukervennlighet kom i bakgrunnen. Resultatet var at undersøkelsen vår ble et dårlig verktøy for å undersøke det vi ønsket å undersøke. Vi mistenker at elevene opplevde frustrasjon og manglende konsentrasjon på grunn av for mange, for tvetydige og for like utsagn. En lite motivert ungdomsgruppe som mister fokus, er ikke et godt utgangspunkt for å samle inn deres oppriktige tanker om karrierevalg.

4.6.3 Gjennomføring av undersøkelsen - Runde 2.

På bakgrunn av erfaringene fra den første undersøkelsen måtte vi innse at Q-settet vårt ikke var godt nok. Vi måtte derfor tilbake til skrivebordet for å bearbeide utsagnene våre på ny. Denne gangen hadde vi imidlertid med oss noen viktige erfaringer som ga oss et verdifullt nytt fokus; undersøkelsen måtte først og fremst gi mening for deltakerne. Den måtte bli kortere, enklere og mindre tvetydig. Vi endret derfor antall utsagn til 36 og forenklet utsagnene.

Dermed ble den endelige oversikten seende slik ut:

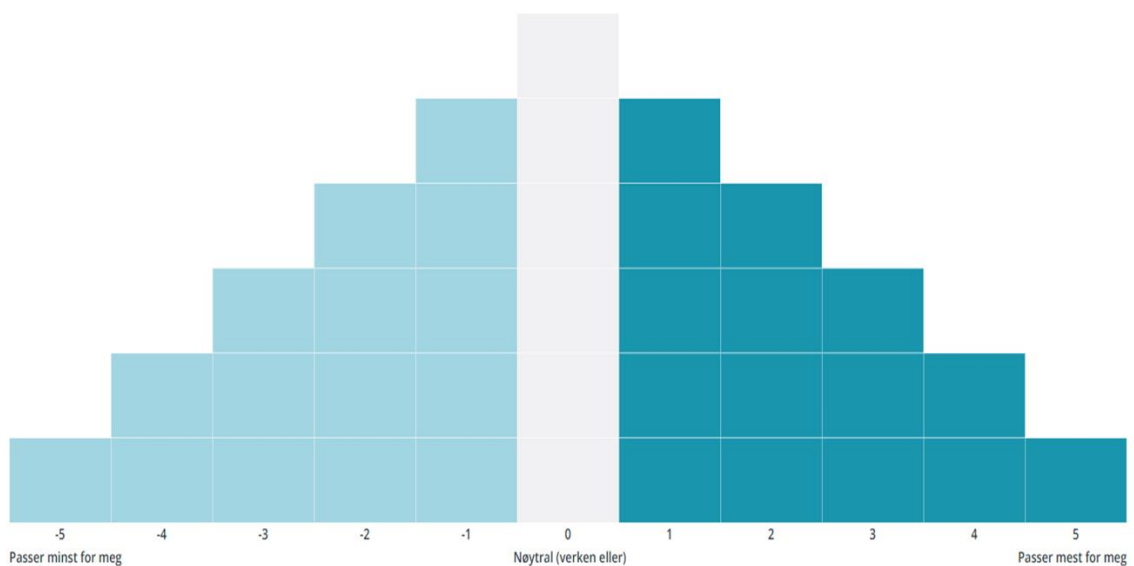
Effekter	Nivåer		Celler	
Mestringstro	A. Lav grad av mestringstro	B. Høy grad av mestringstro	2	
Opplevelse av valgsituasjonen	C. Høy grad av stress	D. Lav grad av stress	2	
Relasjoners betydning for karrierevalg	E. Uavhengig	F. Gjensidig	G. Avhengig	3
			2x2x3 = 12 12x3=36	

Tabell 2: Fishers balanserte blokkdesign. Endelig versjon.

Vi ble mindre opptatt av å være så rigide med at alle effektene skulle uttrykkes eksplisitt i hvert utsagn. I stedet lot vi fokus bli på at utsagnene skulle gi mening og at effektene skulle uttrykkes mer implisitt.

Klok av skade gjennomførte vi en ny pilot før undersøkelse 2. Vi brukte de samme personene i pilotrunde 2 som i pilotrunde 1. På den måten fikk vi sammenlignet deres erfaringer med de to Q-settene. Begge personene var entydige: Dette Q-settet var lettere å sortere, både fordi det var færre utsagn, og fordi hvert utsagn var enklere å forholde seg til på grunn av mindre kompleksitet. Ikke minst var utsagnene lettere å se på dataskjermen fordi skriften ble større da utsagnene ble færre. I tillegg snudde vi matrisen opp ned slik at den lengste raden kom nederst, istedenfor øverst. I første runde av undersøkelsen, opplevde noen av deltakerne at de ikke fikk plassert utsagn på den øverste raden, da ble for smått på skjermene deres. Dette unngikk vi nå, både ved å redusere antall påstander, samt at matrisens oppsett var mer brukervennlig. Denne gangen opplevde de mindre frustrasjon.

Nedenfor ser vi matrisen slik den så ut ved andregangs gjennomføring:



Figur 1, eksempel på sorteringsmatrise.

En indikasjon på at vi hadde et bedre Q-sett i denne omgangen, var også at samtlige som startet på undersøkelsen gjennomførte og leverte.

Undersøkelse 2 ble også gjennomført i to undervisningsøkter. Dette understreker vi fordi vi mener det er av betydning at vi ikke tar av elevenes fritid. Vi tror de er mer motiverte for å ta undersøkelsen på alvor enn om vi hadde tatt av fritiden deres slik de to tenåringene i pilotundersøkelsen måtte gjøre. En lenke til selve undersøkelsen ble delt inne i begge klassene sine Teamsrom. Før undersøkelsen startet presenterte vi oss selv og forklarte hensikten med undersøkelsen. Vi var påpasselige med å ikke nevne ord som karrierekompetanse eller karrieremodenhet her, for å unngå at deltakernes svar ble påvirket av en såkalt «social desirability effect» (American Psychological Association Dictionary, 2018). Dette innebærer at deltakerne i en undersøkelse ønsker å fremstille seg på en måte som de opplever som attråverdig i et samfunn. Derfor sa vi at undersøkelsen vår handlet om elevenes tanker om fremtiden. Dette innebærer at elevene ble informert på et generelt grunnlag om hva undersøkelsen handlet om, uten at de fikk den presise problemstillingen for masteroppgaven vår og det vi ønsker å undersøke. Vi informerte deretter elevene om at undersøkelsen var frivillig å delta på. Vi understreket at det var helt anonymt og at de kunne trekke seg når de ville. Alle elevene ønsket å delta. Vi gikk rundt i klasserommet og delte ut koder som var blitt produsert av Q-Method Software programmet vi brukte. Elevene klikket seg inn på lenken på Teams og logget seg inn via koden de hadde fått av oss. Elevene i runde 2 trengte lite hjelp, det var helt stille i klasserommet, og elevene jobbet konsentrert og fokusert hver for seg.

Vi brukte litt tid på å finne to nye undervisningsgrupper som kunne utgjøre et passende P-utvalg. Vi har beskrevet P-utvalget vi endte med til slutt ovenfor (se 4.5). Vi var påpasselig med ikke å bruke elever som hadde tatt den første undersøkelsen, slik at alle deltakerne kun hadde deltatt en gang. Dette var også et tiltak for å unngå at deltakerne opplevde survey fatigue, som vi tidligere har vært inne på.

4.7 Faktoranalyse

I det følgende vil vi beskrive hvordan vi gikk frem for å behandle dataene våre og hvordan vi kom frem til de ulike faktorene. Alle Q-sorteringene ble utført og levert inne i programmet Q-Method Software. Da alle dataene våre var samlet inn, kjørte vi dem gjennom en statistisk analyse utført i samme program. Vi diskuterte i forkant hvorvidt vi burde gjennomføre undersøkelsen manuelt, der deltakerne sorterer utsagnene i Q-settet for hånd. Fordelen med

en manuell undersøkelse er at det blir en taktil opplevelse for elevene, de får en fysisk nærhet til utsagnene, og muligens gir det deltakerne en bedre oversikt over sorteringen sin. Ulempen ved å bruke denne metoden er merarbeidet for forskeren. Siden ingen av oss har spesiell tyngde innen statistisk analyse, konkluderte vi med at vi kom til å trenge all hjelp som er tilgjengelig. Ved å støtte oss til et program som Q-Method Software, fikk vi mer hjelp til å automatisere en del av den analytiske prosessen. Som forskere landet vi dermed på å bruke tilgjengelige digitale verktøy.

Selv om vi tok i bruk Q-Method Software, måtte vi allikevel sette oss inn i hva det innebar å ta i bruk statistisk analyse. Vi måtte foreta mange valg for å få mest mulig utbytte av dataene våre. Disse valgene krevde at vi forstod fordeler og ulemper ved ulike løsninger, og hva som passet best for akkurat vår undersøkelse.

I Q-Method Software foregår analysen i ulike steg. Vi vil i de neste avsnittene redegjøre for disse stegene og våre betraktninger og valg i denne prosessen. Q-Method Software har lagt opp til følgende skritt i analyseprosessen, og det er disse vi forholder oss til.

1. Korrelasjonsmatrisen

Alle Q-sorteringene blir korrelert mot hverandre i en korrelasjonsmatrise. Her må vi velge mellom 2 korrelasjonstyper: Spearman eller Pearson. Etter å ha lest oss opp om forskjellen mellom disse to, finner vi at den mest valgte metoden når man utfører Q-metodeundersøkelser, er Spearman, da denne tilnærmingen er bedre tilpasset data-settet (Watts og Stenner, 2012). Dataene våre er ikke-lineære og ikke-parametriske. Med andre ord, vi kan ikke rangere våre data etter en skala, der forholdet mellom hver enhet er satt. Dermed velger vi å bruke Spearman som metode.

2. Faktorekstraksjon

Neste skritt er å finne gjentakende mønstre av mening i datasettet. Dette kan oppnås gjennom enten å bruke Principal Component Analysis eller Centroid Analysis. Ifølge Watts og Stenner (2012) er det ikke vesensforskjell mellom resultatene av disse to analysemetodene. Vi endte opp med å velge Centroid Analysis, da dette ifølge samme kilde, er den mest brukte analysemetoden blant de fleste Q-undersøkelser (Watts & Stenner s. 100). Watts og Stenner går langt i å anbefale sistnevnte metode. Vi velger å

ekstrahere 7 faktorer, som er det meste Q-method Software tillater. Ifølge Watts og Stenner er 7 faktorer en god løsning for de fleste Q-metode-undersøkelser (Watts & Stenner, 2012, s. 106). Det er verdt å merke seg at dette ikke er avgjørende for hvor mange faktorer man ønsker å beholde for rotasjon på et senere tidspunkt. Da ender vi opp med følgende resultat (se tabell nedenfor):

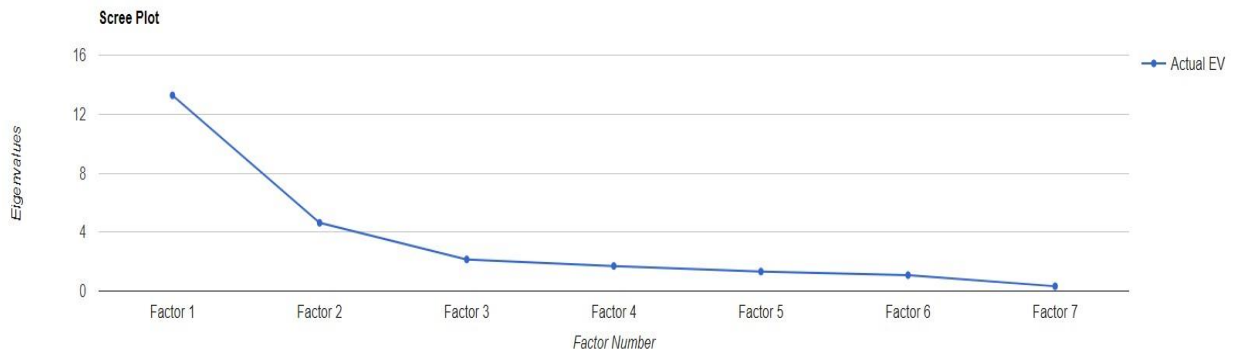
	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Factor 7
Eigenvalue	13.27323	4.62776	2.14676	1.70025	1.32245	1.07873	0.32568
% Explained Variance	33.18308	11.5694	5.36689	4.25064	3.30613	2.69683	0.8142
Cumulative Variance	33.18308	44.75249	50.11938	54.37002	57.67615	60.37298	61.18718
Humphrey's Rule	0.58081	0.31962	0.24438	0.13402	0.1483	0.09806	0.02113
Standard Error	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05

Tabell 3: Uroterte faktorer

I tabellen ovenfor ser man begrepet Eigenvalue nevnt. I Q-metodiske undersøkelser refererer «eigenvalue» (egenverdi på norsk) til tallene som oppstår i forbindelse med faktoranalysen. Egenverdiene hjelper deg med å vurdere hvor mye hver faktor bidrar til å forklare variasjonen i dataene. Dersom en faktor har en forklaringsvarians på 33%, betyr det at denne faktoren forklarer 33% av variasjonen i studien. Forskerens beslutning om hvor mange faktorer man skal inkludere i den endelige analysen, avhenger blant annet av egenverdien til hver enkelt faktor (Watts & Stenner, 2012). Ifølge samme kilde sies det at man kun bør beholde faktorer med egenverdi over 1,00. I tabellen over kan vi se at faktor 7 i vår faktoranalyse, har en egenverdi på under 1. Likeledes ser vi at faktor 6 befinner seg kun så vidt over 1 i egenverdi. Dermed er funnene så lite signifikante at de ikke har noen verdi for vår videre analyser. Dette gjør at det gjenstår 5 faktorer. Denne konklusjonen samsvarer med den såkalte Humphrey's rule. Humphrey's rule er en metode som kan brukes for å avgjøre hvor mange av faktorene man bør beholde (Watts & Stenner 2012, s. 107).

Watts og Stenner understreker at denne fremgangsmåten bare bør være veiledende, da den ikke tar i betraktning det subjektive innholdet i hver faktor (2012, s. 106-107). De påpeker også at det minst bør være to deltakere som i stor grad er representative for hver faktor (Watts & Stenner, 2012). Dataprogrammet vårt, Q-method Software, hjelper oss også til å sette

faktorenes egenverdi inn i et koordinatsystem, der man ser resultatene i en kurve som etter hvert flater seg ut (se figuren nedenfor). Grafen nedenfor viser det vi allerede har sett, at vi får størst utslag på de første 2- 3 faktorene, og at resultatene blir mindre signifikante etter det.



Figur 2: Scree Plot

Kilde: <https://app.gmethodsoftware.com/admin/study/dashboard/12150/reports>

3. Faktorrotasjon og ladninger

På dette stadiet i faktoranalysen må vi ta stilling til hvor mange faktorer vi ønsker å beholde for rotasjon. Utgangspunktet vårt var altså 7 faktorer, der vi ifølge Humphrey's Rule ikke burde ende opp med mer enn 5 faktorer for vårt datamateriale. Maks antall faktorer for rotasjon er dermed 5.

Vi forsøkte først med en femfaktoranalyse, for å se hvilket resultat dette ga. Vi roterte faktorene gjennom en Varimax rotasjon. Dette innebærer at man svekker de faktorene som har lav korrelasjon, og styrker de faktorene som har høy korrelasjon. Resultatet av en femfaktoranalyse viste at 35 våre 40 deltakere ladet signifikant i en av faktorene. Vi brukte litt tid på å lese de mest representative svarene for hver faktor. Når vi så på innholdet i faktorene på femfaktorløsningen, viste resultatet at det var vanskelig å skille faktor 2 og 3 fra hverandre. Vi ønsket derfor å teste en firefaktorløsning.

Firefaktorløsningen viste at 34 av de 40 deltagerne ladet signifikant i en av faktorene. Med andre ord en deltaker mindre enn om man brukte femfaktorløsningen. Når vi går inn i de enkeltes q-sorteringer her, får vi en klar faktor 1 og faktor 2, der vi kan lese noen klare

tendenser ut fra deltakernes sorteringer, men på faktor 3 og 4, gir det mindre mening. Vi klarer ikke å finne fellestrekk som skal tilsa at disse faktorene har noen forklaringskraft.

Vi tester deretter ut trefaktorløsningen, der nok en gang 35 av 40 deltakere lader signifikant. Ved å analysere tallene for hver faktor mer nøye, kan vi se at det er høyere samsvar innad i hver faktor på faktor 1 og faktor 2, med andre ord at deltakerne på Q-undersøkelsen er mer enige innad i disse faktorene, enn det resultatet er for faktor 3. For å se om det kan gi noe utslag, bestemmer vi oss derfor for å splitte faktor 3 i to, i faktor 3a og 3b. Vi finner noen interessante Q-sorteringer i 3b, som skiller seg ut fra de andre faktorene, som gjør at vi velger å beholde faktor 3, i stedet for å kun gå for de to mest åpenbare faktorene. Innad i faktor 1 og 2 klarer vi å se noen tydelige tendenser blant elevene, som gir mening for oss. De fleste elevene ender også opp i faktor 1 eller faktor 2, henholdsvis 16 og 11 deltakere. For å ikke miste de interessante stemmene i faktor 3b, ender valget vårt opp på en trefaktorløsning, der vi splitter faktor 3 i 3a og 3b. Scree-plottet vårt viste at kurven flater ut etter de to første faktorene, noe som samsvarer med en trefaktorløsning. Som nevnt ovenfor, understreket jo nettopp Watts og Stenner at antall faktorer ikke kun kan bestemmes av tall og statistikk alene, men at man også må ta i betraktning det subjektive innholdet i hver faktor.

4.8 Post-undersøkelse

For å kvalitetssikre funnene i studien vår og inndeling av faktorer, bestemte vi oss for å sjekke med elevene om de kjente seg igjen i faktorene vi hadde identifisert. Vi benyttet oss av en av klassene som hadde deltatt på første runde av undersøkelsen (en psykologi 1- gruppe), den undersøkelsen som vi ikke endte opp med å bruke da vi ikke hadde laget et godt nok verktøy. Det er altså ikke den samme gruppen som Q-metodeundersøkelsen vår ble gjennomført på. Det er heller ikke viktig for oss. Det viktige for oss er å se om en lignende elevgruppe kan kjenne seg igjen i faktorene vi har kommet frem til, og om faktorene gir mening for dem.

Vi informerte elevene om at vi ønsket å følge opp undersøkelsen vi tidligere hadde gjennomført, at det var frivillig å delta og at også denne undersøkelsen ville bli helt anonym. Vi delte ut en oversikt og en kort beskrivelse av de ulike faktorene. Samtidig fikk elevene utdelt et ark der de ble bedt om å krysse av for hvilken person de kjente seg igjen i. Vi kalte de fire

grupperingene for Person A, B, C og D. De fikk også muligheten til å krysse av for at man ikke kjente seg igjen i noen av personene. Videre spurte vi de om de kunne «begrunne hvorfor du eventuelt kjenner deg igjen i denne personen? Er det noe som du ikke kjenner deg igjen i? Er det noen beskrivelser eller utsagn du savner, som i større grad representerer dine tanker?» (Se vedlegg 4 og 5).

I Q-metodologien er det ikke uvanlig å følge opp en Q-metodisk undersøkelse med et post-intervju, der man for eksempel intervjuer en person per faktor. Denne muligheten hadde ikke vi, da vi ikke kan identifiserte hvilke elever som ladet signifikant på hvilken faktor. Vi valgte derfor denne løsningen, for å støtte opp, avkrefte eller nyansere funnene våre.

Vi vil komme tilbake til resultatene våre av postundersøkelsen, etter at vi har redegjort for funnene våre og faktorfortolkningen vår i kapittel 5.

4.9 Studiens kvalitet

I de følgende avsnittene vil vi se kritisk på undersøkelsen vi har gjennomført. Vi vil se nærmere på begreper som validitet, reliabilitet og etiske betraktninger. Dette er begreper som er vanlige å bruke i kvantitativ forskning, men som ikke er så anvendbare i Q-metodologiske undersøkelser, da dette som nevnt tidligere er en abduktiv metode, med elementer fra både kvalitative og kvantitative forskningsmetoder.

4.9.1 Reliabilitet og validitet

I tradisjonell kvantitativ forskning, henviser begrepet reliabilitet til hvorvidt undersøkelsen ville ha gitt det samme svaret om den ble utført på nytt, med nøyaktig samme rammer (Watts & Stenner, 2012, s. 51). En måte man kunne ha undersøkt om en Q-metodisk undersøkelse har høy reliabilitet, er om man gjennomfører to identiske undersøkelser på samme person, for å se om Q-sorteringen blir plassert på samme måte i sorteringsmatrisen. I dette tilfellet får man egentlig ikke målt undersøkelsens reliabilitet, kun om den ene deltakerens Q-sorteringer samsvarer, når undersøkelsen blir gjentatt (Watts & Stenner, 2012, s. 51). Ifølge Watts and

Stenner er dette ikke vanlig praksis, da det gir begrenset innsikt i begrepet reliabilitet slik det anvendes innen kvantitativ forskning.

Validitet, eller gyldighet, handler om forskeren måler det man sier man skal måle. Heller ikke dette begrepet kan med enkelhet overføres til Q-metodologi. Da målsetningen for Q-metodologi er å forstå og innhente informasjon om deltakernes subjektive tanker, verdier og holdninger til et tema, finnes det ingen gitte objektive kriterier som kan avgjøre undersøkelsens validitet. Metoden i seg selv har som mål å undersøke subjektive oppfatninger, og dermed blir objektive kriterier irrelevante (Watts & Stenner, 2012, s. 51).

Et forhold som blir viktig å kontrollere og som kan knyttes til validitet, er om instruksene til deltakerne i studien er tydelige og lett å forstå (Watts & Stenner, 2012, s. 51-52). Videre må Q-settet være forståelige og meningsbærende, om deltakerne skal klare å plassere dem i matrisen. Som nevnt ovenfor ønsket vi å forbedre vår validitet, da det første Q-settet vårt ble for komplekst og for stort. Vi fryktet at vi ikke lenger målte det vi ønsket å måle. Ved å endre Q-settet vårt, slik at det ble både mer lettfattelig og mindre omfattende, mener vi at vi har oppnådd høyere grad av validitet.

For å undersøke validiteten til vår studie, er det relevant å se nærmere på bias eller skjevheter, som kan oppstå i en forskningsprosess. Som allerede nevnt er et eksempel på en slik type skjevhet eller bias, den såkalte social desirability effect eller sosial ønskverdighet på norsk (Gravdal & Sandal, 2004). Denne går som nevnt ut på at respondentene oppgir svar som stiller dem i et bedre lys, og som oppleves som attråverdig i samfunnet. Dette er en vanlig fallgrube i spørreundersøkelser. Det kan være en risiko for at dette har spilt en rolle i vår Q-metodiske undersøkelse. I Q-settet vår hadde vi utsagn som «Dette ordner seg! Både når det gjelder karrierevalg og tro på fremtiden, er jeg rimelig trygg», eller «Jeg er ikke stressa for hva jeg skal gjøre etter videregående, og vet jeg klarer å finne ut av det selv». Disse utsagnene er positivt ladet, og deltakerne kan ha ønsket å fremstå som en slik ubekymret, optimistisk og selvstendig person, og dermed sortert utsagt som dette høyt, uavhengig av sannhetsgehalten. For å unngå slike former for demand characteristics /kravkarakteristika, der deltakere endrer sine svar og ikke er tro mot seg selv, var vi forsiktige når vi introduserte undersøkelsen for elevene. Som allerede nevnt unngikk vi bevisst å bruke ord som karrieremodenhet, da vi fryktet at dette kunne endre deltakernes svar. Hvem ønsker vel ikke å fremstå som moden? Vi brukte heller ikke ordet karriere i introduksjonen, da vi vet at dette for noen kan ha visse konnotasjoner (se

begrepsavklaring i kapittel 1.1). Vi uttrykte istedenfor at undersøkelsen handlet om elevenes tanker om fremtiden. Fordelen med vår undersøkelse er at den er anonym. Det kan være større fare for at den nevnte sosial ønskevridighet-effekten inntreffer, der en informant blir intervjuet av en forsker. Videre bidro Fishers balanserte blokkdesign til at Q-settet vårt ikke skulle bli for skjevt i en eller annen retning. Ved å bruke disse tiltakene så mener vi at vi la til rette for minst mulig bias eller skjevhet.

Ved den andre gjennomgangen av Q-undersøkelsen oppnådde vi også som nevnt at alle deltakerne deltok og leverte sorteringene sine. Vi unngikk dermed frafallsbias (Jacobsen, 2016, s. 363 – 364), som oppstår om ikke alle deltakerne gjennomfører undersøkelsen. Dette kan skape en skjevhet i datamaterialet, som vi slapp å bekymre oss for.

4.9.2 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet handler i tradisjonell forstand om å kunne trekke slutninger om en større populasjon, basert på utvalget i en undersøkelse (Jacobsen, 2015, s. 237). Målet for Q-metodiske undersøkelser er ikke å oppnå statistisk generaliserbarhet, men heller å oppnå innsikt og forståelse av fenomener i dybden. På grunn av et lite og ikke representativt utvalg, er det hverken ønskelig eller mulig å generalisere til en større populasjon. Dette betyr imidlertid ikke at funnene ikke kan ha overføringsverdi. Q-metode er opptatt av en annen form for generalisering, som fokuserer på «concepts, categories, theoretical propositions and models of practice» (Watts & Stenner, 2012, s. 73).

Vår undersøkelse kan dermed ikke stadfeste at de faktorene vi har kommet frem til, er representative for alle elever på studieforbereende utdanningsprogram i Norge. Vi kan ikke engang si med sikkerhet at faktorene våre representerer alle elever på studieforbereende program på vår skole. Det vi kan slå fast er at vi har identifisert 4 ulike opplevelser knyttet til karrierevalg, blant elevene som deltok.

4.9.3 Etske betraktninger

Når man gjennomfører forskning som omhandler mennesker, må følge etiske prinsipper for å ikke påføre andre skade og ikke krenke deltakernes rettigheter. Ifølge De nasjonale forskningsetiske komiteenes retningslinjer for samfunnsfag og humaniora, finnes det en rekke forskningsetiske prinsipper som må følges (NESH, 2016). Vi har valgt oss ut de vi opplever som mest sentrale og relevante for vår studie.

For det første må deltakerne være informert om undersøkelsens formål. I begge klassene vi besøkte informerte vi om hensikten ved studien: å undersøke elever på studieforbereidende utdanningsprogram sine tanker om å ta karrierevalg. Videre skal deltakerne i en undersøkelse bli spurt om samtykke til å delta. Dette gjorde vi først i plenum, da vi informerte om undersøkelsen. Deretter gjentok vi spørsmålet til hver enkelt, da vi delte ut en deltakerkode til hver elev. Inne i selve undersøkelsen på Q-method software, hadde vi også lagt inn et spørsmål der elevene skulle krysse av for at de samtykket til å delta. Deltakerne har også rett til å trekke seg underveis, og unnlate å sende inn sorteringen. Dette ble også informert om både i plenum før undersøkelsen startet, og inne i dataprogrammet. Derimot har vi en utfordring om en deltaker skulle ønske å trekke svaret sitt, etter at undersøkelsen var gjennomført. Dette fordi deltakerne var anonyme og vi ikke har noen måte å gjenkjenne en enkel elev. Om eleven derimot hadde tatt vare på deltakerkoden sin, skulle vi ha klart å utelate deres Q-sortering fra materialet vårt.

Et viktig prinsipp i samfunnsvitenskapelig forskning er å bevare deltakernes anonymitet. Dette oppnådde vi ved å dele ut deltakerkoder på papir som var randomiserte av dataprogrammet. Vi hadde ingen oversikt over hvilken elev som svarte hva, og heller ingen måte å skille de to klassene fra hverandre. Det vil derfor være vanskelig å gjenkjenne de ulike faktorene og vite hvilken elev som står bak hvilken sortering. Med 40 deltakere fordelt over 11 klasser er det i praksis nærmest umulig å avsløre elevenes identitet bak Q-sorteringen. Alle dataene vi samlet inn, ligger lagret på Q-method software, som leveres av et canadisk selskap ved navn Wired Solutions. Dataene er passordbeskyttet. I samsvar med reglene for personvern innen forskning, sitter vi dermed ikke med noen data som kan identifisere elevene, verken personopplysninger, navn eller epostadresser.

Det vi imidlertid må tenke på er det asymmetriske forholdet mellom oss som lærere / rådgivere og elever ved samme skole. Alle elevene sa ja til å være med. Følte de seg presset? Hadde det vært vanskelig å være den ene som sa nei, både fordi vi som autoritetspersoner ba dem om, og på grunn av konformiteten som oppstår i en klasse der alle andre sier ja til å delta? Dette vet vi ikke svaret på. Det å forske på egne elever, og egen arbeidsplass, krever en helt egen type varsomhet. Nettopp derfor var det viktig for oss å understreke at det var frivillig å delta, og nettopp derfor informerte vi om det ved tre ulike anledninger.

På den andre siden tror vi at elevene muligens tok det mer seriøst, da de har en relasjon til oss. Dette blir selvsagt bare spekulasjoner fra vår side, men vi tenker at en fordel ved å ha en relasjon til deltakerne som forhåpentligvis er positiv, øker dette sjansene for at de gjør sitt beste for å svare grundig på undersøkelsen.

Temaet for undersøkelsen vår kan oppleves som sensitivt for enkelte av deltakerne. Å skulle si noe om sine tanker om fremtiden, innebærer for noen å være åpen om tanker og holdninger man kanskje ikke ønsker å dele. Noen av utsagnene våre kan sette i gang tankeprosesser som kanskje kan oppleves som ubehagelige. Vi spør ikke deltakerne om de foretrekker rød eller blå, men ber dem ta stilling til komplekse temaer som i høy grad angår dem. For eksempel kan utsagn som dette: *«Det er synd å si det, men fremtiden er så mørk at jeg ikke tror at jeg kommer til å skape meg et godt liv»* være problematisk. Hvis dette er et utsagn en elev er enig i, så kan det oppleves som opprørende å bli konfrontert med slike påstander. Dette har vi ikke svaret på, men har tenkt litt på det i etterkant. Tilsynelatende var ingen av elevene opprørte eller følelsesmessige berørte under undersøkelsen, men hva de tenker og føler, har vi ikke sikker viten om.

Vårt mål for det etiske ved en slik undersøkelse, må være at elevene våre skal kunne se resultatene våre og ikke føle seg stigmatisert eller krenket. Dette innebærer at vi må være varsomme når vi beskriver faktorene, og ikke uttaler oss for bastant eller for negativt. Videre må vi passe på at overskriftene på hver faktor ikke er belastende.

5. Faktorfortolkning – presentasjon av faktorene

I dette kapittelet vil vi gå nærmere inn på dataene våre for å fortolke funnene. Ifølge Watts og Stenner finnes det ingen absolutt fremgangsmåte for å komme frem til hvordan faktorene skal å fortolkes.

«If there's one thing missing from the Q-methodological literature it is a full-blown discussion of factor interpretation. (...) There is material to be found on the principle and the theory that tells us *what* and *why* we are interpreting, but there is very little that tells anyone *how* to do the job effectively” (Watts and Stenner, s. 147-147).

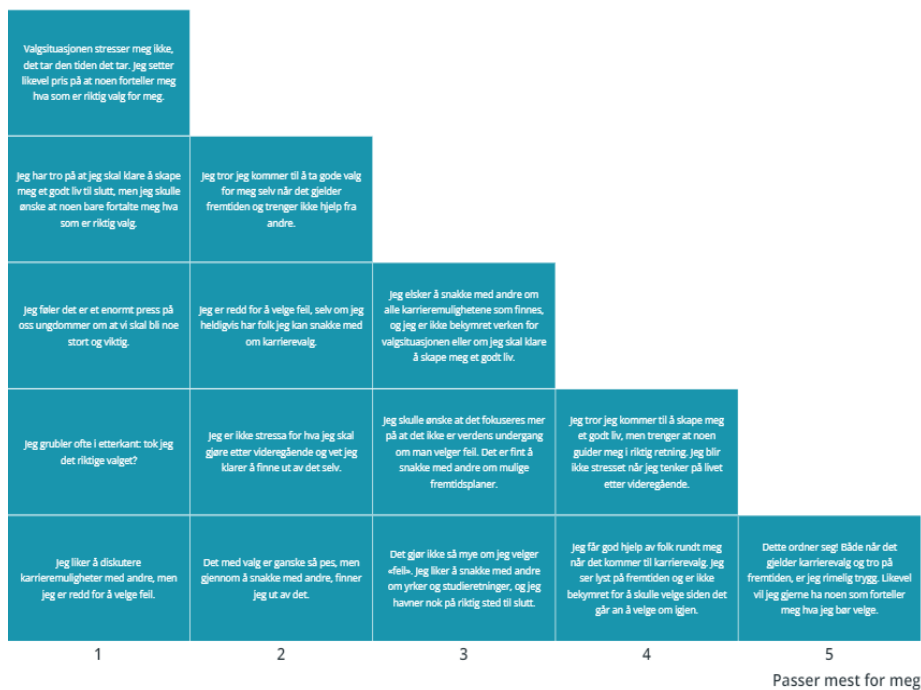
Watts and Stenner foreslår av den grunn å la gjennomsnittssorteringene (Composite Q-sort) for hver faktor være det som legger føringene for hvordan faktorene skal fortolkes. Vi har valgt å støtte oss til Watts og Stenner i dette. Vi vil i tillegg hente ut utsagn som er mest representative for hver kategori og hvilke som er minst representative for hver kategori. Her støtter vi oss på analyseverktøyet Q-method software. For å fortolke faktorene, har vi fokusert først og fremst på ytterpunktene på hver side i matrisen, altså de utsagnene som elevene har sortert på + 5 og + 4 og - 5 og - 4. Det å se på de minst representative utsagnene innebærer at vi ser på de utsagnene elevene har sagt de er mest uenige i. Her trekker vi den slutningen at det motsatte synspunktet dermed er det som representerer dem.

Når man gjennomfører en Q-undersøkelse og skal analysere resultatene, er det ifølge Watts og Stenner vanlig å ha en holistisk tilnærming (Watts & Stenner, 2012, s. 17). Dette innebærer blant annet at enkeltutsagn ikke blir tolket alene, men at utsagnene blir sett i forhold til hverandre. Dette blir også vår tilnærming til faktorfortolkningen. For en fullstendig oversikt over faktorenes Q-sortverdi for alle utsagnene se vedlegg 3.

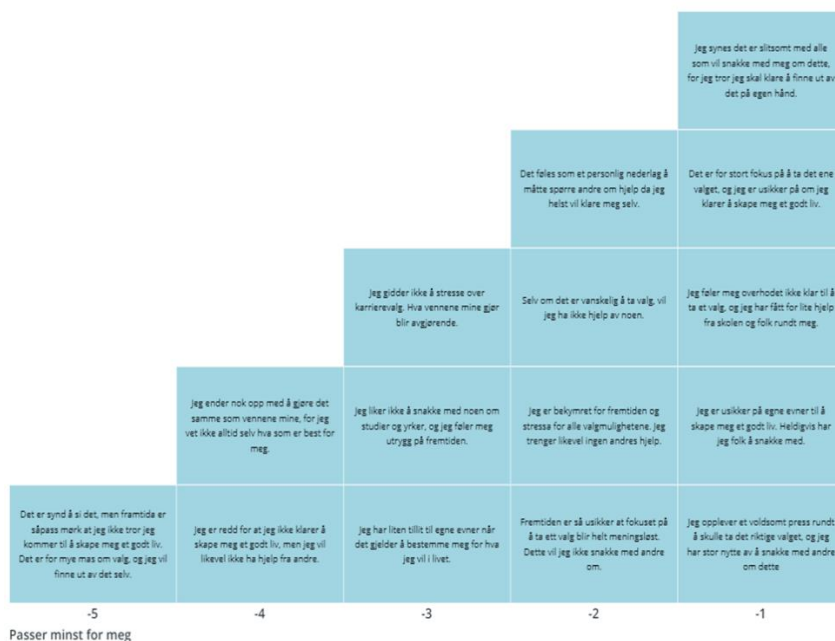
Vi har altså identifisert fire faktorer, og i det følgende vil vi redegjøre for hver av faktorene sine gjennomsnittssorteringene og hva som er karakteristisk for hver kategori.

5.1 Faktor 1 «Dette ordner seg!»

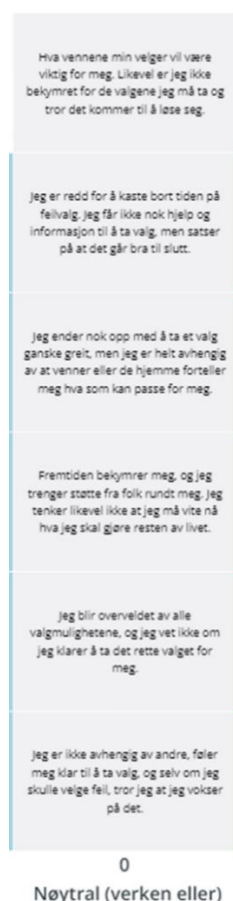
Faktor 1 har en egenverdi på 13,3 og står for 33,2 % av den forklarte variansen i datagrunnlaget (se figur 3, 4 og 5). Det var 16 elever som ladet signifikant på denne faktoren, noe som gjør det til den største kategorien. Det som blir tydeligst for oss når vi ser på dataene for Faktor 1, er at elevene her føler stor grad av mestringsforventning. Elevene har et optimistisk syn på fremtiden og tror de kommer til å ta gode valg for seg selv. De er også positive til relasjoner til andre når det gjelder å forme sin egen karriere. Sammenlignet med de andre faktorene, er dette den kategorien som har et mest positivt fremtidssyn. Her er en gjennomsnittssortering som ifølge Q-method software er mest karakteristisk for denne faktoren. For lesbarhet må vi dele opp figurene i tre:



Figur 3: Gjennomsnittssortering for faktor 1- utsagn som passer mest for eleven.



Figur 4: Gjennomsnittssortering for faktor 1 – utsagn som passer minst for eleven



Figur 5: Gjennomsnittssortering for faktor 1- utsagn som elevene er nøytrale til.

Mest karakteristisk for faktor 1 er dette utsagnet: «*Dette ordner seg! Både når det gjelder karrierevalg og tro på fremtiden, er jeg rimelig trygg. Likevel vil jeg gjerne ha noen som forteller meg hva jeg bør velge.*». Dette utsagnet (Utsagn 35) har en Q-sortvalue på 5. En Q-sortvalue eller verdi referer til den posisjonen eller rangeringen et utsagn har (Watts & Stenner, 2012, s. 22). Denne verdien hjelper forskeren til å forstå hvordan hvert utsagn er forstått og prioritert av deltakerne sammenlignet med de andre utsagnene. Utsagnet ovenfor er dermed det utsagnet deltakerne i Faktor 1 er mest enige i, som de oppgir at passer best for dem, sammenlignet med de 35 andre utsagnene. Derfor får dette utsagnet den høyeste Q-sortverdien, altså 5.

I dette utsagnet ser vi for det første betydningen av **relasjoner**. Utsagnet indikerer at de i stor grad er opptatt av relasjoner når det gjelder å ta valg. Et annet utsagn som støtter inntrykket vårt av betydningen av relasjoner for Faktor 1, er utsagnet «*Jeg får god hjelp av folk rundt meg når det kommer til karrierevalg. Jeg ser lyst på fremtiden og er ikke bekymret for å skulle velge siden det går an å velge om igjen*» (Utsagn 32). Dette utsagnet får Q-sortverdien 4 og prioriteres dermed også høyt av deltakerne.

Denne forståelsen mener vi samsvarer med de utsagnene Faktor 1 oppgir som minst representative. Et utsagn som er minst karakteristiske for denne gruppen er «*Jeg er redd for at jeg ikke klarer å skape meg et godt liv, men jeg vil likevel ikke ha hjelp fra andre*» (Utsagn 2). Dette utsagnet får en Q-sortverdi på -4, med andre ord et utsagn som deltakerne uttrykker at ikke passer for dem.

Videre tyder vi svarene fra Faktor 1 dithen at de ikke er **stresset rundt valg situasjoner**. «*Jeg tror jeg kommer til å skape meg et godt liv, men trenger at noen guider meg i riktig retning. Jeg blir ikke stresset når jeg tenker på livet etter videregående*» (Utsagn 34). Dette utsagnet fikk en Q-sett-verdi på 4. Faktor 1 er den eneste faktoren hvor stress er så fraværende. Det kan se ut som at elevene ikke er stresset siden de erfarer at de kan velge på nytt, at det ikke kun handler om ett valg. Utsagn som «*Det gjør ikke så mye om jeg velger «feil». Jeg liker å snakke med andre om yrker og studieretninger, og jeg havner nok på riktig sted til slutt*» (Utsagn 33) og «*Jeg skulle ønske at det fokuseres mer på at det ikke er verdens undergang om man velger feil. Det er fint å snakke med andre om mulige fremtidsplaner*» (Utsagn 24), støtter dette inntrykket. Begge disse utsagnene har fått en Q-sett-verdi på 3 som også er relativt høyt.

Når man ser på hvilket syn Faktor 1 har på **fremtiden**, ser vi som allerede nevnt i utsagn 35, et positivt syn på fremtiden og egne evner til å skape seg et godt liv. Dette underbygges videre ved at vi ser at det utsagnet som passer minst for dem, er «*Det er synd å si det, men framtida er såpass mørk at jeg ikke tror jeg kommer til å skape meg et godt liv. Det er for mye mas om valg, og jeg vil finne ut av det selv*» (Utsagn 11). Dette utsagnet får en Q-sortverdi på -5. Med andre ord er dette det utsagnet som passer minst for faktor 1, sammenlignet med alle andre utsagn.

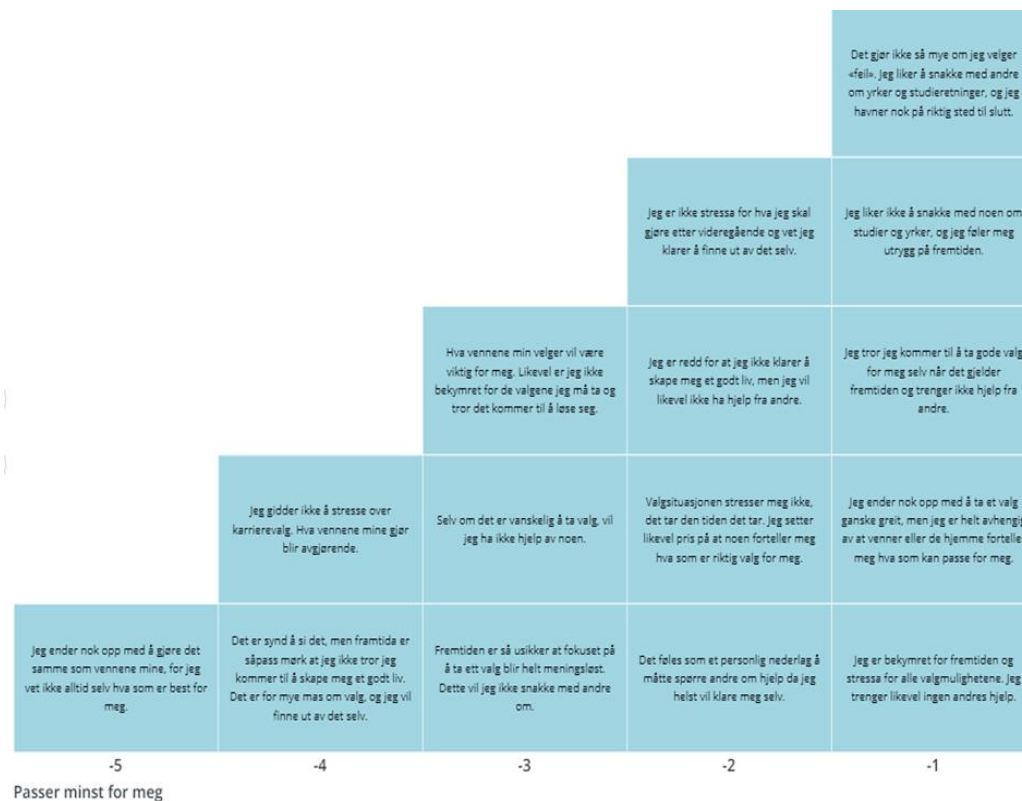
Når det gjelder **mestringsforventning** kan det se ut til at elevene har tillit til egne evner da de ikke kjenner seg igjen i utsagn som «*Jeg har liten tillit til egne evner når det gjelder å bestemme meg for hva jeg vil i livet*» (Utsagn 13). Dette utsagnet får en Q-sortverdi på -3. Med andre ord har de en høy grad av mestringsforventning. Ingen av de andre faktorene viser en så tydelig tro på egne evner.

5.2 Faktor 2: «Valg stresser meg!»

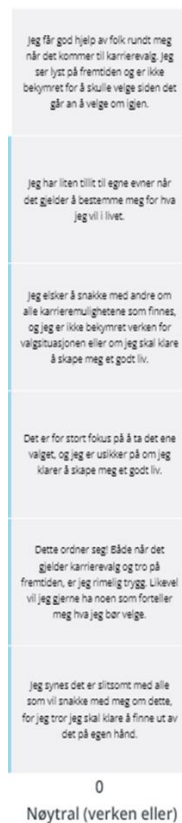
Faktor 2 har en egenverdi på 4,6 og står for 11,6 % av den forklarte variansen i datagrunnlaget (se figur 6, 7 og 8). Det er 11 elever som lader signifikant i faktor 2 og utgjør dermed den nest største kategorien i undersøkelsen vår. Elevene i denne kategorien lar seg mer stresse av valgsituasjonen sammenlignet med faktor 1. De er også nokså positive til relasjoner til andre. Disse elevene ønsker å diskutere, snakke og la seg veilede av andre rundt karrierevalg. De vil derimot ikke bli fortalt hva de skal velge, og de vil ikke bare dilte etter vennene sine. Selv om de lar seg stresse over valgsituasjonen de står overfor, har de verken et veldig negativt eller et veldig positivt syn på fremtiden.



Figur 6: Gjennomsnittssortering for faktor 2- utsagn som passer mest for eleven.



Figur 7: Gjennomsnittssortering for faktor 2- utsagn som passer minst for eleven.



Figur 8: Gjennomsnittssortering for faktor 2- utsagn som elevene er nøytrale til.

I faktor 2 ser vi at de utsagnene som får den høyeste Q-sortverdien, fokuserer på temaet **valg**. Faktor 2 prioriterer utsagn om valg på bekostning av utsagn som i større grad fremhever relasjoner og tanker om fremtiden. Videre kan utsagnene tolkes dithen at elevene i faktor 2 opplever et **stress** rundt valgssituasjonen. To av de mest representative utsagnene for denne faktoren er «Jeg opplever et voldsomt press rundt å skulle ta det riktige valget, og jeg har stor nytte av å snakke med andre om dette» (Utsagn 24) og «Jeg er redd for å kaste bort tiden på feilvalg. Jeg får ikke nok hjelp og informasjon til å ta valg, men satser på at det går bra til slutt» (Utsagn 27). Begge disse utsagnene får Q-sortverdi 4. Videre har vi utsagnet «Jeg grubler ofte i etterkant: tok jeg det riktige valget?» (Utsagn 9) som får verdi 3. Slik vi tolker denne faktoren er altså at de sorterer utsagn som handler om stress rundt valgssituasjonen høyt. Utsagn 3, «Jeg blir overveldet av alle valgmulighetene, og jeg vet ikke om jeg klarer å ta det rette valget for meg» bekrefter denne oppfatningen og får verdi 3.

Vi tolker det dithen at denne gruppen ikke føler seg helt klare for det som ligger foran dem. De uttrykker at de har fått for lite hjelp av skole og folk rundt dem (Utsagn 27) og viser dermed en frustrasjon rundt dette med valg. I det hele tatt er det mange av utsagnene som uttrykker negative følelser knyttet til valg som scorer høyt i denne kategorien.

Relasjoner er ikke uviktig for denne gruppen, men slik vi tolker sorteringene ønsker de ikke å la seg styre av andre. Dette bekreftes gjennom utsagn som scorer høyest på hva som passer minst: «*Jeg ender nok opp med å gjøre det samme som vennene mine, for jeg vet ikke alltid selv hva som er best for meg*» (Utsagn 7). Dette utsagnet får en Q-sortverdi på -5. Dette viser at selv om de lar seg stresse av valgsituasjonen, vil de ikke bare dilte etter vennene. Utsagn som handler om relasjoner, er plassert høyt, men ikke nødvendigvis høyest. Flere av utsagnene som først og fremst handler om relasjoner, får en Q-sortverdi på 2. Utsagn 4, «*Jeg liker å diskutere karrieremuligheter med andre, men jeg er redd for å velge feil*», (Q-sortverdi 2) underbygger denne forståelsen.

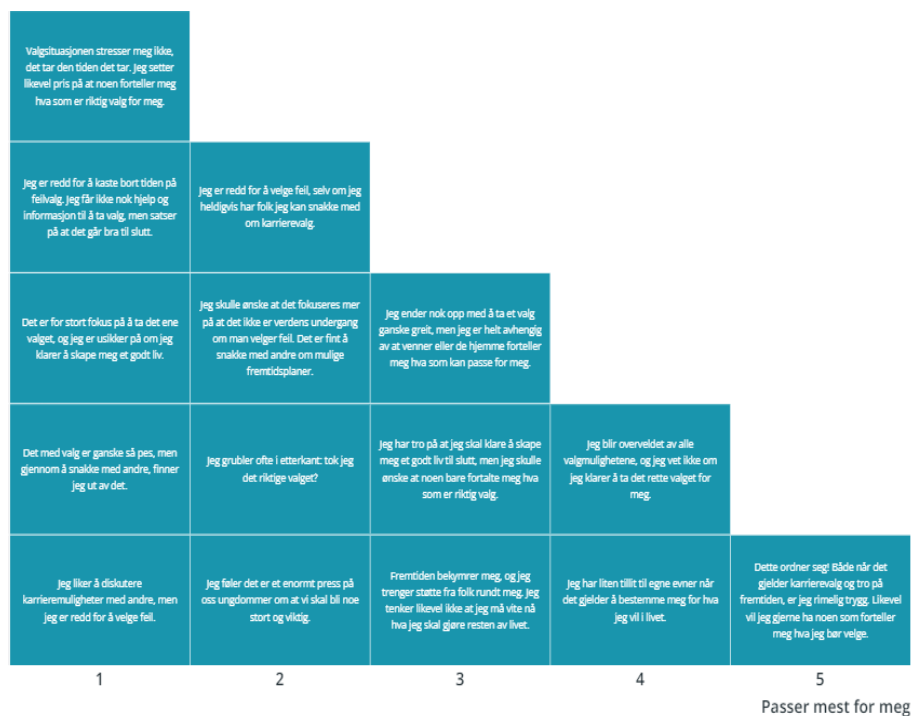
Når det gjelder tro på **fremtiden** og **egne evner** til å skape seg et godt liv, tolker vi det slik at de verken er veldig positive eller veldig negative til fremtiden. Utsagn 11, «*Det er synd å si det, men framtida er såpass mørk at jeg ikke tror jeg kommer til å skape meg et godt liv. Det er for mye mas om valg, og jeg vil finne ut av det selv*» gir Faktor 2 en verdi på -4, noe som viser at de i stor grad ikke opplever at det passer for dem. De mener altså ikke at fremtiden er mørk. I kontrast til faktor 1, derimot, vekter de utsagn 35 «*Dette ordner seg! Både når det gjelder karrierevalg og tro på fremtiden, er jeg rimelig trygg. Likevel vil jeg gjerne ha noen som forteller meg hva jeg bør velge*» som nøytralt, altså med verdi 0. Faktor 1 ga dette den høyeste verdien, altså 5. Der faktor 1 har stor tro på at det skal ordne seg, kan det se ut til at faktor 2 ikke er helt trygge på det samme. Det er viktig å påpeke at de ikke har sagt seg uenige i utsagn 35, men at de forholder seg nøytrale til det. Det utsagnet som kanskje tydeligst sier noe om mestringstro alene er utsagn 13: «*Jeg har liten tillit til egne evner når det gjelder å bestemme meg for hva jeg vil i livet*». Dette utsagnet får en Q-sorteringsverdi på 0 hos faktor 2. Med andre ord kan vi tolke det dithen at faktor 2 har en nøytral holdning til egen mestring.

5.3 Faktor 3a «Klarer jeg dette?»

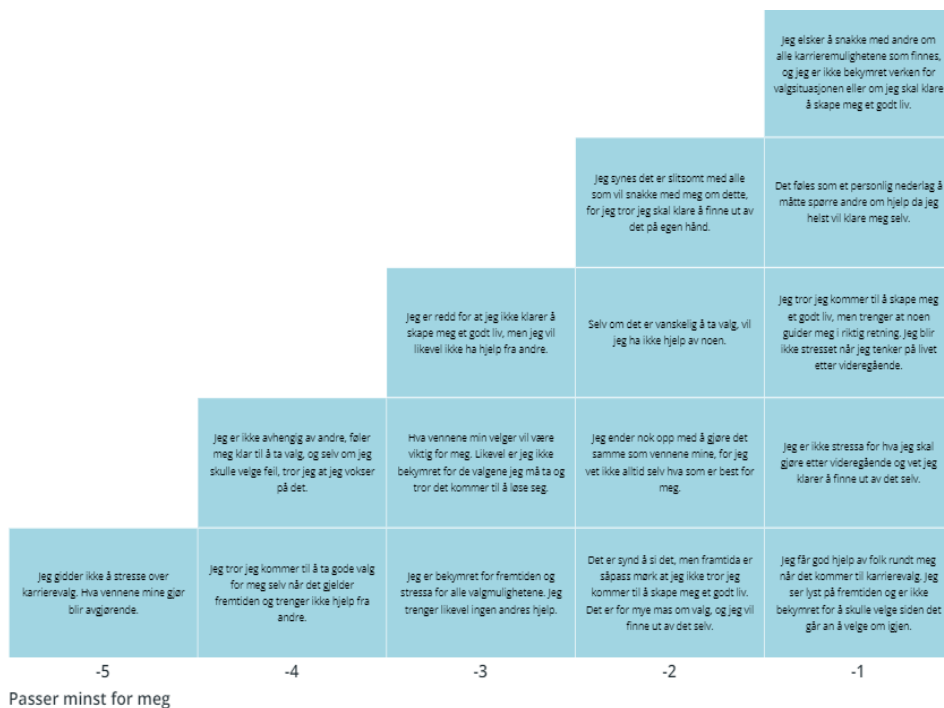
Faktor 3 samlet (3a og 3b) har en egenverdi på 2.1 og står for 5,4 % av den forklarte variansen i datagrunnlaget (se tabell 3). I faktor 3a er det 7 elever som lader signifikant. Det er imidlertid vanskelig å lese noe entydig ut av Q-sorteringene til denne gruppen. Dette gjelder både innad i hver sortering og mellom elevene. Dette kan, slik vi ser det, skyldes minst to ting; at elevene ikke klarte å konsentrere seg, ikke tok undersøkelsen på alvor og begynte å sortere helt

vilkårlig, eller at de faktisk er ambivalente. Dette er kompleks tematikk av stor betydning for gruppen, og det er nærliggende å tro at dette kan være temaer de har motstridende tanker og følelser om. Siden elevene som nevnt i kapittel 4.6.3 satt konsentrerte og musestille mens de gjennomførte Q-sorteringen, er vi tilbøyelige til å tro på den sistnevnte årsaksforklaringen. Vi gjennomfører ikke noe post-intervju, siden undersøkelsen er anonym, men de som ikke er anonyme for oss er deltakerne i pilotundersøkelsen, som også er to tenåringer på videregående skole i et studieforberedende utdanningsprogram. Det å ha ambivalente tanker og følelser er ikke ukjent for disse elevene. Det samme så vi i refleksjonsnotatene som ble samlet inn i forkant av Q-undersøkelsen vår. Elevene uttrykte ambivalente holdninger og tanker om temaet. Som vi senere skal se, støttes dette også av post-undersøkelsen vår. På tross av at det er vanskelig å tolke noe entydig ut av faktor 3a, velger vi likevel å inkludere denne gruppen, da det er så mange som 7 elever som tilhører denne faktoren.

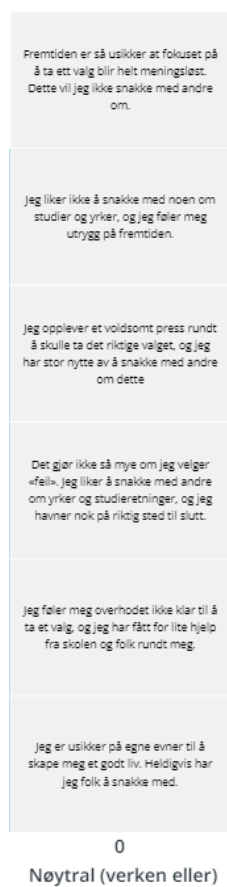
Det som virker å være mest fremtredende for kategori 3a er den manglende mestringstroen på egne evner. 3a har et positivt syn på relasjoner, men det varierer om de har et avhengighetsforhold eller om de har et gjensidighetsforhold til andre. Synet på fremtiden og stress rundt valgsituasjoner, er ambivalent og ikke entydig.



Figur 9: Gjennomsnittssortering for faktor 3a -utsagn som passer mest for elevene.



Figur 10: Gjennomsnittssortering for faktor 3a -utsagn som passer minst for elevene.



Figur 11: Gjennomsnittssortering for faktor 3a -utsagn som elevene er nøytrale til.

Det utsagnet som har høyest Q-sortverdi for denne faktoren (Q-sorteringsverdi 5) er følgende utsagn: «*Dette ordner seg! Både når det gjelder karrierevalg og tro på fremtiden, er jeg rimelig trygg. Likevel vil jeg gjerne ha noen som forteller meg hva jeg bør velge.*» (Utsagn 35). Dette er samme er samme utsagn som fikk høyest Q-sortverdi for faktor 1. Men der slutter likheten mellom disse to faktorene, for mens faktor 1 fortsetter med sine fremtidsoptimistiske utsagn, ser vi at de to utsagnene som faktor 3a har scoret nest høyest (Q-sortverdi 4) er: «*Jeg har liten tillit til egne evner når det gjelder å bestemme meg for hva jeg vil i livet*» (Utsagn 13) og «*Jeg blir overveldet av alle valgmulighetene, og jeg vet ikke om jeg klarer å ta det rette valget for meg*» (Utsagn 3). Dette understreker de ambivalente holdningene faktor 3a har til temaet. Fordi faktor 3a gir så sammensatte og til dels motstridende sorteringer, ønsket vi også å se på Z-scoreverdien. Z-scoreverdien gir en standardisert måling av hvor langt unna gjennomsnittet en bestemt verdi er, uttrykt i form av standardavvik. Utsagn nummer 35 får verdien 1,6407 som Z-scoreverdi. En Z-score på 1,6407 indikerer at uttalelsen ligger omtrent 1,6407 standardavvik over gjennomsnittet innenfor datasettet vårt. Dette betyr at plasseringen av dette utsagnet er relativt høyere enn gjennomsnittet for alle utsagnene som ble vurdert i studien. Med andre ord, mange av deltakerne har plassert dette utsagnet høyt i forhold til de andre utsagnene. Det samme gjelder de påfølgende utsagnene, utsagn 13 og 3, som får en Z-scoreverdi på henholdsvis 1,5278 og 1,4613. Selv om utsagnene virker motstridende, er deltakerne innad i faktor 3a i stor grad samstemte om sorteringen.

Særlig når det gjelder utsagn 13, som handler om **tillit til egne evner**, skiller faktor 3a seg signifikant fra alle de andre faktorene. Som nevnt fikk dette utsagnet en Q-sortverdi på 4 i faktor 3a. Til sammenligning får dette utsagnet -3 (faktor 1), 0 (faktor 2) og -4 (faktor 3b). Men andre ord er det faktor 3a som tydeligst uttaler manglende tillit til egne evner. De andre faktorene uttrykker at utsagnet ikke passer for dem, eller at det er et utsagn de stiller seg nøytral til (faktor 2). Utsagn nummer 3, støtter opp om det samme inntrykket av faktor 3a, at elevene har liten tro på egne evner.

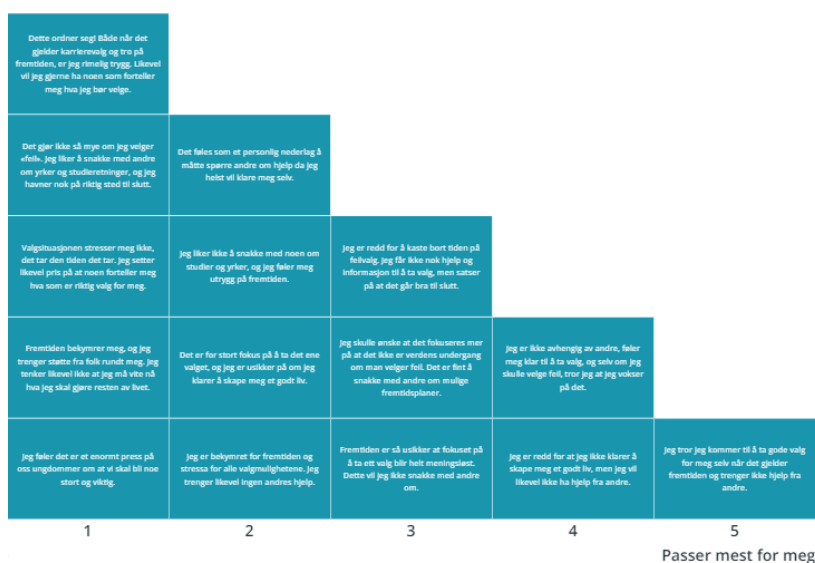
Når det kommer til **stress rundt valgsituasjoner**, viser faktor 3a på den ene siden høy grad av stress. Dette vises blant annet når vi ser på utsagnet som passer minst for dem: «*Jeg gidder ikke å stresse over karrierevalg. Hva vennene mine gjør blir avgjørende.*» (utsagn 18). Dette utsagnet får en Q-sortverdi på -5, og en Z-scoreverdi på hele -2,0529. Med andre ord er dette et utsagn de virkelig ikke føler seg hjemme i. Dette inntrykket bekreftes at det allerede nevnte

utsagn nummer 3, som sier noe om å være overveldet av alle valgmulighetene. Som nevnt ovenfor er dette et utsagn elevene i faktor 3a føler stemmer godt for dem. Når det er sagt, så sorterer de jo også utsagn 35 aller høyest (Q-sortverdi 5). Dette utsagnet viser lav grad av stress rundt valgsituasjoner, de er trygge når det gjelder karrierevalg. Dette understreker nok en gang det ambivalente i denne gruppen elever.

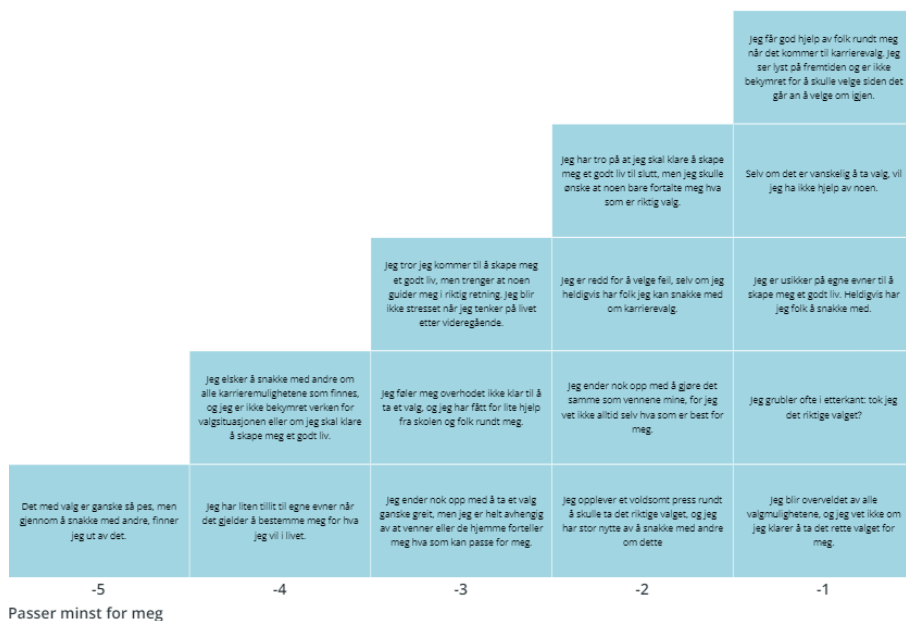
Relasjoner er viktige for elevene i faktor 3a. De utsagnene som denne faktoren scorer lavest på (Q – sortverdi -4) er følgende utsagn: «*Jeg er ikke avhengig av andre, jeg føler meg klar til å ta valg, og selv om jeg skulle velge feil, tror jeg at jeg vokser på det.*» (Utsagn 29) og «*Jeg tror jeg kommer til å ta gode valg for meg selv når det gjelder fremtiden og trenger ikke hjelp fra andre*» (Utsagn 28). Det at de sorterer disse utsagnene lavt, altså at de passer dårlig for dem, tolker vi dithen at relasjoner er viktige for denne faktoren. Dette inntrykket underbygges av utsagn 35 (Q-sortverdi 5), som sier at de vil ha noen som forteller dem hva de bør velge, utsagn 15, som sier at de trenger støtte fra folk rundt seg (Q-sortverdi 3), og utsagn 25, som sier at de skulle ønske at noen bare fortalte dem hva som er riktig valg (Q-sortverdi 3).

5.4 Faktor 3b: «Jeg klarer meg selv!»

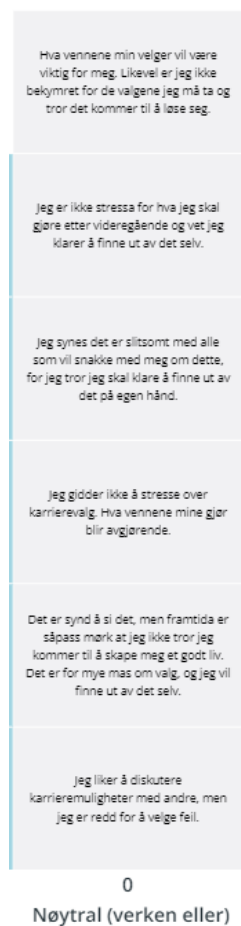
Det er kun en elev som lader signifikant på denne faktoren. Ifølge Watts & Stenner (2012) bør det være minst to personer i hver faktor. Når vi likevel velger å inkludere denne faktoren, er det fordi vi opplever at vi går glipp av en viktig stemme blant elevgruppen om vi utelater den. I det følgende vil vi forklare hvorfor.



Figur 12: Gjennomsnittssortering for faktor 3b -utsagn som passer mest for elevene



Figur 13: Gjennomsnittssortering for faktor 3b -utsagn som passer minst for elevene



Figur 14: Gjennomsnittssortering for faktor 3b -utsagn som elevene er nøytrale til.

Det som er mest fremtredende for denne faktoren, er at dette er den eneste stemmen som klart og tydelig uttrykker at hen ikke ønsker noen **relasjoner** til andre i forbindelse med karrierevalg. Det utsagnet som denne faktoren gir en Q- sortverdi på 5, er følgende: «*Jeg tror jeg kommer til å ta gode valg for meg selv når det gjelder fremtiden og trenger ikke hjelp fra andre*» (Utsagn 28). Tilsvarende ser vi at utsagn 2; «*Jeg er redd for at jeg ikke klarer å skape meg et godt liv, men jeg vil likevel ikke ha hjelp fra andre*» og utsagn 29 «*Jeg er ikke avhengig av andre, føler meg klar til valg, og selv om jeg skulle velge feil, tror jeg at jeg vokser på det*», uttrykker det samme når det gjelder relasjoner. De to sistnevnte utsagnene fikk begge Q-sortverdi på 4. Dette innebærer altså at de tre høyest vurderte utsagnene for 3b alle handler om at man ikke ønsker innblanding av andre når det kommer til egne karrierevalg.

Når vi ser på de utsagnene som stemmer minst for denne faktoren, kommer det samme til uttrykk. De to faktorene som scorer lavest, med henholdsvis en Q-sortverdi på -4 og -5, er utsagn 31 «*Jeg elsker å snakke med andre om alle karrieremulighetene som finnes, og jeg er ikke bekymret verken for valgsituasjonen eller om jeg skal klare å skape meg et godt liv*» og utsagn 22 «*Det med valg er ganske så pes, men gjennom å snakke med andre, finner jeg ut av det*». Vi tolker det dithen at faktor 3b eksplisitt ikke ønsker andres involvering. Det ser dermed ut som utsagn som handler om relasjoner, altså er det faktor 3b har hatt mest fokus på.

Hos faktor 3b er imidlertid bildet noe mer sammensatt når det gjelder **mestringsforventning**. Her ser vi at holdningene kan framstå som ambivalente og selvmotsigende. For eksempel sier utsagn 28 og 2 det helt motsatte når det gjelder egen mestring. Dette kan være fordi utsagnene våre er så sammensatte at eleven er enig i deler av utsagnet, men ikke hele. Dette blir selvsagt kun spekulasjoner. For eksempel kan det hende at i utsagn 2, «*Jeg er redd for at jeg ikke klarer å skape meg et godt liv, men jeg vil likevel ikke ha hjelp fra andre*», har eleven vært mest opptatt av andre delen av setningen som handler om relasjoner, men dette kan vi ikke vite med sikkerhet. Det vi kan se er at i utsagn der temaet tillit til egne evner står alene, blir faktor 3b tydeligere å lese. Utsagn 13, «*Jeg har liten tillit til egne evner når det gjelder å bestemme meg for hva jeg vil i livet*» er faktor 3b helt uenig i og gir en Q-sortverdi på -4, med andre ord at hen har tillit til egne evner.

Når det gjelder dette utsagnet, utsagn 13, får vi bekreftet nødvendigheten av å splitte faktor 3 i to. Som allerede nevnt under redegjørelsen for faktor 3a, ga denne faktoren utsagnet en Q-sortverdi på 4, med andre ord at det passet svært godt for denne gruppen. Dette er helt

motsatt sortering av hva vi finner hos 3b. Vi tolker dermed 3b dithen at hen har en viss følelse av mestring.

Hos faktor 3b ser vi ingen åpenbare tegn til stress rundt valg og valgsituasjoner. Faktor 3b sorterer utsagn 29, «*Jeg er ikke avhengig av andre, føler meg klar til å ta valg, og selv om jeg skulle velge feil, tror jeg at jeg vokser på det*» høyt, med en Q-sortverdi på 4. Dette bekreftes når vi ser på utsagnet hen har vurdert som minst passende for seg selv, utsagn 22; «*Det med valg er ganske så pes, men gjennom å snakke med andre, finner jeg ut av det*» som får en Q-sortverdi på -5.

I forbindelse med temaet **tanker om å skape seg en god fremtid**, ser vi et sammensatt bilde. Det utsagnet som gir det mest dystre bildet av egen fremtid, er utsagn 11, «*Det er synd å si det, men framtida er såpass mørk at jeg ikke tror jeg kommer til å skape meg et godt liv. Det er for mye mas om valg, og jeg vil finne ut av det selv*». Dette utsagnet har en Q-sortverdi på 0, med andre ord at faktor 3b stiller seg nøytral til hvorvidt dette utsagnet passer for seg eller ikke. Utsagn 35 «*Dette ordner seg! Både når det gjelder karrierevalg og tro på fremtiden, er jeg rimelig trygg. Likevel vil jeg gjerne ha noen som forteller meg hva jeg bør velge*» får en Q-sortverdi på 1, noe som er lavt. Som nevnt tidligere vet vi ikke om eleven er enig i hele eller deler av utsagnet. Likevel er helhetsinntrykket av sorteringene til faktor 3b at det verken er veldig positive eller veldig negative tanker om egen fremtid.

For å oppsummere og sammenligne faktor 3a og 3b, ser vi at fellesnevneren er at de til tider har motstridende følelser til egen fremtid. Det som klart skiller dem fra hverandre, er behovet for relasjoner til andre knyttet til karriereveiledningsspørsmål. Der 3a helt klart uttrykker at de ønsker å drøfte karrierevalg med andre, uttrykker 3b et sterkt ønske om å ikke diskutere med andre. Videre ser vi at 3a både scorer langt lavere på mestringsforventning, og også viser større grad av stress rundt valg sammenlignet med 3b.

5.5 Oppsummering og oversikt over de ulike faktorene:

I det følgende har vi stilt opp de ulike faktorene i en tabell. Dette for å forenkle, oppsummere og tydeliggjøre forskjellene og likhetene mellom de ulike faktorene.

	Faktor 1 Dette ordner seg!	Faktor 2 Valg stresser meg!	Faktor 3a Klarer jeg dette?	Faktor 3b Jeg klarer meg selv!
Opplevelse av stress	Lav grad av stress	Høy grad av stress	Ambivalent forhold til stress	Lav grad av stress
Opplevelse av relasjoners betydning	Relasjoner er viktig	Relasjoner er viktig	Relasjoner er viktig	Ønsker ikke å diskutere karrierevalg med andre
Opplevelse av mestring	God tro på egne evner	Nøytral til egne evner	Lav tro på egne evner	Relativt god tro på egne evner
Tro på fremtiden	Positivt syn på egen fremtid	Hverken veldig positiv eller negativ til fremtiden	Ambivalent forhold til egen fremtid	Hverken veldig positiv eller negativ til fremtiden

Tabell 4: Oppsummering av faktorfortolkningene

5.6 Post-undersøkelsen og hvordan den støtter opp om og nyanserer faktorfortolkningen vår

Som redegjort for i kapittel 4.8 gjennomførte vi altså en postundersøkelse blant en lignende elevgruppe til de som utgjorde utgangspunktet for vår Q-undersøkelse. Vi ønsket å undersøke om målgruppen vår kjenner seg igjen i faktorfortolkningene våre.

Det var 27 elever til stede da postundersøkelsen ble gjennomført, og samtlige sa ja til å delta.

Vi presenterte dem for disse persontypene, basert på faktorfortolkningen vår:

Person A

Dette ordner seg!

Jeg har god tro på egne evner til å skape meg et godt liv i fremtiden. Det å ta valg om karriere stresser meg ikke. Det er viktig for meg å snakke med andre om hvilke yrker og utdanninger som finnes, og hva som passer for meg. Jeg liker å motta veiledning om karriere.

Person B

Valg stresser meg!

Det stresser meg veldig å måtte ta et valg om karriere etter videregående skole. Det er viktig for meg å diskutere karrierevalg med andre. Jeg er hverken spesielt positiv eller spesielt negativ til hva fremtiden har å by på. Jeg er ikke helt sikker på hvor god jeg er på å finne en utdanning eller yrke som passer for meg.

Person C

Klarer jeg dette?

Jeg har liten tillit til egne evner når det gjelder å bestemme meg for hva jeg vil i livet. Jeg har nytte av å diskutere utdanningsveier og karrierevalg med andre. Noen ganger blir jeg stresset rundt dette med karrierevalg og hva slags fremtid jeg kommer til å skape meg, mens jeg andre ganger har et mer avslappet forhold til det. Hvem vet om jeg klarer å skape meg en god fremtid eller ei?

Person D

Jeg klarer meg selv!

Jeg ønsker ikke å snakke med andre når det kommer til karrieremuligheter, og jeg ønsker ikke hjelp eller veiledning. Jeg har ganske god tro på at jeg skal klare å finne ut av det selv og at jeg skal klare å skape meg en grei fremtid. Valgsituasjonen stresser meg ikke.

Resultatet av postundersøkelsen ble at samtlige elever krysset av for en eller to kategorier, og ingen av elevene krysset av for at de ikke kjente seg igjen i noen av personene. Fordelingen på de ulike personene (faktorene) fordelte seg på følgende måte:

Person A / Faktor 1 Dette ordner seg!	Person B / Faktor 2 Valg stresser meg!	Person C / Faktor 3a Klarer jeg dette?	Person D / Faktor 3b Jeg klarer meg selv!	Kryss for flere personer / faktorer	Jeg kjenner meg ikke igjen i noen av personene.
7	6	8	4	2	0

Tabell 5: Oversikt over resultatet av postundersøkelsen

Vi trekker flere interessante slutninger etter å ha gjennomført postundersøkelsen vår. Det første vi merker oss er at faktorene våre ser ut til å gi gjenklang hos elevene, og at ingen av de 27 deltakerne i postundersøkelsen oppgir at de ikke kjenner seg igjen i en person.

I faktor 1 / Person A / Det ordner seg! så ser vi at elevene uttrykker at personbeskrivelsen passer dem. Eksempler på noen av sitatene til elevene i denne gruppen er som følger: *«Jeg kjenner meg igjen i person A fordi jeg ikke stresser over det så mye, i hvert fall ikke enda. Jeg tenker at ting kommer til å ordne seg uansett, derfor er det ingen grunn til å stresse»*. En annen person uttaler at *«Jeg kjenner meg igjen i person A, siden jeg liker å få hjelp av og innspill av personer rundt meg. I tillegg tenker jeg at jeg en eller annen gang vil finne meg et yrke jeg trives med. Jeg kjenner meg ikke igjen i person D. Som sagt liker jeg å snakke med andre, kanskje de har et bedre forslag på noe jeg kan bli. Person A passer ekstremt godt for meg»*. Det er ingen i denne gruppen som uttaler at de savner noe fra faktoren de kjenner seg igjen i.

I faktor 2, Person B / Valg stresser meg! ser vi altså at 6 personer kan kjenner seg igjen i denne faktoren. Noen av sitatene som støtter opp om opp faktorfortolkningen vår er: *«Påstandene passer meg godt, og jeg er enig i det som blir sagt. Jeg tror jeg kommer til å finne utdanningen for meg, med det kan ta litt tid»*. Som svar på spørsmålet om hvorfor de kjenner seg igjen i personen de har krysset av for, skriver en annen elev kort og godt, *«Usikkerhet og stress»*. Videre svarer en annen elev at *«Jeg kjenner meg igjen fordi jeg ofte er en overtenker. Jeg pleier å stresse meg selv altfor mye. Som oftest liker jeg å snakke med andre for å vite flere perspektiver»*. To av deltakerne som har krysset av for person B / faktor 2, oppgir noe som er verdt å merke seg. De uttrykker at selv om de kan stresse rundt valg, så ønsker de ikke å diskutere dette med andre. En av disse to elevene skriver *«Jeg kjenner meg igjen i det å være stressa med tanke på et valg, men dette er ikke nødvendigvis noe jeg har behov for å snakke om»*. Dette stemmer altså overens med faktor 2 sin opplevelse av stress rundt valgsituasjonen,

men passer ikke inn i faktor 2 sitt behov for relasjoner. Dette gjør at vi lurer på om også dette er en faktor som kunne ha blitt splittet, slik vi gjorde for faktor 3. Nå er ikke dette den nøyaktig samme elevgruppen som deltok i undersøkelsen som ga grunnlaget for våre faktorer, og kanskje var ikke en tilsvarende stemme tilgjengelig i utvalget vi benyttet oss av. Bemerkningen er allikevel verdt å merke seg, da den viser at modellen vi har kommet frem til ikke rommer hele sannheten / virkelighetsforståelsen for alle i vår målgruppe.

I Faktor 3a / person C / Klarer jeg dette? er det så mange som 8 deltakere som kjenner seg igjen i. Dette er flere enn det antallet som passet inn i denne faktoren i Q-undersøkelsen vår. Når vi leser svarene i faktor 3a, får vi bekreftet det ambivalente som vi også merket oss når vi skulle fortolke faktorene. Her er et utsagn fra en elev som bekrefter denne forståelsen: *«Av og til tenker jeg at det ordner seg jo uansett, mens andre ganger stresser jeg over hva om det ikke ordner seg»*. En annen elev skriver *«Fordi jeg er veldig usikker, og det går veldig opp og ned. Noen dager tenker jeg at det ordner seg og andre dager tenker jeg motsatt»*.

Det er interessant at to av deltakerne oppgir at det er to faktorer som passer dem. De to faktorene som blir krysset av i disse to svarene er faktor 2 og faktor 3a (person B og C). Når vi ser gjennom beskrivelsen av disse to faktorene, kan vi se at det er noen fellestrekk. Stress rundt valg (faktor 2) og manglende opplevelse av mestring (faktor 3a) kan muligens oppleves som beslektet. Om man opplever manglende mestring er det kanskje naturlig å oppleve mer stress? Videre er de ikke helt sikre på hva fremtiden har å by på, og er enten ambivalente (3a) eller hverken veldig pessimistiske eller optimistiske til fremtiden (2). Dette viser igjen at en modell nødvendigvis ikke får frem alle nyansene. Det viser også at det hadde betydning å ha et mer åpent spørsmål i post-undersøkelsen vår, der man ikke tvinges til å kun svare en faktor. Siden undersøkelsen er gjort med penn og papir, pluss et åpent spørsmål med rom for å svare så utdypende man selv måtte ønske, kan vi hente inn svarene til elevene som kjenner seg igjen i flere faktorer. Et av utsagnene til elevene i denne gruppen er som følger: *«Jeg er veldig stresset for å måtte velge. Noen ganger stenger jeg stresset ute fordi det blir for mye, så jeg blir avslappet til en viss grad. Jeg er usikker på hvor jeg skal søke og om det er det riktige valget.»* Her ser vi kjennetegnene fra både faktor 2 (høy grad av stress) og faktor 3a (motstridende tanker om hvorvidt det ordner seg, og manglende mestringstro).

I faktor 3b / person D / «Jeg klarer meg selv» er det hele fire elever som krysser av, mens vi i Q-undersøkelsen vår kun hadde en elev som passet inn i denne faktoren. Denne faktoren

hadde vi gått glipp av om vi ikke hadde splittet faktor 3, og vi får nok en gang støtte for at dette var et riktig valg, da det er en viktig stemme å hente frem om vi skal forstå målgruppen vår. Det er åpenbart en stemme noen av elevene kan kjenne seg igjen i. En elev sier: «Jeg er så sikker på eget valg og vet hva som er best for meg. Trenger ikke mamma eller pappa». En annen person sier: «Jeg kjenner meg igjen i person D, fordi jeg vil velge selv hva jeg vil gjøre og trenger ingen andres hjelp. Jeg vet hva jeg vil selv». Det er ingen i denne gruppen som uttrykker at de savner noe i beskrivelsen av person D. Utsagnene fra elevene i postundersøkelsen kan gi inntrykk av at elevene verken opplever stor grad av stress eller har manglende mestringsforventning. «Jeg har funnet utdanningen jeg vil gå på på egenhånd og tror det kommer til å få fint» sier en av deltakerne.

For å oppsummere funnene fra postundersøkelsen, kan vi si at målgruppen vår kjenner seg igjen i de fire faktorene vi har kommet frem til, men med noen modifikasjoner for noen av elevene. Vi ser vi at noen av elevene kan passe inn i flere faktorer, og at modellen vår i så måte kommer til kort om målet er å få en kategori per deltaker. Vi ser også at et par av elevene i hovedsak kan kjenne seg igjen i en kategori, men likevel ikke er enig i alt. Det gjelder særlig faktor 2, der noen elever ikke ønsker å diskutere karrierevalg med andre.

6. Drøfting

I dette kapittelet vil vi se nærmere på problemstillingen vår i lys av dataene vi har samlet inn. Klarer vi å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene våre, slik målet for oppgaven var? Vi vil her drøfte funnen våre opp mot relevant teori, tidligere forskning og kunnskapsgrunnlaget vårt.

Problemstillingen for denne oppgaven er *Hvordan opplever elever på studieforberedende utdanningsprogram å skulle ta karrierevalg?*

Forskningsspørsmålene våre er som følger:

- a) Hvilke tanker gjør elevene seg om hva slags liv de vil skape seg i fremtiden?
- b) Hvilke tanker gjør elevene seg om det å skulle ta valg?
- c) Hvilken rolle spiller relasjoner i elevens karrierevalg?

Vi vil i det følgende ta for oss ett forskningsspørsmål av gangen og drøfte dem opp mot funnene våre og relevant teori.

6.1 Hvilke tanker gjør elevene seg om hva slags liv de vil skape seg i fremtiden?

På dette spørsmålet ser vi at elevens Q-sorteringer i hovedsak deler seg i to. Faktor 1 er de som helt klart viser det mest positive synet på fremtiden der utsagn som «*Dette ordner seg! Både når det gjelder karrierevalg og tro på fremtiden er jeg rimelig trygg(...)*» har som nevnt en Q-sortverdi på 5, med andre ord at utsagnet er blitt sortert høyest. Som rådgivere er det betryggende å se at de fleste elevene havner i denne kategorien. Undersøkelsen vår viser at faktor 2 og faktor 3a og b, med henholdsvis 11 og 8 deltakere, uttrykker et mer ambivalent forhold til fremtiden. I faktor 2 uttrykker de verken at de er positive eller negative, mens i faktor 3 uttrykker de mer motstridene følelser.

Dette er ikke helt ulikt tallene i Ung 2024 redegjort for i kapittel 2. Der uttrykker 40% av ungdommene en bekymring for fremtiden. De er usikre på om de får den jobben de ønsker seg, og de bekymrer seg for utdanning og skole (Palm, 2023). Undersøkelsen viser at halvparten av de unge tror at de vil møte et tøffere arbeidsmarked enn foreldregenerasjonen. Ved å gruppere deltakerne basert på deres syn på fremtiden, finner rapporten tre distinkte grupper: de pessimistiske, de nøytrale og de optimistiske. En betydelig del av ungdommene uttrykker pessimisme. De optimistiske er færre, men de ser positivt på fremtiden, spesielt med tanke på teknologisk utvikling og utdanning. Ifølge analytikeren av undersøkelsen, Palm, påvirker graden av optimisme alle deler av ungdommenes liv, inkludert valg av utdanning og jobb (Palm, 2023). Vår Q-metodiske undersøkelse viser en større andel optimistiske tanker om fremtiden enn det Ung 2024 gjør, men vi finner igjen de tre typene også i vår studie. Noen av elevene vi skal veilede er med andre ord bekymret for eller usikre på fremtiden.

6.2 Hvilke tanker gjør elevene seg om det å skulle ta valg?

For temaet valg er det spesielt faktor 2 som skiller seg ut, og som mest tydelig uttrykker stress rundt det å skulle ta valg. Utsagnet «*Jeg opplever et voldsomt press rundt å skulle ta det riktige*

valget (...)» som fikk en Q-sortverdi på 4, kan stå som et representativt sitat fra denne faktoren. Også i faktor 3a uttrykker elevene en ambivalent opplevelse av valgsituasjonen. Ifølge Bandura kan lav grad av mestringsforventning skape høy grad av stress. Som nevnt over (kapittel 3.5) kan lav grad av mestringsforventning gjøre at man forestiller seg utfordringene som større enn det de er. De som opplever lav grad av mestring på et område, fokuserer på egne mangler, istedenfor å fokusere på oppgaven og hvordan de kan møte en utfordring. Dette kan være en årsak til at elevene i faktor 2, vår nest største gruppe, uttrykker stor grad av stress rundt valgsituasjonen. Videre, om man skal ta Banduras teori som utgangspunkt, så sier han at for å oppnå høy grad av mestring på et bestemt område, bør man ha opplevd mestring i lignende situasjoner tidligere. Desto flere positive opplevelser man har fra lignende utfordringer, desto bedre blir vår opplevelse av mestring. Dette samsvarer også med Gottfredsons forståelse av hvordan karrierekompetanse utvikles, slik vi redegjorde for i kapittel 3.4. Hun vektlegger betydningen av direkte erfaringer fra arbeidslivet for å bli kjent med egne styrker og svakheter. Elevene som går på studieforbereende utdanningsprogram har i mindre grad blitt utsatt for å skulle ta store karrierevalg, sammenlignet med de som går yrkesfaglige program. I de sistnevnte utdanningsprogrammene har elevene bestemt seg for yrker tidligere, enten det er å bli rørleggere, helsefagarbeidere eller kokk. Ved å velge et studieforbereende løp, har elevene utsatt yrkesvalget med noen år. I stedet for å velge som 10. klassing, blir valget utsatt til etter videregående skole. Studieforbereende utdanningsprogram er også mindre praksisnære, sammenlignet med yrkesfaglige utdanningsprogram. Fra postundersøkelsen vår henter vi følgende sitat som kan illustrere noe av dette: *«Jeg skulle ønske vi lærte litt mer om forskjellige yrker på skolen. Føler jeg vet litt lite i forhold til at jeg snart må velge»*. Dette viser nettopp at på studieforbereende utdanningsprogram, står ikke yrker i fokus, i motsetning til på yrkesfaglige utdanningsprogram der de har praksisperioder og møter yrkeslivet. Vi vet ikke med sikkerhet hvorfor flere av elevene våre opplever stress rundt valgsituasjoner, men ifølge Bandura, kan altså manglende positive opplevelser i tilsvarende overgangssituasjoner bidra negativt til opplevelse av mestring.

Som Paulsen og Haug (2020) viser i sin undersøkelse, og som vi redegjorde for i kapittel 2, Kunnskapsstatus, opplevde også 10. klassingene at de var usikre på valgene de hadde tatt. Elevene som hadde søkt seg til studiespesialiserende uttrykte at de ikke ante hva de skulle bli.

Tradisjonell forståelse av karriereveiledningsfeltet legger til grunn en oppfatning av at det er i ung, voksen alder man utvikler karrieremodenhet, og at man skal ta det ene valget, slik vi har redegjort for i teorikapittelet. Dette står i stor kontrast til nyere og mer alternative forståelser av fagfeltet, som fremhever betydningen av at det er ikke ett valg, men gjentakende valg gjennom livet. Ifølge denne tilnærmingen er det en styrke at elevene ikke har bestemt seg for ett valg. Krumboltz er som nevnt en representant for dette synet, og han mener det blir feil å ta ett valg om en fremtid som er helt ukjent. Kan det være at elevene i faktor 2 og til dels i faktor 3a er formet av den tradisjonelle tilnærmingen til karriereveiledningen der dette ene valget står i sentrum? Dersom man legger Krumboltz og hans meningsfellers forståelse til grunn, bør ikke valgsituasjonen skape stress da det ikke er ett valg, og det snarere er en styrke å ikke vite.

I faktor 1 og 3b, derimot, uttrykker elevene lav grad av stress rundt valgsituasjonen. Dette kan skyldes minst to ting; dersom de er representanter for tradisjonelle oppfatninger av karrierevalg som det ene valget, kan det jo hende de allerede vet hva de skal etter videregående, og det er det som gjør at de ikke er stresset. Et sitat fra postundersøkelsen fra en elev som kjenner seg igjen i faktor 3b, kan kanskje illustrere dette: *«Jeg har funnet utdanninga jeg vil gå på egenhånd og tror det kommer til å gå fint»*. Et annet alternativ er at de ikke er stresset fordi de vet at det ikke handler om dette ene valget. Faktor 1 har sortert utsagn som kan støtte et slikt syn relativt høyt: *«Det gjør ikke så mye om jeg velger «feil» (...)»* og *«Jeg skulle ønske at det fokuseres mer på at det ikke er verdens undergang om man velger feil(...)»*. Dette samsvarer med Krumboltz og Gelatts tilnærming til karrierevalg.

6.3 Hvilken rolle spiller relasjoner i elevens karrierevalg?

Når det gjelder betydningen av relasjoner for karrierevalg, ser vi at for samtlige faktorer er relasjoner viktig, med ett unntak: faktor 3b. Dette er den eneste faktoren som sorterer de utsagnene som går ut på at man ikke ønsker andres involvering høyt. *«Jeg tror jeg kommer til å ta gode valg (...) og trenger ikke hjelp fra andre»* sorteres høyest av denne faktoren og får en Q-sorteringsverdi på 5. I selve Q-undersøkelsen var det kun en elev som sorterte signifikant på denne faktoren, men post-undersøkelsen vår viste at dette var en opplevelse som flere elever kjenner seg igjen i. Utsagn fra post-undersøkelsen som *«Nei. Mitt valg og mitt hode»*

og «*Liker å finne det jeg vil selv. Følge instinktet*», kan illustrere dette. Dette samsvarer med Kvalsund og Meyers uavhengighetsrelasjon, slik redegjort for i kapittel 3.6, der den enkelte tolker og bedømmer en situasjon selv, og handler uten å spørre om råd fra andre.

Flertallet av deltakerne i vår Q-undersøkelse har altså gitt uttrykk for at de er positive til relasjoner i en eller annen form. Vi har imidlertid ikke kunnskap om dette dreier seg om relasjoner til foreldre, karriereveiledere, lærere, venner eller andre. Det opprinnelige målet var også at vi skulle klare å skille om elevene er helt avhengige av andre når det gjelder karrierevalg, eller om de kan ha nytte av å diskutere karrierevalg med andre i et gjensidighetsforhold. Dette har vi ikke klart å finne noe sikker kunnskap om. Her er det nok i stor grad våre sammensatte utsagn som gjør at vi ikke klarer å lage et tydelig nok skille mellom disse to relasjonsformene. Det utsagnet som i størst grad uttrykker en avhengig relasjon, er som nevnt «*Jeg ender nok opp med å gjøre det samme som vennene mine, for jeg vet ikke selv hva som er best for meg*». Ingen av faktorene sorterer dette utsagnet høyt, noe som kan indikere at de ikke ønsker en høy grad av avhengighet i relasjonen. Siden avhengighetsrelasjonen ifølge Kvalsund og Meyer, redegjort for i kapittel 3.6, innebærer et asymmetrisk forhold som kan føre til stagnasjon i utviklingen, tolker vi det som positivt at elevene i så liten grad kjenner seg igjen i dette utsagnet. Dette kan samsvare med funnene vi viste til i kapittel 2 om Paulsen og Haugs (2020) undersøkelse av 10. klassinger, som viste at elevene tar selvstendige karrierevalg. Hvis relasjonen kan karakteriseres som gjensidig, innebærer det, ifølge Kvalsund og Meyer, at man har erkjent at en relasjon kan være både avhengig og uavhengig. I en gjensidig avhengig relasjon støtter partene hverandre for å utvikle selvstendighet og autonomi. Den gjensidige relasjonen sees altså på som den ideelle relasjonen som skaper mest vekst hos individet, ifølge Kvalsund og Meyer.

Når vi som forskere ber elevene foreta en Q-sortering, forutsetter vi at de har et reflektert forhold til hvordan de tar karrierevalg. Men har vi egentlig et veldig bevisst forhold til hva som styrer valgene våre? Kan det hende at man ønsker å fremstå som mer selvstendig enn man er? Det er ikke sikkert at elevene har tilstrekkelig selvinnsikt til å gi uttrykk for sine egne erfaringer. Samtidig skal vi ikke underkjenne deres subjektive opplevelser, da det jo er dette vi forsøker å måle.

Også Bandura har et positivt syn på relasjoner. Støtte og oppmuntring fra andre er en kilde til å utvikle større grad av forventning til egen mestring, slik vi har forklart i kapittel 3.4. Elevene

som svarer at de ikke ønsker å snakke om temaet karrierevalg med andre, mister dermed en mulighet til å styrke sin egen mestringsforventning, hvis vi legger Banduras teori til grunn. Nå sier jo også Bandura at dette alene ikke er avgjørende for å utvikle høy grad av mestringsforventning, men at det kan bidra.

Vår umiddelbare reaksjon etter å ha sett gjennom Q-sorteringene hos hver faktor, var en bekymring for faktor 3b som ikke ønsket relasjoner til andre i forbindelse med karrierevalg. Her ser vi altså at Kvalsund og Meyer har et langt mer positivt syn på denne uavhengige relasjonen, og ser det som et tegn på selvstendighet og autonomi. Etter å ha gjennomført post-undersøkelsen, fikk vi også et mer nyansert syn på denne faktoren. Vi ser at elevene gir uttrykk for både trygghet, mestringsforventning og selvstendighet, og at det dermed ikke er noen grunn til å bekymre seg for denne gruppen. Samtidig er det verdt å merke seg at de kan miste en mulighet til å styrke mestringsforventningen ytterligere, slik Bandura vektlegger.

6.4 En vurdering av valg av metode, fordeler og ulemper

Med tanke på problemstillingen og temaet for oppgaven, kan man forsøke å innhente svar på dette ved hjelp av ulike forskningsmetoder. Vi endte opp med å velge Q-metode, noe som kan sies å ha både positive og negative sider. Fordelen ved å benytte seg av denne forskningsmetoden er at vi fikk samlet inn svarene fra et større antall elever, enn om vi hadde brukt for eksempel intervju. Selve Q-undersøkelsen ble gjennomført på hele 40 elever. Legger vi til forundersøkelsen (innsamling av informasjon til Q-universet) og postundersøkelsen vår, er vi oppe i nesten 100 elever. Vi hadde verken hatt tid eller ressurser til å intervju så mange elever. Målet vårt for denne masteroppgaven har vært å få en bedre oversikt og forståelse for målgruppen vår. Det å ha vært i kontakt med 100 elever for å avdekke deres subjektive tanker om overgangen fra videregående opplæring til neste fase, må dermed sees som en fordel.

Dersom det eneste målet var å samle inn så mange svar som mulig, kunne vi ha fått innhentet svar fra enda flere elever enn dette ved bruk av en spørreundersøkelse. Det var imidlertid ikke vårt mål. Målet er ikke kvantitet i seg selv, men snarere en dypere forståelse av målgruppen. Ved en spørreundersøkelse er deltakerne prisgitt spørsmålene de blir gitt i undersøkelsen, og det finnes ikke like stort rom for dem til å rangere eller tilpasse svarene

sine, som det en Q-undersøkelse gir rom for. Vi mener derfor at vi har fått en grundigere forståelse av målgruppen vår, og deltakerne har fått uttrykt sine tanker om temaet på en mer subjektiv måte ved vår forskningsmetode, sammenlignet med en spørreundersøkelse. Vår forskningsmetode har gitt oss en mer helhetlig forståelse av elevene vi skal veilede.

En av ulempene ved å bruke vår forskningsmetode er at vi gjerne skulle ha fordypet oss og stilt oppfølgings spørsmål, der elevene kunne fått anledning til å forklare og nyansere svarene sine. Siden vår innsamling av data var anonym, hadde vi ikke anledning til å gjennomføre post-intervjuer. Ved å gjennomføre et dybdeintervju av noen utvalgte elever, kunne vi ha fått en mer inngående kjennskap til hver kategori. I stedet for forsøker vi å tolke sorteringene, med den risikoen at vi tolker svarene feil. Vi skulle for eksempel gjerne ha stilt oppfølgings spørsmål til 3a der svarene til tider er motstridende. Nå må det sies at selv om vi ikke gjennomførte intervju i etterkant av innsamlet data gjennom Q-metoden, gjennomførte vi jo likevel en postundersøkelse. Denne postundersøkelsen ga elevene en mulighet til å svare mer utfyllende på hvorfor eller hvorfor ikke en kategori passet til dem. Det gir oss ikke helt det samme som et dybdeintervju kunne ha gjort, men likevel gir det oss en bedre forståelse av hva elevene i de ulike faktorene tenker og opplever.

Ved å benytte oss av Q-metode har vi oppdaget at elevene kan fordeles i noen grupperinger, at det er grupper av elever som til dels deler samme tankesett og opplevelser av temaer knyttet til karriere. Disse mønstrene kunne ha vært vanskeligere å oppdage om vi ikke hadde brukt Q-metode. Dersom vi hadde brukt en metode som intervju, hadde vi mest sannsynlig ikke fått samlet inn informasjon fra elever som kjenner seg igjen i kategori 3b, «Jeg klarer meg selv!», da eleven ikke er interessert i å diskutere karrierevalg med andre. Det er naturlig å anta at en elev i denne kategorien ikke ville ha meldt seg frivillig til å delta på et intervju om nettopp dette temaet. Dermed hadde vi risikert å ikke få med oss de elevene som faktisk ikke ønsker relasjoner når det kommer til karrierevalg. Da hadde vi ikke oppnådd den forståelsen av målgruppen som vi ønsker oss.

Siden Q-metode er en abduktiv metode, der man nærmest ender opp med en teori/ modell som et resultat, må man stille seg noen kritiske spørsmål om hvorvidt modellen er av god kvalitet. Her blir det viktig å understreke at resultatet vi oppnådde ikke nødvendigvis eller automatisk kan overføres til andre skoler på andre steder. Deltakernes svar og sorteringer passet dem som deltok i undersøkelsen vår, på det tidspunktet de ga svarene sine. De kan ha

endret tankene sine neste år. Dermed er ikke modellen vi har kommet frem til noen fasit, den er ikke statisk og for all tid gyldig, heller ikke ved vår skole. Som alle modeller vil også denne modellen være en forenkling av virkeligheten. Det er ikke sikkert at alle våre elever kjenner seg igjen i akkurat disse fire typene. Post-undersøkelsen vår viste at av de som deltok, var det 23 elever som kjente seg igjen i en av faktorene, men den viste også at to av deltakerne kjente seg igjen i to faktorer (2 og 3a), og at to av elevene uttrykte at de savnet noe fra en faktor (de som kjente seg igjen i faktor 2, men som ikke ønsket å diskutere karrierevalg med andre). Dette viser oss at en modell aldri blir hele sannheten, at en modell aldri forteller alt, og at ikke alle kan plasseres i en kategori. Det blir derfor viktig for oss å understreke at resultatet vi har kommet frem til, er et forenklet bilde av hvordan målgruppen vår kan deles inn.

I redegjørelsen for Q-metode i kapittel 4.1, skrev vi at forskningsmetoden kan plasseres innen fenomenologien. Ifølge fenomenologien skal som nevnt forskeren legge bort sin forforståelse før man undersøker et fenomen. Dette har vært målet vårt, men det er kanskje ikke mulig å oppnå? Kan et menneske noensinne legge bort all sin forforståelse i tolkningen av et fenomen? Ved Q-metode finnes det en fare for at forskeren legger føringer, både i formuleringen av Q-universet, i instruksjonene til deltakerne og i tolkning av data. Siden Q-metode legger opp til at forskeren skal danne seg et bilde av helheten, kan det oppstå skjevheter i konklusjonene forskerne trekker. Vi har hele tiden hatt et bevisst mål om å unngå dette, men kan selvsagt ikke garantere at det ikke har skjedd.

Selv om enhver forskningsmetode har sine svakheter og styrker, sitter vi igjen med en følelse av at vi har oppnådd det vi ønsket å oppnå: en større forståelse av målgruppen vår og en bedre kjennskap til de veisøkerne vi skal bistå, enn det vi hadde før vi begynte på masterprosjektet vårt.

7. Konsekvenser for praksis

I boka *Ikke bare god å snakke med. Om profesjonaliseringen av karriereveilederrollen i Norge* (Bakke et al., 2024) slås det fast hvor kompleks karriereveilederrollen er og hvilke ulike kompetanser som trengs. Dette gjelder for eksempel kompetanse i å se enkeltindivider og grupper, å forstå behovene og ønskene deres, å få en forståelse for konteksten veisøkerne

står i, å legge til rette for karrierelæring og å trygge veisøkerne i overganger, for å nevne noe (s. 15). Vi har ønsket å skrive en praksisnær oppgave som kan bistå oss i møte med veisøkerne, nettopp med tanke på de ulike kompetanseområdene som nevnt ovenfor. Funnene fra vår undersøkelse kan hjelpe oss med å forstå veisøkerne bedre og dermed i større grad tilpasse vår veiledning etter deres behov.

Først og fremst viser de fire elevtypene vi har identifisert at vi trenger varierte tilnæringsmåter i vårt møte med veisøker. Vi vil i det følgende ta for oss hvordan behovene vil variere ut ifra opplevelse av relasjonenes betydning, mestringsforventning rundt å skape seg et godt liv i fremtiden og opplevelse av stress i valgsituasjonen.

For å starte med **relasjonenes betydning**, ser vi først på hva slags behov elevene som *ikke* ønsker å snakke med andre om karrierevalg kan ha. Dette er tilfelle for Faktor 3b, slik vi har vist tidligere. Disse elevene har en stor grad av autonomi, men de trenger fremdeles informasjon for å ta sine selvstendige valg. Vi må dermed ivareta deres behov ved å sørge for at kvalitetssikret informasjon er lett tilgjengelig. Det kan være informasjon om høyere utdanning, om arbeidsmarkedet, om valg av programfag, om andre utdanningsmuligheter eller lignende. Vi vil fremdeles gjøre visse aktiviteter obligatoriske, som for eksempel besøk på utdanningsmesser, der elevene selv bestemmer hvor aktive de ønsker å være. Dersom de ikke ønsker å stille spørsmål eller diskutere med andre, er det gode muligheter for å unngå det. Tidligere kalte vi inn alle elever til en samtale med karriereveileder, men for elever som ikke vil snakke med andre om karrierevalg, vil det være feil å gjøre dette obligatorisk. Her baserer vi oss på vår forståelse av Kvalsund og Meyer (2005) som sier at en uavhengig relasjon vil bli positiv dersom man anerkjenner den andre partens behov for uavhengighet. Hvis den andre må søke seg bort for å oppnå uavhengighet derimot, er det en negativ relasjon. For oss som karriereveiledere er det dermed svært viktig å anerkjenne veisøkers behov for selvstendighet. Vi ønsker oss ikke en situasjon der veisøker opplever å bli påtvunget hjelp. Vår rolle er å være tilgjengelig dersom behovet for veiledning skulle oppstå, samtidig som vi ikke vil tvinge oss på dersom veiledning ikke er ønsket.

For elevene som oppgir at relasjoner er viktig for dem i deres karrierevalg, har vi en annen jobb å gjøre. Karriereveiledningen kan bli preget av enveisinformasjon fra karriereveileder. Enkelte veisøkere ønsker også at karriereveileder bare skal gi dem et klart råd. Slik vi viste til i kunnskapsgrunnlaget i kapittel 2, viser Buland et. al at mange elever ønsker nettopp dette.

Dette er ikke veldig fremtredende i våre funn, men som vist i kapittel 5.3, viser Faktor 3a at de kjenner seg igjen i utsagn som kan tyde på både gjensidige og avhengige relasjoner. Dette vises for eksempel ved at utsagnet «(...) jeg skulle ønske at noen fortalte meg hva som er riktig valg» fikk en Q-sortverdi på 3. Dette indikerer et asymmetrisk forhold. Ifølge Kvalsund og Meyer, kan en slik avhengig relasjon være positiv om begge parter har et gjensidig behov for dette, slik et mor – barn-forhold kan være et eksempel på (s.18). Som tidligere nevnt kan en avhengig relasjon føre til stagnasjon i utviklingen og dermed en negativ relasjon, noe vi selvsagt ønsker å unngå. For oss er det viktig at elevene utvikler egen karrierekompetanse og ikke er avhengig av «fasitsvar» fra verken oss eller andre. For å unngå en slik asymmetri, må vi oppmuntre veisøker til å bli kjent med seg selv og alle mulighetene de har, samt sine styrker og interesser slik at de selv finner veien videre. Veisøker skal ikke komme til oss for å få det ene svaret, slik Parsons forståelse av karriereveiledning var. Vi må legge opp veiledningen slik at den oppmuntrer til refleksjon hos veisøker.

Videre, for de elevene som ønsker relasjoner, vil det være viktig at vi legger til rette for at de kan delta i karriereveiledningsaktiviteter som gruppe- eller parøvelser. Her vil veiledere ha en viktig rolle for å fasilitere, men ikke selv delta direkte i øvelsen. Målet vil da være å legge til rette for en gjensidighet i relasjonene der forholdet er preget av tillit og symmetri. Vi tror slike aktiviteter kan gi et godt grunnlag for å utvikle karrierekompetanse og for at elevene skal ta gode karrierevalg. Dette er i tråd med Kvalsund og Meyers tanker om at gjensidige relasjoner skaper det beste grunnlaget for utvikling.

Hva slags konsekvenser får så funnene våre når det gjelder egen praksis i forbindelse med **mestringsforventning**? Dette er spesielt relevant for de elevene i Faktor 3a som uttrykker lav grad av tro på egne evner. «Tell me, and I'll forget, show me and I may remember; but directly involve me, and I'll make it my own,» sa Konfutse allerede for mer enn to tusen år siden (Kegan og Lahey, 2001, s. 10). Dette samsvarer med Banduras forståelse av hvordan mestringsforventning kan utvikles. Ifølge Bandura er den viktigste kilden til å utvikle mestringsforventning som nevnt å ha tidligere erfaring med mestring av lignende oppgaver. Gottfredson var også opptatt av dette, som vist i kapittel 3.4. I hennes delvis normative teorier om forutsetningen for å utvikle karrierekompetanse blant unge mennesker, fokuserer hun på betydning av tidligere erfaringer. Hun nevner blant annet det å gjennomføre jobbintervjuer, skrive CV og jobbskygging. Man kan ikke, ifølge Gottfredson, kun forestille seg slike erfaringer,

men må få øvelse i å faktisk utføre dem. Dette kan også, ifølge Gottfredson, utfordre de begrensningene veisøker har lagt for seg selv. Siden våre elever på studieforbereidende program får mindre sjanse til å prøve ut yrkeslivet sammenlignet med dem som går på yrkesfaglige utdanningsprogram, kan dette bli utfordrende. Kanskje vår rolle dermed også burde inkludere å hjelpe til med tettere kontakt med næringslivet, gjennomføre prøveintervjuer, CV-skriving osv.? Vi kan også invitere tidligere elever som kan fortelle om sin karrierevei. Dette samsvarer med Banduras tanker om at det å observere andre med samme bakgrunn som lykkes, kan øke mestringsforventningen hos den som observerer. Vi mener at denne tilnærmingen til å utvikle karrierekompetanse og mestringsforventning er relevant, også om man legger til grunn en mer samtidig forståelse av karrierekompetansebegrepet.

Som allerede nevnt i drøftingsdelen i kapittel 6.2, ser Bandura sammenhengen mellom lav grad av mestringsforventning og høy grad av stress. Disse to forskningsspørsmålene må dermed sees litt i sammenheng. Vi som karriereveiledere må legge til rette for økt grad av mestringsforventning slik at stresset rundt valgsituasjoner kan reduseres.

Når det gjelder **stress rundt valg**, der særlig Faktor 2 sorterer høyt, ønsker vi også å trekke inn Krumboltz og hans Happenstance Learning Theory (Haug, 2018, s. 102). Ifølge Krumboltz må usikkerheten som veisøker opplever, anerkjennes. Dersom man klarer å vende denne usikkerheten til noe positivt, gir det veisøker et bedre grunnlag for økt mestring i karrierevalg. For vår praksis som karriereveiledere blir det dermed viktig å ta denne usikkerheten på alvor og anerkjenne at de er stresset. Faktor 2 er den nest største gruppen i Q-undersøkelsen vår, og siden Faktor 3a også uttrykker en viss grad av stress, utgjør det en betydelig del av målgruppen vår. Ifølge Krumboltz er det først viktig å starte med å avklare veisøkers forventninger og veiledningsbehov. Deretter går man videre med å bevisstgjøre veisøker når det gjelder deres positive erfaringer med tidligere karrierevalg. I vårt tilfelle kan dette handle om å drøfte ulike valg eleven allerede har tatt som valg av programfag og sommerjobber. Krumboltz anbefaler at man stiller spørsmål som skaper refleksjon. Dette kan være spørsmål som hvilke ferdigheter veisøker utviklet gjennom en sommerjobb, eller hvordan det man lærte i en konkret situasjon kan komme til nytte neste gang man står i en valgsituasjon (Haug, 2018, s. 105). For Krumboltz blir det deretter viktig å endre veisøkers stress rundt valgsituasjonen ved å fokusere på det positive ved at man ikke har bestemt seg. Også her oppmuntrer Krumboltz til spørsmål som kan skape refleksjon, slik som for eksempel «Fortell meg om en

tilfeldig hendelse eller et lykketreff du håper vil skje for deg» (Haug, 2018, s. 105). Til slutt anbefaler Krumboltz at man konkretiserer og gjør den videre veien mer forpliktende, ved for eksempel å bli enig med veisøker om hva veisøker skal gjøre før neste møte (Haug, 2018, s. 105). Dette krever en økt bevissthet hos oss som veiledere. En slik tilnærming gjør at man går bort fra den asymmetriske og avhengige relasjonen mellom veisøker og veileder. Veisøker skal bli møtt med anerkjennelse for stresset vedkommende opplever, og deretter bli utfordret på å reflektere over egen prosess. Målet er at elevene skal forstå at siden verden er usikker, er det fint å møte den med et åpent sinn. Vi ønsker at elevene skal oppleve at det kan være fint å ikke vite «hva man vil bli», men i stedet være åpne for mulighetene som byr seg underveis i livet.

I dette kapittelet har vi sett på hva konsekvenser for vår praksis kan være. Innledningsvis nevnte vi at et av målene for dette masterprosjektet er å bli bedre kjent med målgruppen vår, noe vi mener vi har oppnådd. Denne forståelsen bør få konsekvenser for vår praksis. Vi må møte både eleven som er stresset, den som ikke ønsker relasjoner og eleven som har lav mestringsforventning på måter som passer den enkelte. Som vi har vist, krever dette bevisste og varierte tilnærminger til målgruppen vår.

8. Avsluttende refleksjoner og tanker om videre forskning

Hensikten med vår oppgave var å bli bedre kjent med målgruppen vår og hvordan de opplever å skulle ta karrierevalg. Vi valgte oss derfor problemstillingen: *På terskelen til neste fase i livet: Hvordan opplever elever på studieforberedende utdanningsprogram å skulle ta karrierevalg?* Gjennom den Q-metodiske undersøkelsen vår identifiserte vi 4 ulike faktorer eller grupperinger av elever: Faktor 1 – «Dette ordner seg!», Faktor 2- «Valg stresser meg!», Faktor 3a – «Klarer jeg dette?» og Faktor 3b - «Jeg klarer meg selv!». Vi har dermed fått mer innsikt i disse fire ulike gruppenes subjektive opplevelser og slik sett fått noen av de svarene vi ønsket oss. Dette vil få konsekvenser for vår praksis slik vi viste i det foregående kapittelet.

Også når det gjelder forskningsspørsmålene våre a) Hvilke tanker gjør elevene seg om hva slags liv de vil skape seg i fremtiden? b) Hvilke tanker gjør elevene seg om det å skulle ta valg? og c) Hvilken rolle spiller relasjoner i elevens karrierevalg? har vi funnet noen svar, som vist i

drøftingskapittelet, kapittel 6. En av de viktigste konklusjonene vi trekker fra dette arbeidet er at målgruppen er sammensatt, og at vi trenger en holistisk tilnærming for å møte dem på best mulig måte. Det å ha en teoretisk forankring og forståelse av de ulike perspektivene i utøvelsen av karriereveiledningsyrket, er etter vår mening helt grunnleggende for å tilby kvalitet i veiledningen. For vår del har vi opplevd at dette arbeidet i stor grad har bidratt til at vi har blitt mer bevisste og reflekterte yrkesutøvere. Problemstillingen vår har handlet om opplevelsen av å ta karrierevalg, men et bakteppe for oppgaven og en sentral del av oppdraget vårt som karriereveiledere er å legge til rette for at elevene utvikler karrierekompetanse. Ved å kjenne målgruppen vår bedre, har vi et bedre utgangspunkt for å møte den enkeltes behov og stimulere til ytterligere utvikling.

Som forskere har vi hatt en aktiv rolle i hele prosessen, der vi har bestemt problemstilling, forskningsspørsmål, valgt metode, utarbeidet utsagn og tolket resultatene. Dette gjør at det kan ha oppstått skjevheter, som følge av våre subjektive forforståelser. Vi har i denne prosessen forsøkt å være mest mulig transparente slik at leseren forstår valgene våre. Vi er åpne for at problemstillingen kunne vært besvart med bakgrunn i andre teorier og ved bruk av andre forskningsmetoder.

En annen interessant vinkling på dette temaet, kunne være å ta utgangspunkt i de ulike paradigmene og forsøke å forstå hva som former elevenes valg. Det kunne også vært spennende å se valgprosessen i enda større grad i Gottfredsons perspektiv, der man så på samfunnets strukturer og hvordan det påvirker ungdommenes valg. En større studie kunne også sammenlignet elevenes opplevelse av karrierevalg på studieforbereende med yrkesfaglige utdanningsprogram for å undersøke om større tilknytning til yrkeslivet gir noen utslag for elevenes opplevelse.

Innledningsvis i denne masteroppgaven startet vi med et sitat fra Frank Parsons fra 1909. Etter å ha gjennomført dette prosjektet, gir kanskje det følgende sitatet et bedre bilde av hva vi mener bør prege fremtidens karriereveiledning: «If you are undecided about your future (as indeed every sensible person should be), don't call yourself undecided, call yourself openminded» (John D. Krumboltz, 2009, s. 143).

9. Referanseliste

- American Psychological Association (2018). Social desirability. I APA Dictionary of Psychology. Hentet 15.04.24 fra <https://dictionary.apa.org/social-desirability>
- Bakke, G.E., Engh, L.W. & Gravås, T.G (2020). Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning, (2020). *Presentasjon av områdene kompetansestandarder, karrierekompetanse og etikk*. Oslo: Kompetanse Norge
- Bakke, I. B. (2018). Norsk karrierekompetanse – karriereferdigheter med kulturell bagasje. Kjærgård, R. & Plant, P. (Red), *Karriereveiledning for individ og samfunn* (s. 88 – 109). Gyldendal.
- Bakke, I.M, Bakke, I.B, & Schulstok, T. (red) (2024) *Ikke bare god å snakke med. Om profesjonaliseringen av karriereveilederrollen i Norge*. Fagbokforlaget.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy Mechanism in Human Agency. *Journal of American Psychology*, 37(2), 122-147. Hentet 08.05.23 fra https://tecfaetu.unige.ch/etu-malitt/wall-e/gosetto0/bases/mooc_motivation/ressources_motivations/auto-efficacit%C3%A9_bandura.pdf
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Bright, J. E. H & Pryor, R. G. L. (2019) The Chaos Theory of Careers: Emerging from Simplification to Complexity, Certainty to Uncertainty. *Asia Pasific Career Development Journal*. Vol 2, No1, s. 1- 15. Hentet 15.07.23 fra https://asiapacificcda.org/resources/APCDJ/A0002_1_001.pdf
- Buland, T., Mordal, S. & Mathiesen, I.H. (2015) *Rådgiverrollen – mellom tidstyv og grunnleggende ferdighet* (SINTEF-rapport A26556) SINTEF Hentet 10.05.23 fra <https://sintef.brage.unit.no/sintef-xmlui/bitstream/handle/11250/2456758/Endelig+rapport+r%C3%A5dgiverrollen+UDF.pdf?sequence=2>

Bøhn, E.D. (16.07.20) Ontologi i *Store Norske Leksikon* www.snl.no/ontologi

Combes, H, Hardy, G, & Bunchan, L. 2004. Using Q-methology to involve people with intellectual disability in evaluating person-centred planning. *Journal of Applied research in intellectual disabilities*. 17; 149-159.

Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, (4. januar 2024) *Kompetansestandardene*
Hentet 15.04.24 fra <https://hkdir.no/kvalitet-i-karriereveiledning/kompetansestandarder/kompetansestandardene#Syv%20kompetanseomr%C3%A5der>

Gottfredson, L.S. (2005): Applying Gottfredson's theory of circumscription and compromise in.. I Brown & Lent (red): *Career Development and Counseling* (71-100). New Jersey: John Wiley & Sons. 30 s.

Gravdal, L & Sandal, G. M. (2004) Sosial ønskerdighet: Marlow-Crowne Social Desirability Scale i norsk forkortet utgave. *Tidsskrift for Norsk psykologiforening* Hentet 28.04.24 fra <https://psykologtidsskriftet.no/node/13496/pdf>

Haug, E. Hagaseth (2018). *Karrierekompetanser, karrierelæring og karriereundervisning. Hva, hvorfor, hvordan, for hvem og hvor?* Fagbokforlaget.

Hellevik, O. (2015). Extreme nonresponse and response bias. Researchgate, (2015)
<http://dx.doi.org/10.1007/s11135-015-0246-5> Hentet 10.05.24 fra https://www.researchgate.net/publication/282544374_Extreme_nonresponse_and_response_bias

Højdal, L. & Poulsen, L (2007). *Karrierevalg. Teorier om valg og valprocesser*. Fredensborg: Studie og Erhverv.

Jacobsen, D.I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk

Kegan, R. & Lahey, L. L. (2001). *How the Way We Talk Can Change the Way We Work. Seven Languages for Transformation*. Wiley e-book. Hentet 07.04.24 fra https://wtf.tw/ref/kegan_lahey.pdf

Kjærgård, R. & Plant, P. (red). (2018) *Karriereveiledning for individ og samfunn*. Gyldendal.

Kompetanse Norge (u/å), *Kvalitet i karriereveiledning, Faglig bakgrunn*. Hentet 15.01.23 fra <https://www.kompetansenorge.no/kvalitet-i-karriere/karrierekompetanse/omrader-for-utforskning-og-laring/karriereknappene---underside---introduksjon/>

Kosine, N. R. & Lewis, M. V. (2008) Growth and Exploration: Career Development Theory and Programs of Study. *Career and Technical Education Research*, 33(3), pp. 227-243. Hentet 29.08.23 fra <https://scholar.lib.vt.edu/ejournals/CTER/v33n3/pdf/kosine.pdf>

Krumboltz, J. D. (2009). The Happenstance Learning Theory. *Journal of Career Assessment*, 17(2), 135–154. Hentet 05.01.24 fra <https://doi.org/10.1177/1069072708328861>

Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet 25.05.23 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

Landrø, K. (2015): Hvordan kan karriereutvikling settes på agendaen og bidra til identitetsskaping og gode karrierevalg? I Kvalsund & Fikse (red): *Rådgivningsvitenskap: Helhetlige rådgivningsprosesser: relasjonsdynamikk, vekst, utvikling og mangfold* (s. 97-118). Bergen: Fagbokforlaget, 20 sider.

Lervåg, M.L. (2022, 8. februar, 2022) *1 av 5 studenter bytter utdanning*. Statistisk Sentralbyrå. Hentet 15.09.22 fra <https://www.ssb.no/utdanning/hoyere-utdanning/artikler/1-av-5-studenter-bytter-utdanning>

NESH (2016) Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet 25.02.24 fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

Nilssen, F. H. (2021, 26. august). Studiespesialisering. I *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 10.01.23 fra <https://snl.no/studiespesialisering>

OECD (2002) *OECD review of guidance policies – Norway* (2002) Hentet 10.11.23 fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rap/2002/0011/ddd/pdfv/15576-3-cn_norway.pdf

Opinion (2024). *Ung 2024*. Hentet 05.03.24 fra <https://www.opinion.no/ung>

Opplæringsloven. (1998) Hentet 04.04.23 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_10#KAPITTEL_10

Palm, A. (2023, 20. november). 5 viktige trender for å forstå generasjon Z. *Opinion*. Hentet 02.03.24 fra <https://www.opinion.no/innlegg/5-viktige-trender-for-a-forsta-generasjon-z>

Paulsen, M.K.& Haug, E.H. (2020), Variasjoner i elevers subjektive erfaring av å ta utdannings- og yrkesvalg i 10. klasse i ungdomsskolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift* Vol.104, s 43-58. Hentet 28.04.24 fra <https://www-idunn-no.ezproxy.inn.no/doi/10.18261/issn.1504-2987-2020-01-05#bibliography>

Savickas, M. (2015) Career Counseling Paradigms: Guiding, Developing, and Designing, i Hartung et.al. (red) APA Handbook of Career Intervention – foundations,

Schulstok, T. og Seville, C (2018, 1. november) Fagfordypning: Sosial rettferdighet – utopi eller mulighet? *Veilederforum.no* Hentet 20.12.23 fra <https://veilederforum.no/artikler/serier/fagfordypning-sosial-rettferdighet-utopi-eller-mulighet>

Seville, C. (2013). *Gruppeveiledning. Karriereveiledning i skolen*. Pedlex Norsk Skoleinformasjon.

Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori og praksis*. Universitetsforlaget.

Størksen, I. (2012) Hva er Q-metodologi, og hvordan kan den brukes i psykologien *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 2012 (Vol 49, nummer 6), side 566-570. Hentet 05.05.23 fra <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2012/06/hva-er-q-metodologi-og-hvordan-kan-den-brukes-i-psykologien>

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget.

Thomassen, M, 2016 *Vitenskap, kunnskap og praksis. Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Gyldendal akademisk.

Thomsen, R. (2014). *Karrierekompetence og vejledning i et nordisk perspektiv*.: Karrierevalg og karrierelæring. NVL & ELGPN concept note. Nordiskt Nätverk för Vuxnas Lärande (NVL)
Hentet 10.04.23 fra

https://nvl.org/Portals/0/DigArticle/11580/Karrierekompetence_og_vejledning_2014_dk.pdf

Thomsen, R. og Skovhus, R.B. (2016) Karrierekompetence i skolen. Lingås, L.G. og Høsøien, U. (Red.) *Utdanningsvalg - identitet og danning*, (1. utg., s. 37-56) Gyldendal Norsk Forlag

Thorsen, A., Allgood, E., Brown, S. R., Berner, K., & Nasjonal forskningskonferanse i, Q. m. (2010). *Q-metodologi: en velegnet måte å utforske subjektivitet*. Tapir akademisk.

Utdanningsdirektoratet (u.å). *Utdanningsvalg. Kjerneelementer. Karrierekompetanse*. Hentet 1.2.23 fra <https://www.udir.no/lk20/utv01-03/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet, 2024. *Elevundersøkelsen* Hentet 25.3.24 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/elevundersokelsen-vgs-alle-resultater-tema/>

Watts, S. & Stenner, P. (2012). *Doing Q Methodological Research. Theory, Method and Interpretation*. Sage Publications Ltd.

10. Vedlegg

Vedlegg 1: Utsagn fra elevene, utgangspunkt for kommunikasjonsuniverset:

Jeg føler vi ikke har fått nok informasjon om studier i utlandet.

Jeg er usikker på hva som vil være en bra studie for meg.

Jeg vet ikke nok om valgmulighetene mine.

Fra skolen har jeg lært hvor jeg er faglig sett er sterk og svak.

Jeg synes det er vanskelig å ta valg fordi jeg pleier å overtenke om jeg tok det riktige valget.

Det er stressende å ta valg, da det finnes så mange valgmuligheter.

Jeg føler meg stresset da jeg opplever et press på å ta et valg så tidlig som mulig.

Jeg grubler ofte i etterkant, «tok jeg det riktige valget»

Jeg vet jeg har mange muligheter, men har ikke satt meg godt nok inn i disse mulighetene.

Jeg opplever at jeg har fått et godt tilbud om veiledning på videregående skole.

Jeg opplever at fokuset blir for stort, at de gjør valg situasjonen til noe «for viktig», noe som skaper unødig stress.

Jeg savner at det ikke fokuseres nok på at det ikke er verdens undergang om man velger feil.

Jeg føler meg veldig klar til å ta valg, men det er ikke takket være skolen.

Jeg tror jeg vil få en fin fremtid uansett, fordi vi i Norge har et godt støtteapparat og man får hjelp om man ønsker det.

Det er vanskelig å ta valg, for det er så store valgmuligheter.

Jeg opplever et stort press fra andre om å skulle vite hva jeg vil velge.

Det er vanskelig for meg å velge da jeg ikke vet hva jeg vil gjøre i fremtiden.

Jeg vet ikke nok om mulighetene mine og har ikke tatt nok initiativ selv til å finne ut av det.

Jeg opplever at det har vært lite informasjon om hva slags valgmuligheter man faktisk har etter vgs.

Jeg føler meg overhodet ikke klar til å ta et valg, da jeg ikke vet hva jeg vil gjøre i fremtiden.

Jeg er redd for å velge feil.

Jeg er redd for å kaste bort tid på feilvalg.

Jeg føler meg ikke klar for å ta valget, så jeg vil gjøre noe helt annet enn å studere til høsten.

Jeg skulle ønske jeg stod tryggere i valget om å skape meg en trygg fremtid.

Jeg er redd for at jeg kommer til å angre på valget jeg tar.

Jeg skulle ønske vi hadde fått mer informasjon om de ulike valgmulighetene vi har hatt.

Gjennom skolen har jeg lært meg mer om mine sterke og svake sider knyttet til fag, men ikke knyttet til personlige egenskaper som handler om meg selv.

Jeg har ikke hatt utbytte av det som har blitt gitt av informasjon om videre studiemuligheter på skolen vår.

Jeg føler at jeg har blitt flinkere til å ta valg og til å prioritere.

Jeg er ikke sikker på hva jeg vil i fremtiden, men tror det er viktig å prøve seg frem, og er ikke bekymret for fremtiden.

Jeg var veldig dårlig til å ta valg tidligere, men føler at skolen har lært meg til å bli flinkere på dette, da man blir satt i stressende situasjoner og må handle ut i fra disse.

Jeg opplever at skolen i liten grad har fokus på å lære ting som kan hjelpe en til å takle fremtiden.

Jeg er trygg på at jeg skal klare å skape meg en god fremtid, selv om jeg ikke helt hvordan per i dag.

Skolen har kun gitt meg trygghet i sterke og svake sider når det kommer til faglige prestasjoner, og ikke personlige egenskaper som kan hjelpe en til å ta valg om fremtiden.

Skolen, sammen med jobb på fritiden, har gitt meg innsikt i sterke og svake sider ved meg selv.

Skolen har lært meg at jeg kan forbedre meg og få bedre resultater, hvis jeg virkelig vil og jobber hardt nok.

Skolen har ikke gjort meg klar til å ta et valg for fremtiden, men det er nesten umulig da samfunnet er i endring og uforutsigbart.

Jeg har lært mest om mulige fremtidsvalg gjennom samtaler med venner og familiemedlemmer.

Jeg har lært mest om mulige fremtidsvalg gjennom at jeg selv har undersøkt mulighetene, ikke fra skolen.

Jeg synes skolen burde sette av mer tid til informasjon om karrierevalg med tanke på at vi går Vg3 og snart skal ta disse valgene.

Alt skolearbeidet vi har gjør at vi får for liten tid til å sette oss inn i studiemuligheter for fremtiden.

Jeg føler meg klar for å ta valg, selv om dette kanskje skulle bli feil valg i første omgang. Livet går videre allikevel.

Hvis man skulle ta feil valg, så oppleves dette som dritt først, men så lærer vi av det og utvikler oss pga av disse valgene.

Livet består av valg, vi tar valg hele tiden, noe som kan oppleves som stressende, men som egentlig ikke er så farlig, da det ikke gjør noe om vi velger feil i blant.

Jeg føler meg klar for å ta valg, selv om jeg kanskje skulle velge feil, så tror jeg at jeg skal vokse på det og ende opp med noe som er riktig for meg til slutt.

Jeg har stor tro på meg selv, og tror at jeg skal klare å skape meg et godt liv i fremtiden.

Jeg er veldig sikker på valget jeg skal ta og hvilken retning jeg vil gå.

Jeg tror at hvis man virkelig vil noe og går inn for det, så klarer man å få til det man vil.

Jeg er absolutt ikke kjent med alle mulighetene jeg har, men jeg tror det er mitt ansvar å finne ut av det selv, og å finne ut av sterke og svake sider ved meg selv.

Skolen har lært meg litt om egne egenskaper, som evne til å jobbe i grupper, ta ansvar osv.

Det er vanskelig å ta egne valg, da man er så vant med å bli påvirket av hva andre rundt en mener og planlegger om fremtiden.

Man er så vant til å lytte til andre venner og familiemedlemmer at det er vanskelig å vite hva man vil selv.

Jeg er så vant med å søke andres godkjennelse, at jeg synes det er vanskelig å ta valg basert på hva jeg mener er best for meg.

Jeg føler at på studiespes er mest fokus på de studiene som har høyest inntakskrav og er mest prestisjetunge.

Jeg føler det er et enormt press på oss ungdommer om at vi skal bli noe stort og viktig.

Jeg føler press på at jeg må ta de samme valgene som alle andre.

Jeg er redd for å feile, og det gjør det vanskeligere å ta valg.

Jeg er ikke helt trygg på at jeg klarer å ta det valget som er best for meg selv, og ikke bare lytte til alle andre.

Med tanke på at det er en studiespesialiserende linje, har det ikke vært nok informasjon om videre studier.

Videregående skole har gjort noen tiltak for at jeg skal være klar til å ta valg.

Skolen har lært meg noe om mine sterke og svake sider.

Jeg tror jeg skal klare å lage meg en god og trygg fremtid, fordi jeg selv har forberedt meg på dette.

Jeg har lært mest om mine sterke og svake sider gjennom jobb på fritiden og fritidsaktiviteter, ikke gjennom skolen.

Forberedelsene jeg har gjort har jeg mestret på egen hånd, og hvis skolen har påvirket meg har den bare gjort meg mer usikker fordi valgmulighetene er så mange.

Jeg skulle ønske skolen hadde lært meg mer om mine sterke og svake sider.

Jeg har lært mest om fremtidige valg gjennom venner og familie, da det er satt av for liten tid til dette på skolen.

Vedlegg 2: Q-utsagn til Q-universet:

Utsagn.nr:	Kombinasjon av effekter	Utsagn
1	ACE	Jeg er bekymret for fremtiden og stressa for alle valgmulighetene. Jeg trenger likevel ingen andres hjelp.
2	ACE	Jeg er redd for at jeg ikke klarer å skape meg et godt liv, men jeg vil likevel ikke ha hjelp fra andre.
3	ACE	Jeg blir overveldet av alle valgmulighetene, og jeg vet ikke om jeg klarer å ta det rette valget for meg.
4	ACF	Jeg liker å diskutere karrieremuligheter med andre, men jeg er redd for å velge feil.
5	ACF	Jeg opplever et voldsomt press rundt å skulle ta det riktige valget, og jeg har stor nytte av å snakke med andre om dette
6	ACF	Det er for stort fokus på å ta det ene valget, og jeg er usikker på om jeg klarer å skape meg et godt liv.
7	ACG	Jeg ender nok opp med å gjøre det samme som vennene mine, for jeg vet ikke alltid selv hva som er best for meg.
8	ACG	Jeg føler det er et enormt press på oss ungdommer om at vi skal bli noe stort og viktig.
9	ACG	Jeg grubler ofte i etterkant: tok jeg det riktige valget?
10	ADE	Jeg liker ikke å snakke med noen om studier og yrker, og jeg føler meg utrygg på fremtiden.
11	ADE	Det er synd å si det, men framtida er såpass mørk at jeg ikke tror jeg kommer til å skape meg et godt liv. Det er for mye mas om valg, og jeg vil finne ut av det selv.
12	ADE	Fremtiden er så usikker at fokuset på å ta ett valg blir helt meningsløst. Dette vil jeg ikke snakke med andre om.
13	ADF	Jeg har liten tillit til egne evner når det gjelder å bestemme meg for hva jeg vil i livet.
14	ADF	Jeg er usikker på egne evner til å skape meg et godt liv. Heldigvis har jeg folk å snakke med.
15	ADF	Fremtiden bekymrer meg, og jeg trenger støtte fra folk rundt meg. Jeg tenker likevel ikke at jeg må vite nå hva jeg skal gjøre resten av livet.
16	ADG	Jeg ender nok opp med å ta et valg ganske greit, men jeg er helt avhengig av at venner eller de hjemme forteller meg hva som kan passe for meg.
17	ADG	Valgsituasjonen stresser meg ikke, det tar den tiden det tar. Jeg setter likevel pris på at noen forteller meg hva som er riktig valg for meg.
18	ADG	Jeg gidder ikke å stresse over karrierevalg. Hva vennene mine gjør blir avgjørende.
19	BCE	Selv om det er vanskelig å ta valg, vil jeg ha ikke hjelp av noen.
20	BCE	Det føles som et personlig nederlag å måtte spørre andre om hjelp da jeg helst vil klare meg selv.

21	BCE	Jeg synes det er slitsomt med alle som vil snakke med meg om dette, for jeg tror jeg skal klare å finne ut av det på egen hånd.
22	BCF	Det med valg er ganske så pes, men gjennom å snakke med andre, finner jeg ut av det.
23	BCF	Jeg er redd for å velge feil, selv om jeg heldigvis har folk jeg kan snakke med om karrierevalg.
24	BCF	Jeg skulle ønske at det fokuseres mer på at det ikke er verdens undergang om man velger feil. Det er fint å snakke med andre om mulige fremtidsplaner.
25	BCG	Jeg har tro på at jeg skal klare å skape meg et godt liv til slutt, men jeg skulle ønske at noen bare fortalte meg hva som er riktig valg.
26	BCG	Jeg føler meg overhodet ikke klar til å ta et valg, og jeg har fått for lite hjelp fra skolen og folk rundt meg.
27	BCG	Jeg er redd for å kaste bort tiden på feilvalg. Jeg får ikke nok hjelp og informasjon til å ta valg, men satser på at det går bra til slutt.
28	BDE	Jeg tror jeg kommer til å ta gode valg for meg selv når det gjelder fremtiden og trenger ikke hjelp fra andre.
29	BDE	Jeg er ikke avhengig av andre, føler meg klar til å ta valg, og selv om jeg skulle velge feil, tror jeg at jeg vokser på det.
30	BDE	Jeg er ikke stressa for hva jeg skal gjøre etter videregående og vet jeg klarer å finne ut av det selv.
31	BDF	Jeg elsker å snakke med andre om alle karrieremulighetene som finnes, og jeg er ikke bekymret verken for valgsituasjonen eller om jeg skal klare å skape meg et godt liv.
32	BDF	Jeg får god hjelp av folk rundt meg når det kommer til karrierevalg. Jeg ser lyst på fremtiden og er ikke bekymret for å skulle velge siden det går an å velge om igjen.
33	BDF	Det gjør ikke så mye om jeg velger «feil». Jeg liker å snakke med andre om yrker og studieretninger, og jeg havner nok på riktig sted til slutt.
34	BDG	Jeg tror jeg kommer til å skape meg et godt liv, men trenger at noen guider meg i riktig retning. Jeg blir ikke stresset når jeg tenker på livet etter videregående.
35	BDG	Dette ordner seg! Både når det gjelder karrierevalg og tro på fremtiden, er jeg rimelig trygg. Likevel vil jeg gjerne ha noen som forteller meg hva jeg bør velge.
36	BDG	Hva vennene min velger vil være viktig for meg. Likevel er jeg ikke bekymret for de valgene jeg må ta og tror det kommer til å løse seg.

Vedlegg 3: Faktorenes Q-sortverdi for hvert utsagn:

Utsagn nr:	Utsagn	Faktor 1 Q-sortverdi	Faktor 2 Q-sortverdi	Faktor 3a Q-sortverdi	Faktor 3b Q-sortverdi
1	Jeg er bekymret for fremtiden og stressa for alle valgmulighetene. Jeg trenger likevel ingen andres hjelp.	-2	-1	-3	2
2	Jeg er redd for at jeg ikke klarer å skape meg et godt liv, men jeg vil likevel ikke ha hjelp fra andre.	-4	-2	-3	4
3	Jeg blir overveldet av alle valgmulighetene, og jeg vet ikke om jeg klarer å ta det rette valget for meg.	0	3	4	-1
4	Jeg liker å diskutere karrieremuligheter med andre, men jeg er redd for å velge feil.	1	2	1	0
5	Jeg opplever et voldsomt press rundt å skulle ta det riktige valget, og jeg har stor nytte av å snakke med andre om dette	-1	4	0	-2
6	Det er for stort fokus på å ta det ene valget, og jeg er usikker på om jeg klarer å skape meg et godt liv.	-1	0	1	2
7	Jeg ender nok opp med å gjøre det samme som vennene mine, for jeg vet ikke alltid selv hva som er best for meg.	-4	-5	-2	-2
8	Jeg føler det er et enormt press på oss ungdommer om at vi skal bli noe stort og viktig.	1	3	2	1
9	Jeg grubler ofte i etterkant: tok jeg det riktige valget?	1	3	2	-1
10	Jeg liker ikke å snakke med noen om studier og yrker, og jeg føler meg utrygg på fremtiden.	-3	-1	0	2
11	Det er synd å si det, men framtida er såpass mørk at jeg ikke tror jeg kommer til å skape meg et godt liv. Det er for mye mas om valg, og jeg vil finne ut av det selv.	-5	-4	-2	0
12	Fremtiden er så usikker at fokuset på å ta ett valg blir helt meningsløst. Dette vil jeg ikke snakke med andre om.	-2	-3	0	3
13	Jeg har liten tillit til egne evner når det gjelder å bestemme meg for hva jeg vil i livet.	-3	0	4	-4
14	Jeg er usikker på egne evner til å skape meg et godt liv. Heldigvis har jeg folk å snakke med.	-1	1	0	-1
15	Fremtiden bekymrer meg, og jeg trenger støtte fra folk rundt meg. Jeg tenker likevel ikke at jeg må vite nå hva jeg skal gjøre resten av livet.	0	1	3	1
16	Jeg ender nok opp med å ta et valg ganske greit, men jeg er helt avhengig av at venner eller de hjemme forteller meg hva som kan passe for meg.	0	-1	3	-3
17	Valgsituasjonen stresser meg ikke, det tar den tiden det tar. Jeg setter likevel pris på at noen forteller meg hva som er riktig valg for meg.	1	-2	1	1
18	Jeg gidder ikke å stresse over karrierevalg. Hva vennene mine gjør blir avgjørende.	-3	-4	-5	0
19	Selv om det er vanskelig å ta valg, vil jeg ikke ha hjelp av noen.	-2	-3	-2	-1
20	Det føles som et personlig nederlag å måtte spørre andre om hjelp da jeg helst vil klare meg selv.	-2	-2	-1	2
21	Jeg synes det er slitsomt med alle som vil snakke med meg om dette, for jeg tror jeg skal klare å finne ut av det på egen hånd.	-1	0	-2	0
22	Det med valg er ganske så pes, men gjennom å snakke med andre, finner jeg ut av det.	2	2	1	-5
23	Jeg er redd for å velge feil, selv om jeg heldigvis har folk jeg kan snakke med om karrierevalg.	2	1	2	-2
24	Jeg skulle ønske at det fokuseres mer på at det ikke er verdens undergang om man velger feil. Det er fint å snakke med andre om mulige fremtidsplaner.	3	5	2	3
25	Jeg har tro på at jeg skal klare å skape meg et godt liv til slutt, men jeg skulle ønske at noen bare fortalte meg hva som er riktig valg.	1	2	3	-2
26	Jeg føler meg overhodet ikke klar til å ta et valg, og jeg har fått for lite hjelp fra skolen og folk rundt meg.	-1	1	0	-3
27	Jeg er redd for å kaste bort tiden på feilvalg. Jeg får ikke nok hjelp og informasjon til å ta valg, men satser på at det går bra til slutt.	0	4	1	3
28	Jeg tror jeg kommer til å ta gode valg for meg selv når det gjelder fremtiden og trenger ikke hjelp fra andre.	2	-1	-4	5

Master i karriereveiledning – Ida Flattun Rogndokken og Tone Lilleheier Breivik

29	Jeg er ikke avhengig av andre, føler meg klar til å ta valg, og selv om jeg skulle velge feil, tror jeg at jeg vokser på det.	0	1	-4	4
30	Jeg er ikke stressa for hva jeg skal gjøre etter videregående og vet jeg klarer å finne ut av det selv.	2	-2	-1	0
31	Jeg elsker å snakke med andre om alle karrieremulighetene som finnes, og jeg er ikke bekymret verken for valgsituasjonen eller om jeg skal klare å skape meg et godt liv.	3	0	-1	-4
32	Jeg får god hjelp av folk rundt meg når det kommer til karrierevalg. Jeg ser lyst på fremtiden og er ikke bekymret for å skulle velge siden det går an å velge om igjen.	4	0	-1	-1
33	Det gjør ikke så mye om jeg velger «feil». Jeg liker å snakke med andre om yrker og studieretninger, og jeg havner nok på riktig sted til slutt.	3	-1	0	1
34	Jeg tror jeg kommer til å skape meg et godt liv, men trenger at noen guider meg i riktig retning. Jeg blir ikke stresset når jeg tenker på livet etter videregående.	4	1	-1	-3
35	Dette ordner seg! Både når det gjelder karrierevalg og tro på fremtiden, er jeg rimelig trygg. Likevel vil jeg gjerne ha noen som forteller meg hva jeg bør velge.	5	0	5	1
36	Hva vennene min velger vil være viktig for meg. Likevel er jeg ikke bekymret for de valgene jeg må ta og tror det kommer til å løse seg.	0	-3	-3	0

Vedlegg: 4 Postundersøkelse

Person A

Dette ordner seg!

Jeg har god tro på egne evner til å skape meg et godt liv i fremtiden. Det å ta valg om karriere stresser meg ikke. Det er viktig for meg å snakke med andre om hvilke yrker og utdanninger som finnes, og hva som passer for meg. Jeg liker å motta veiledning om karriere.



Person B

Jeg er stressa!

Det stresser meg veldig å måtte ta et valg om karriere etter videregående skole. Det er viktig for meg å diskutere karrierevalg med andre. Jeg er hverken spesielt positiv eller spesielt negativ til hva fremtiden har å by på. Jeg er ikke helt sikker på hvor god jeg er på å finne en utdanning eller yrke som passer for meg.



Person C

Klarer jeg dette?

Jeg har liten tillit til egne evner når det gjelder å bestemme meg for hva jeg vil i livet. Jeg har nytte av å diskutere utdanningsveier og karrierevalg med andre. Noen ganger blir jeg stresset rundt dette med karrierevalg og hva slags fremtid jeg kommer til å skape meg, mens jeg andre ganger har et mer avslappet forhold til det. Hvem vet om jeg klarer å skape meg en god fremtid eller ei?



Person D

Jeg klarer meg selv!

Jeg ønsker ikke å snakke med andre når det kommer til karrieremuligheter, og jeg ønsker ikke hjelp eller veiledning. Jeg har ganske god tro på at jeg skal klare å finne ut av det selv og at jeg skal klare å skape meg en grei fremtid. Valgsituasjonen stresser meg ikke.



Undersøkelsen er helt anonym, og det er frivillig å delta.

Spørsmål 1

Hvilken av disse personene kjenner du deg mest igjen i? Kryss av for svaret som passer deg.

Person A	
Person B	
Person C	
Person D	
Ingen av dem	

Spørsmål 2

Kan du begrunne hvorfor du eventuelt kjenner deg igjen i denne personen?

Er det noe som du ikke kjenner deg igjen i?

Er det noen beskrivelser eller utsagn du savner, som i større grad representerer dine tanker?

Vedlegg 5: Elevens svar på spørsmål 2 i postundersøkelsen

Postundersøkelse i etterkant av Q-undersøkelsen

Kommentarer fra elevene på spørsmålet:

«Kan du begrunne hvorfor du eventuelt kjenner deg igjen i denne personen? Er det noe du ikke kjenner deg igjen i? Er det noen beskrivelser eller utsagn du savner, som i større grad representerer dine tanker?»

Person A /Faktor 1: Dette ordner seg!

«Fordi jeg er ikke spesielt stressa, tar det litt som det er kommer. Liker å få litt råd, men er trygg på at det kommer til å ordne seg.»

«Jeg skulle ønske at vi lære litt mer om forskjellige yrker på skolen. Føler jeg vet litt lite i forhold til at jeg snart må velge».

«Allerede valgt hva jeg vil gjøre etter videregående på ungdomsskolen. Jeg kjenner meg ikke igjen i den stressede som lurere på om: Hva om jeg velger feil.»

«Dette representerer tankene mine. Har en viss tanke om hva jeg vil bli, men er åpen for å få råd og tanker av andre. Tenker at det vil gå fint».

«Jeg kjenner meg igjen i person A fordi jeg ikke stresser over det så mye, i alle fall ikke ennå. Jeg tenker at ring kommer til å ordne seg uansett, derfor er det ingen grunn til å stresse.»

«Med tanke på de fagene jeg har valgt, så har jeg et ganske stort og interessant valg på hva jeg skal bli. Jeg liker ikke helt å få veiledning fra andre, selv om det er fint å få noen tanker og ideer. Presser noen meg til å velge noe, så er det en stor sannsynlighet for at jeg ikke kommer til å like det.»

«Jeg kjenner meg igjen i person A siden jeg liker å få hjelp og innspill av personer rundt meg. I tillegg tenker jeg at jeg en eller annen gang vil finne meg et yrke jeg trives med. Jeg kjenner meg ikke igjen i person D. Som sagt liker jeg å snakke med andre, kanskje de har et bedre forslag på noe jeg kan bli. Person A passer ekstremt godt for meg.»

«Jeg vil ha veiledning, men tenker at det ordner seg uansett. Jeg stresser ikke. Det er ingenting jeg savner i beskrivelsen av person A.»

Person B /Faktor 2: Jeg er stressa!

«Påstandene passer meg godt og jeg er enig i det som blir sagt. Jeg tror jeg kommer til å finne utdanningen for meg, men det kan ta litt tid.»

«Usikkerhet og stress.»

«Jeg kjenner meg igjen fordi jeg ofte er en overtenker. Jeg pleier å stresse meg selv altfor mye. Som oftest liker jeg å snakke med andre for å få vite flere perspektiver.»

«Jeg kjenner meg igjen i det å være stressa med tanke på et valg, men dette er ikke nødvendigvis noe jeg har behov for å snakke md andre om».

«Jeg er person B siden jeg stresser mye med fremtiden og vet ikke hva jeg vil bli når jeg blir eldre. Jeg kjenner meg ikke helt igjen i at jeg liker å snakke med andre om karrierevalgene mine. Person forklarer akkurat hvordan jeg er.»

«Jeg synes det er skummelt å skulle forme min egen fremtid. Jeg kommer til å jobbe store deler av livet og derfor vil karrierevalg være svært viktig.»

Person C / Faktor 3a: Klarer jeg dette?

«Av og til tenker jeg at det ordner seg jo uansett, men andre ganger stresser jeg over hva om det ikke ordner seg...»

«Fordi jeg er veldig usikker, og det går veldig opp og ned. Noen ganger tenker jeg at det ordner seg, og andre dager tenker jeg motsatt.»

«Jeg passer meg best i person C, siden det er en blanding av A og B, for jeg kan bli stressa, men jeg har nytte av å skrive det. Jeg er heller ikke så glad i å skulle snakke om det, siden det stresser meg.»

«Jeg kjenner meg igjen i denne personen fordi jeg er bestemt på hva jeg vil bli, men det kan være fint å snakke med en rådgiver. Snittet på dette studiet er veldig høyt, derfor hadde det vært fint å diskutere ulike karrierevalg og kanskje andre mulighet på hvordan man kan komme inn Og jeg er ekstremt stressa når det gjelder fremtiden».

«Jeg kjenner jeg igjen fordi jeg kjenner meg noen ganger stressa for valg, men noen ganger helt rolig.»

«Noen ganger blir jeg veldig stressa og andre ganger er det ikke noe jeg tenker på. Jeg føler jeg ikke har noe mål for fremtiden og det gjør det vanskelig å vite om jeg kommer til å klare meg. Motivasjonen er lav og jeg føler jeg jobber mot ingenting men vet jeg må jobbe hvis ikke går det i hvert fall ikke bra.»

«Jeg er en person som sliter litt med å ta egne valg, trenger som regel andres mening. Jeg har egentlig et klart bilde på hva jeg vil etter videregående, men er redd for å ikke komme inn, velge feil eller angre.»

«Jeg stresser en del når det kommer til videre valg, mens andre ganger tenker jeg at det går som det går, Jeg synes det er vanskelig å ta valget alene, og skulle noen ganger ønske at noen bare fortalte meg hva jeg skulle velge».

Person D / Faktor 3b: Jeg klarer meg selv!

«Jeg er så sikker på eget valg og vet hva som er best for meg selv. Trenger ikke mamma og pappa. Jeg trenger kanskje kun veiledning med tanke på snitt /inntakskrav. Nei: Mitt valg, mitt hode.»

«Jeg kjenner meg igjen i person D fordi jeg vil velge selv hva jeg vil gjøre, og trenger ingen andres hjelp. Jeg vet hva jeg vil selv.»

«Jeg har funnet utdanninga jeg vil gå på på egenhånd og tror det kommer til å gå fint.»

«Liker å finne det jeg vil selv. Følger instinktet. Sikte stort. Selvstendighet med kreativitet.»

Elever som krysset av for Faktor 2 og 3a /Person B og C

«Jeg er veldig stresset for å måtte velge. Noen ganger stenger jeg stresset ute fordi det blir for mye, så blir jeg avslappet til en viss grad. Jeg er usikker på hvor jeg skal søke og om det blir det riktige valget.»

«Både person B og C passer for meg.»