

Karriereveiledning som gir tro på mestring?

En kvalitativ studie av hvordan karriereveiledningssamtaler ved et universitet i Norge påvirker studenters opplevelser av mestring knyttet til ansettelsesbarhet og karrierekompetanser

JØRGEN DYROP

VEILEDER

Kristin Endresen

Universitetet i Agder, 2019

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

Master

“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)

Forord

Denne masteroppgaven markerer endepunktet for mitt drøyt 7 år lange prosjekt med å finne meg sjæl gjennom høyere utdanning. Underveis har jeg tatt en liten sviptur innom sykepleiestudiet, fullført 4-årig lærerutdanning, startet og sluttet på et masterstudium i kroppsøving, før jeg til slutt endte opp her på dette masterstudiet i pedagogikk. Det ble altså ikke slik jeg så for meg som 5-åring, da min største drøm var å bli septikbilsjåfør. Å finne ut hva man skal bli er neimen ikke lett i det havet av muligheter som finnes. Det fascinerer meg hvordan veien blir til mens man går, og hvordan man som regel ender opp et helt annet sted enn først forventet, i dette forsøket på å finne ut av hvem man er og hva man vil. Min undring og fascinasjonen over nettopp dette, var sterkt medvirkende til at valget til slutt falt på å skrive en masteroppgave om karriereveiledning. Når jeg nå skal ut «i den virkelige verden», og jobbe som lærer for elever på ungdomstrinnet, håper jeg at kunnskapen jeg har tilegnet meg gjennom denne masteren, sammen med mine egne erfaringer fra prosessen med å finne ut av hvem jeg er og hva jeg vil, kan bidra til å støtte elever til å forme karriereløp som føles rett for dem.

Flere skal takkes for at jeg nå står her med en ferdig masteroppgave i hånda. Aller først familien min - Mamma, Pappa, Pia, Sander, Pernille og mormor som har støttet meg hele veien, formet hvem jeg er og mitt syn på hva jeg tror jeg kan få til. Det er også på sin plass å takke alle de fenomenale lærerne jeg har hatt i løpet av årene, som har motivert, inspirert og utviklet meg på ulike måter. Veilederen min, Kristin, fortjener også en stor takk for god oppfølging og gode råd underveis i masteroppgavearbeidet. Det samme fortjener karriereveilederne som har åpnet for at jeg kan undersøke deres arbeid, og hjulpet meg med å finne informanter. Samt alle de fem studentene som har tatt seg tid til dele av sine erfaringer fra karriereveiledningssamtalene. Underveis har jeg bare møtt folk som villig deler av sin kunnskap, og ingen stengte dører – det gir meg stor tro på at jeg også i fremtiden kan finne den kunnskapen jeg søker, bare jeg spør. Aller høyest må jeg takke kjæresten min Christine, som har vært min viktigste motivator og støttespiller gjennom arbeidet med masteroppgaven. Du stiller de riktige spørsmålene på de rette tidspunktene, når mine tanker har låst seg. Takk for tålmodigheten, de fine gåturene, tv-pausene med deg i armkroken og samtalene som har vært avgjørende for at jeg har klart å fullføre denne lange skriveprosessen. Med deg ved min side blir ingen utfordring for stor!

Jørgen Dyrop

Moss, 31. mai 2019

Sammendrag

I denne masteroppgaven utforskes studenters erfaringer og opplevelser fra karriereveiledningssamtaler i høyere utdanning. Dette ser det ut til å eksistere relativt lite forskning på fra før. Temaet fremstår derimot som høyst aktuelt da Kompetanse Norge (2019, 23. april), i skrivende stund, er i ferd med å utvikle et nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning i alle sektorer. Utvikling av ansettelsesbarhet (employability) og karrierekompetanser (career management skills) kan fra flere hold oppfattes som sentrale og ønskelige siktemål eller utbytter av karriereveiledning (ELGPN, 2012; NOU 2016:7; OECD, 2004). Studenters mestring i tilknytning til disse områdene er valgt som en avgrensning av fokuset for oppgaven, og følgende problemstilling ligger derfor til grunn: «hvordan påvirker karriereveiledningssamtaler ved et universitet i Norge studenters opplevelser av mestring knyttet til karrierekompetanser og ansettelsesbarhet?». For å svare på denne problemstillingen har det blitt gjennomført en fenomenologisk studie med 5 kvalitative intervjuer. Informantene var enten studenter eller tidligere studenter ved det samme universitetet i Norge, og hadde nylig deltatt på karriereveiledningssamtaler ved sitt universitet. Intervjuspørsmålene ble i stor grad utviklet på bakgrunn av innholdet i litteraturen om ansettelsesbarhet og karrierekompetanser. Funnene fra intervjuene drøftes innenfor en sosialkognitiv forståelsesramme; det vil si den sosialkognitive karriere teorien som er utviklet av Lent, Brown og Hackett (1994), som i stor grad bygger på elementer fra den sosialkognitive teorien til Bandura (1986; 1997). Intervjufunnene i denne oppgaven, indikerer at studenters mestring kan påvirkes på flere måter gjennom karriereveiledningssamtaler. For det første ble dette antydning ved at informantene blant annet gav uttrykk for økt selvsikkerhet, selvbevissthet, innsats og tankevirksomhet knyttet til karriererelaterte områder, som en følge av å ha deltatt på karriereveiledningssamtaler. For det andre hadde informantene tilsynelatende ulike behov og opplevelser knyttet til hvordan forskjellige kilder til mestringsforventninger ble behandlet gjennom karriereveiledningen. For det tredje hadde enkelte informanter gjennom karriereveiledningssamtalene blitt oppmuntret til økt kontakt med andre, og det argumenteres i oppgaven for at dette kan oppfattes som et indirekte bidrag til mestring. For det fjerde kunne det se ut til at flere informanter hadde erfart en betydningsfull personlig relasjon og tilpasning i sine karriereveiledningssamtaler. Dette kan fremstå som en mulig viktig faktor for hvordan informantenes mestring ble påvirket. For det femte trekkes det fram at karriereveiledningssamtalene så ut til å ivareta en god balanse mellom informantenes mestringsforventninger og virkelighetsnærhet i synet på fremtidige karriere-relaterte utfordringer. Til sist i oppgaven gis det også forslag til videre forskning på området.

Innhold

1	Innledning	1
1.1	Problemstilling	3
1.1.1	Utdypende om oppgavens formål og problemstilling	3
1.2	Oppgavens oppbygning.....	4
1.3	Forskning på karriereveiledning i høyere utdanning.....	4
1.3.1	Norsk forskning.....	4
1.3.2	Utenlandsk forskning	5
1.3.3	Forskning på effekt og veisøkeres opplevelser av karriereveiledning	6
2	Sentrale begreper og teori	7
2.1	Karriere og karriereveiledning	7
2.1.1	Rammer for karriereveiledning i høyere utdanning	9
2.2	Ansettelsesbarhet (Employability)	9
2.2.1	Modeller som beskriver kjennetegn på ansettelsesbarhet	10
2.3	Karrierekompetanser (Career Management Skills).....	12
2.3.1	DOTS-modellen – en av flere modeller for karrierekompetanser.....	14
2.3.2	DOTS-modellens relevans for denne oppgavens tema	15
2.4	Forholdet mellom ansettelsesbarhet og karrierekompetanser	16
2.5	Kritikk av ansettelsesbarhet og karrierekompetanser.....	17
2.5.1	En bør arbeide både med og mot det den dominerende diskursen.....	17
2.5.2	Karrierekompetanser - instrumentalisme eller danning?.....	18
2.6	Sosialkognitiv karriere teori	19
2.6.1	Utviklet på bakgrunn av elementer fra Banduras sosialkognitive teori	19
2.6.2	Mestringsforventninger, resultatforventninger og personlige mål	20
2.6.3	Den sosialkognitive karriere teoriens forklaringsmodeller	22
2.6.4	Interessemodellen.....	22
2.6.5	Valgmodellen	23
2.6.6	Handlingsmodellen.....	25
3	Design og metode	26
3.1	Vitenskapelig ståsted.....	26
3.1.1	Min forståelse av karriereveiledning	27

3.2	Semistrukturerte kvalitative intervjuer	28
3.2.1	Intervjuguide	28
3.2.2	Gjennomføring og transkribering av intervjuene	30
3.2.3	Fremgangsmåte for analyse av intervjudata	30
3.3	Utvalg	33
3.3.1	Rekruttering av informanter	33
3.3.2	Beskrivelse av informanter	34
3.4	Etiske overveielser	35
3.4.1	Informert samtykke, konfidensialitet og lojalitet	35
3.4.2	Tiltak for å sikre intervjuundersøkelsens kvalitet	36
4	Presentasjon av hovedfunn fra intervjuene	39
4.1	Formål og forventninger	39
4.1.1	«[...] overraska over at veilederen fikk meg til å tenke over ting»	40
4.1.2	«[...] jeg følte vi fikk preppa ganske bra»	40
4.2	Tilfredshet og kritikk	41
4.2.1	«Det er kanskje det lureste jeg har gjort [...]»	41
4.2.2	«[...] det kunne godt vært litt mer strukturert, bare litt da»	41
4.3	Ulike syn på karriereveiledningens viktigste bidrag	42
4.3.1	«Men det har jo hjulpet med å snevre inn veien [...]»	42
4.3.2	«Jeg bare tenker litt mer over hva jeg er flink til da»	43
4.3.3	«Det var jo en sånn confidence boost da [...]»	44
4.3.4	«Du må tørre å si at du kan»	45
4.4	Betydning for mestring og utvikling	46
4.4.1	«Det handler mer om at jeg har fått den riktige lille sånn puffen»	46
4.4.2	«Jeg føler jo på en måte at jeg tør å søke på flere stillinger da»	47
4.4.3	«Det tok meg et lite steg videre»	48
4.4.4	«Generelt kan man finne det meste av dette på nettet»	49
4.4.5	«Jeg kommer til å jobbe med noe jeg liker»	50
5	Drøfting	52
5.1	Tilfredshet og selvsikkerhet som indikasjoner på mestring	53
5.2	Selvbevissthet som tegn på mestring	54
5.3	Økt tankevirksomhet og innsats – mestring eller stress?	55
5.4	Bearbeidelse av ulike informasjonskilder til mestring	57

5.5	Oppmuntring til økt kontakt - et indirekte bidrag til mestring	59
5.6	Endret fokus på kompetanse som uttrykk for mestringstro.....	60
5.7	Personlig relasjon og tilpasning som faktorer for mestring	61
5.8	Balanse mellom mestringsforventninger og virkelighetssyn	62
5.9	Metodologisk drøfting – studiens begrensninger og svakheter.....	64
5.9.1	Mulige innvendinger mot oppgavens problemstilling.....	64
5.9.2	Utfordringer ved utvalgsmetoden.....	65
5.9.3	Begrensninger ved intervjuguiden og transkribering av svarene	65
5.9.4	Begrensninger ved metoden og fremgangsmåten for analyse.....	66
6	Avslutning	67
6.1	Forslag til videre forskning	69
7	Litteraturliste.....	71
7.1	Liste over figurer (tabeller og modeller) i oppgaven	80
	Vedlegg 1 – Brev til rekruttering av informanter	81
	Vedlegg 2 – informasjon og samtykkeerklæring.....	82
	Vedlegg 3 – intervjuguide	85
	Vedlegg 4 - Kvittering fra NSD på godkjent prosjektvurdering	87
	Vedlegg 5 – Mulighetssirkelen (modell i veiledningen).....	89

1 Innledning

Karriereveiledning for studenter i høyere utdanning er temaet for denne masteroppgaven. Mer presist er det karriereveiledningssamtaler som utforskes her, og denne formen for karriereveiledning kan defineres som «profesjonelle individuelle samtaler mellom en veileder og en veisøker om karriererelaterte spørsmål med den hensikt å bidra til å styrke veisøkers refleksjon, motivasjon og ferdigheter til å håndtere egen karriere» (Gaarder & Gravås, 2011, s. 20). Det kan likevel bemerkes at karriereveiledning andre steder ofte også blir forstått i et bredere perspektiv, som da i tillegg omfatter karrieredager, jobbsøkerkurs, ulike former for undervisning, arbeidsutplassering og lignende (Council of the European Union, 2008, s. 2; Gaarder & Gravås, 2011, s. 19; OECD, 2004, s. 10). Få andre beslutninger utøver en så dyptgående innflytelse på menneskers liv som nettopp valg av karriere - ikke bare bruker de fleste betraktelig mer tid på jobb enn noen annen enkeltaktivitet, men karrierevalg har også betydelig påvirkning på personers livsstil, og det å finne seg til rette i et yrke er nært knyttet til både mental helse og fysisk velvære (Hackett & Betz, 1995, s. 249). Allerede i starten av forrige århundre utviklet Frank Parsons (1909) en enkel teoretisk tre-trinnstilnærming til karriereveiledning, som i grove trekk kan sammenfattes gjennom følgende imperativer: (1) oppnå en klar forståelse av personlige egenskaper, interesser og evner, (2) utvikle kunnskap om krav og betingelser for ulike yrker og (3) benytt sanne resonnementer i vurderingen av hvordan å forene de to førstnevnte kildene til informasjon. Karriereveiledere i dag identifiserer seg selvsagt med en rekke nyere teorier og metoder, men Frank Parsons enkle beskrivelse står fortsatt som en grunnleggende formel for utøvelse av karriereveiledning (Lent & Brown, 2012, s. 21). Karriereveiledning er altså ikke noe nytt fenomen, men det uttrykkes i dag et sterkt og mulig økende behov for god karriereveiledning i fremtiden:

Det norske samfunnet står overfor flere store utfordringer i årene som kommer.

Tilgang til karriereveiledningstjenester av høy kvalitet er avgjørende i en tid der endring er nødvendig og der overganger vil skje kontinuerlig. De fleste må regne med at utdannings- og karrierevalg må tas flere ganger og gjennom hele livsløpet. Et særtrekk ved karriereveiledning er at den både kan ha betydning for den enkelte i valgsituasjoner, og er et virkemiddel for samfunnets utnyttelse av tilgjengelig arbeidskraft (NOU 2016:7, s. 9).

Videre påpekes det at oppmerksomheten som rettes mot arbeidsliv og jobbmuligheter varierer blant studentene selv, så vel som i studieprogrammene og utdanningsinstitusjonene som studentene innenfor høyere utdanning er deltakere av. I tillegg hevdes det at en ofte kan se en dreining i de fleste studenters oppmerksomhet mot forhold som dette i løpet av det siste året av utdanningen, hvor blant annet manglende kompetanse knyttet til jobbsøking, eller frykten for å ikke komme i relevant jobb gjør seg gjeldende (NOU 2016:7, s. 163). Ansettelsesbarhet (employability) omtales som et formål for høyere utdanning, og det hevdes at utvikling av karrierekompetanser blant annet styrker studenters forutsetninger for å bli ansettelsesbare (NOU 2016:7, s. 166). Et tilsvarende fokus på betydningen av ansettelsesbarhet og karrierekompetanser i forbindelse med karriereveiledning, kan også gjenfinnes i en rekke internasjonale styringsdokumenter (Council of the European Union, 2008; ELGPN, 2012; OECD, 2004). Ansettelsesbarhet og karrierekompetanser fremstår med andre ord som uttalte og ønskelige siktemål eller utbytter av karriereveiledning for studenter i høyere utdanning. Disse begrepene er av den grunn viet stor plass i oppgaven; de er sentrale for oppgavens utforming, og det skal utforskes hvordan elementer av innholdet i disse begrepene kan komme til uttrykk gjennom karriereveiledningssamtaler for studenter i høyere utdanning.

Tilværelsen som student i høyere utdanning kan utvilsomt romme en rekke karriererelaterte spørsmål. Utfordringer kan melde seg allerede i det man skal velge «den rette» utdanningen, gjerne på bakgrunn av til dels uklare forventninger og antakelser. Deretter skal man fortsette å tro på at sitt valg er det rette, eller foreta valgjusteringer i takt med nye oppdagelser om seg selv og egne preferanser. I løpet av relativt kort tid står man også på trappene til arbeidslivet, hvor enda flere valg og muligheter melder seg. Den sosialkognitive karriereteorien til Lent, Brown og Hackett (1994), og elementer av den sosialkognitive teorien til Albert Bandura (1986; 1997) fungerer som sentrale teoretiske rammeverk for denne oppgaven. Med utgangspunkt i disse teoriene, og egen forforståelse antas det at opplevelser av mestring spiller en svært sentral rolle i utviklingen av interesser, valg og muligheter som knytter seg til studenters karriereutvikling. Det antas også at karriereveiledningssamtaler på flere måter kan være med på å støtte opp om slike opplevelser av mestring blant studentene i høyere utdanning, og det å finne støtte for denne antakelsen er et av oppgavens sentrale siktemål. Å utforske studenters tro på mestring knyttet til ansettelsesbarhet og karrierekompetanser er valgt som en avgrensning av oppgavens formål, og i den forbindelse er det gjennomført til sammen 5 kvalitative intervjuer av studenter og tidligere studenter som har deltatt på karriereveiledningssamtaler ved et universitet i Norge.

1.1 Problemstilling

På bakgrunn av forholdene som ble nevnt innledningsvis, og forskningen som blir beskrevet senere i kapitlet, er det bestemt at følgende problemstilling skal besvares i denne oppgaven:

Hvordan påvirker karriereveiledningssamtaler ved et universitet i Norge studenters opplevelser av mestring knyttet til karrierekompetanser og ansettelsesbarhet?

For å svare på denne problemstillingen, imøtekomme behovet for forskning innen karriereveiledning og bidra til funn om forholdene ved en karriereveiledningstjeneste ved et universitet i Norge anses det videre som relevant å inkludere følgende forskningsspørsmål:

Hvordan oppfylles studentenes formål og forventninger gjennom karriereveiledningen?

Hvilken betydning har karriereveiledningen for studentenes syn på egen utvikling?

1.1.1 Utdypende om oppgavens formål og problemstilling

Formålet med oppgaven fremstår som relevant da måten den undersøkte karriereveiledningstilbyderen presenterer karriereveiledningssamtalenes formål på sine nettsider, ser ut til å stemme godt overens med innholdet i begrepene ansettelsesbarhet og karrierekompetanser, der ord og setninger som «hva kan jeg, hva vil jeg?», «arbeidslivets behov», «kompetanse» og «jobbmuligheter» benyttes for å beskrive hva studentene kan forvente seg av temaer i karriereveiledningssamtalene. Oppgavens problemstilling er etter min vurdering nokså kompleks, da den inneholder flere begreper som hver for seg er relativt omfattende og kan defineres på ulike måter i forskjellige kontekster. Tanken bak formuleringen av nettopp denne problemstilling er at den, i tillegg til å gi retning for hva som skal undersøkes gjennom intervjuene, også gir rom for å utforske hva slags betydning de ulike begrepene kan ha innenfor den konteksten som karriereveiledningssamtaler for studenter i høyere utdanning representerer. Med andre ord hvilke deler av ansettelsesbarhet-, karrierekompetanse- og mestringsbegrepet som er relevante for oppgavens tema. Ikke minst ble dette ansett som nødvendig for min egen forståelse av karriereveiledning, da utviklingen av denne masteroppgaven representerte mitt første møte med litteratur og teorier om karriereveiledning.

1.2 Oppgavens oppbygning

Videre i kapittel 1 presenteres en oversikt over forskning som anses som relevant for denne oppgavens formål og tema. I kapittel 2 gjøres det først rede for innholdet i sentrale begreper som karriere, karriereveiledning, ansettelsesbarhet og karrierekompetanser. Deretter beskrives innholdet og noen av modellene som hører til i den sosialkognitive karriereteorien til Lent et al. (1994). Kapittel 3 er viet til en redegjørelse for forhold som knytter seg til design og metode av intervjuundersøkelsen som har blitt gjennomført i forbindelse med denne oppgaven – fra mitt vitenskapelige ståsted og min forforståelse, til planlegging og gjennomføring av intervjuene, beskrivelser av informantene og etiske overveielser som knytter seg til intervjuundersøkelsen. I kapittel 4 presenteres hovedfunn, det vil si sitater og meninger fra de kvalitative intervjuene. I kapittel 5 drøftes disse hovedfunnene i lys av litteraturen og teorien som har blitt gjennomgått i de tidligere kapitlene, for å svare på problemstillingen. I Kapittel 6 oppsummeres oppgavens innhold og det trekkes konklusjoner på bakgrunn av det som har kommet fram i de tidligere kapitlene. I tillegg gis det forslag til videre forskning på området.

1.3 Forskning på karriereveiledning i høyere utdanning

1.3.1 Norsk forskning

Som eksempel på at karriereveiledning for studenter i høyere utdanning har vært gjenstand for utforskning tidligere, kan det trekkes fram at Arnesen (2006) på oppdrag fra karrieresenteret ved Universitet i Oslo, og med utgangspunkt i kandidatundersøkelsen 2005, har utviklet et notat om studenters bruk av karriereveiledningstjenester ved universitetet. Her ble det blant annet funnet at bruken av karriereveiledningstjenester varierte med studentenes fagbakgrunn. I tillegg viste det seg at jobbsøkerkurs, karrieremesser og arbeidslivsdager var blant de mest benyttede karrieretjenestene, mens individuell karriereveiledning var blant de minst utbredte tjenestene.

Ytterligere søk etter litteratur relevant for denne oppgavens tema viser likevel at det tilsynelatende er forsket lite på karriereveiledning for studenter i høyere utdanning i Norge. Dette viser seg for eksempel som en mangel i utvalget av artikler presentert i en systematisk litteraturoversikt over temaer i nordisk forskning på karriereveiledning, utviklet av Haug et al. (2018). Følgende sitat kan også trekkes fram som støtte for denne oppfatningen: «Karriereveiledning i høyere utdanning er et område som i liten grad har vært gjenstand for

forskning og det er lite strukturert innsamling av data» (NOU 2016:7, s. 174). Som det blir påpekt i forlengelsen av dette sitatet, finnes det derimot flere norske studier om årsaker til frafall i høyere utdanning (Hovdhaugen, Frølich & Aamodt, 2008; Hovdhaugen, Frøseth & Aamodt, 2010; Hovdhaugen & Aamodt, 2006; Aamodt & Hovdhaugen, 2011). Det har også blitt skrevet en rekke norske masteroppgaver om karriereveiledning, og flere av dem er å finne i en oversikt på Veilederforum (2018, 30. november). En gjennomgang av disse viser for eksempel at karriereveiledning for elever i ungdoms- og videregående skole, karriereveiledning for voksne i eller utenfor arbeid, karriereveiledning for flerkulturelle veisøkere og rollen til karriereveiledere tilknyttet ulike offentlige og private karrieresentre har blitt undersøkt tidligere. Derimot ser det ikke ut til å hittil ha blitt skrevet noen norske masteroppgaver, lik som denne, hvor karriereveiledningssamtaler for studenter i høyere utdanning er i hovedfokus.

1.3.2 Utenlandsk forskning

At karriereveiledning i forbindelse med høyere utdanning tidligere har blitt undersøkt, viser seg likevel i større grad flere steder i utenlandsk forskning. For eksempel viser funnene fra en nederlandsk studie, av Wierik, Beishuizen og Os (2014), at karriereveiledning var en sterk prediktor for suksess blant studenter i sitt første studieår på universitet. Suksess refererte her til antall studiepoeng studentene fullførte i løpet av sitt første studieår. Lignende konkluderes det også i en amerikansk studie, av Poynton og Lapan (2017), at karriereveiledning av høy kvalitet gitt av høyt kvalifiserte veiledere spiller en viktig rolle med hensyn til å styrke studenters suksess i overgangen til høyere utdanning. Funn fra en Taiwansk studie av Wu, Tsai og Chen (2014), viser på sin side at erfaringer fra karriereveiledning påvirket opplevelser av ansettelsesbarhet blant universitetsstudenter. Det kan også vises til et eksempel fra Sverige, hvor det har blitt gjennomført en evaluering av karriereveiledningstjenesten ved Malmö høyskole ut i fra et bruker-/veisøkerperspektiv (Aggestam & Tranquist, 2008). Resultatene fra sistnevnte undersøkelse viste at studentene, nesten uten unntak var fornøyde eller svært godt fornøyde med karriereveiledningen. Flere pekte også på at de fikk mer ut av karriereveiledningen enn forventet. Forbedringer som ble foreslått på bakgrunn av resultatene i denne undersøkelsen var begrenset til å handle om å bedre tilgjengeligheten og markedsføringen av karriereveiledningstjenesten ved høyskolen.

1.3.3 Forskning på effekt og veisøkeres opplevelser av karriereveiledning

Ytterligere to studier fremstår som særlig relevant å trekke fram i forbindelse med denne oppgavens tema. Den første er en systematisk litteraturgjennomgang over hvilke veiledningsmetoder innenfor karriereveiledning som kan sies å bidra til best effekt, utviklet av Larsen, Christensen, Tiftikci og Nordenbo (2011). Den andre er en studie som undersøker kvalitet i karriereveiledning fra et bruker/- veisøkerperspektiv i alle de nordiske landene, utviklet av Vilhjálmsdóttir et al. (2011). Riktignok, fokuserer ingen av disse studiene på karriereveiledning for studenter i høyere utdanning, men det er rimelig å anta at det vil være flere fellestrekk mellom gruppene de undersøker, og gruppen som undersøkes i denne oppgaven. Larsen et al. (2011) har tatt for seg litteratur om karriereveiledning i forbindelse med elevers overgang fra grunnskole til ungdomsskole, fra ungdomsskole til videregående skole, og voksne i arbeidslivet. Forfatterne konkluderer med at det som synes å gi størst effekt er en kombinasjon av flere intervensjonsformer i karriereveiledningen. Kanskje desto mer relevant i forbindelse med denne oppgaven, hvor karriereveiledningssamtaler undersøkes, er derimot at Larsen et al. (2011) også konkluderer med at den personlige relasjonen mellom veileder og veisøker er av stor betydning, og at det er viktig at veiledningen tar utgangspunkt i den enkeltes behov. Studien til Vilhjálmsdóttir et al. (2011) tar på sin side for seg erfaringer fra voksne brukere av karriereveiledningstjenester som er tilknyttet voksenopplæring, regionale karrieresentre og lignende. Når det gjelder resultatene som omhandler utbyttet til de norske respondentene i denne studien, kan det blant annet trekkes fram at godt over halvparten opplevde at karriereveiledningen oppmuntret dem til å fortsette sine studier og at karriereveiledningen hadde hjulpet til med å styrke deres selvtillit, mens respondenten i mindre grad opplevde at karriereveiledningen resulterte i nye utdannings- eller yrkesrelaterte kontakter. Vilhjálmsdóttir et al. (2011) peker forøvrig på at det ellers ser ut til å være en eksplisitt mangel i forskning og nasjonale kvalitetsrammer med hensyn til brukerengasjement i utformingen og evalueringen av karriereveiledningstjenestene for voksne. Med andre ord ser det altså ut til å være et klart behov for å undersøke fordelene av, og synspunktene på karriereveiledning fra et veisøkerperspektiv, slik som det gjøres i denne masteroppgaven. På de neste sidene, i kapittel 2 gis det en utdyping av ulike sider ved de begrepene som er sentrale for denne oppgaven; det vil si karriere og karriereveiledning, samt ansettelsesbarhet og karrierekompetanser. Til sist i kapittel 2 gjøres det rede for antakelsene og modellene som hører til den sosialkognitive karriereteorien til Lent et al. (1994). Innholdet i mestringsbegrepet blir utdypet som en del av den sistnevnte teorigjennomgangen.

2 Sentrale begreper og teori

2.1 Karriere og karriereveiledning

Ordet karriere relaterte seg opphavlig til ridning. Det er avledet gjennom det franske «carrière» og italienske «carriera» som betyr løpebane eller sterk galopp, samt det latinske ordet «carrus» som betyr kjerre (Caprona, 2013, s. 1197). Som Stray (2011, s. 136) påpeker, kan ordet karriere og uttrykk som «å gjøre karriere» umiddelbart vekke assosiasjoner til det å være vellykket, og typisk knyttes til forestillingen av en mann med stresskoffert som klatrer oppover en stige med skyene som mål. I lys av Gaarder og Gravås (2011, s. 23) som hevder at alle mennesker har en karriere, blir det likevel klart at karrierebegrepet kan omfatte langt mer enn for eksempel bare statusjag i arbeidslivet. Samtidig kan det også bemerkes at det er et omdiskutert spørsmål hvorvidt en kan si at alle mennesker har en karriere (Plant, 2018).

I følge Bengtsson (2011) har karrierebegrepet endret og utvidet sin betydning fra starten av forrige århundre og fram til i dag; for eksempel benyttet Frank Parsons (1909), en av pionérene innenfor karriereveiledningsfeltet, ordet karriere synonymt med yrker og ansettelse, og karriere var også senere begrenset til å beskrive fremskritt i personers profesjonelle arbeidsliv. Siden 1960-tallet har derimot forståelsen av begrepet blitt utvidet til å stå for personers planlegging av eget liv, og flere aspekter av personers tid og liv er blitt lagt til i begrepets betydning, noe som i større grad har åpnet for en forståelse av livslang karriereutvikling. Lignende peker også Kjærgård (2018, s. 33) på at karriereveiledning som teori og praksis har gjennomgått diskursive forskyvninger i tråd med samfunnsmessige utviklingstrekk. Blant annet ved at utjevning av sosiale forskjeller, solidaritet, medborgerskap og harmoni tidligere ble benyttet som sentrale begrunnelser og argumentasjon for karriereveiledning, mens begrunnelser og argumentasjon for karriereveiledning i nyere tid er hentet fra politisk-økonomiske diskurser som vektlegger økt konkurranse, fleksibilitet, individuelt ansvar og nødvendigheten av økt kompetanse i et kunnskapsbasert samfunn. Som Kjærgård og Plant (2018, s. 11) sier, fremstår karriereveiledning derfor i dag både som et politisk redskap og en individuell velferdstjeneste, som altså skal være et gode både for samfunnets del og for individet selv.

I forlengelsen av forrige avsnitt er det også interessant å trekke fram at Stenberg (2016) foreslår at tilbudet om karriereveiledning, eller «studie- og yrkesvågledning» som han kaller det, kan sees på som en «knuff», tilsvarende det som i den engelskspråklige litteraturen, blant annet

gjennom Thaler og Sunstein (2009), kalles for et «nudge». Dette, som kan oppfattes som en metafor for karriereveiledningens form og funksjon utdypes videre på følgende måte:

Utan att begränsa någons valmöjligheter kan det höja sannolikheten för ett mer informerat och nyttomaximerande beteende på lång sikt. Tanken är att göra individerna medvetna om sin potential, om tillgängliga möjligheter och att hjälpa dem att nå sina mål utifrån den kunskapen (Stenberg, 2016, s. 27).

Dette synes også å ha fellestrekk med hva Gaarder og Gravås (2011, s. 22) beskriver som hensiktsmessig rollefordeling og -ansvar mellom karriereveilederen og veisøkeren; karriereveilederen er den profesjonelle parten med ansvar for samtalen og prosessen, mens veisøkeren selv har ansvaret for eget liv og utvikling, og karriereveiledningen bør altså skje ut i fra premisset om at veisøkeren selv har de beste forutsetninger og evner til å finne ut av hva som er best for seg selv, selv om dette ikke alltid forekommer like entydig i hver enkelt veiledningssituasjon. I karriereveiledning har karriereveilederens informasjonsformidling og råd en naturlig plass, men karriereveiledningen bør likevel kjennetegnes av dialog fremfor monolog, og karriereveilederen bør være varsom med å gi råd knyttet til spørsmål om hva veisøkeren bør satse på eller passer til i sin videre karriere (Gaarder & Gravås, 2011, s. 23). Følgende sitat kan trekkes fram som en mer spesifikk beskrivelse av hva en kan forvente å finne av innhold i karriereveiledningssamtaler for studenter i høyere utdanning:

En student kan komme til veiledning med ønske om konkret informasjon, men i tillegg ha behov for støtte ved valg og planlegging av utdanning og arbeid. Utforsking av områder som motivasjon, mestringsproblematikk, selvtillit og valgkompetanse, er vanlige temaer for en veiledningssamtale innenfor en høyere utdanningsinstitusjon (NOU 2016:7, s. 165)

Hva som videre kan sies å være formålet med karriereveiledning for studenter i høyere utdanning vil bli ytterligere belyst senere i dette kapitlet når det gjøres rede for innholdet i begrepene ansettelsesbarhet og karrierekompetanser.

2.1.1 Rammer for karriereveiledning i høyere utdanning

Gjennom NOU 2016:7 (s. 167) beskrives rammene som gjelder for dagens tilbud av karriereveiledning i høyere utdanning. Det blir blant annet trukket fram at studenter ikke har rett til karriereveiledning gjennom Universitets- og høyskoleloven (2005), og at det heller ikke fra Kunnskapsdepartementet blir lagt noen eksplisitte føringer for at det skal tilbys karriereveiledning ved institusjonene for høyere utdanning i Norge. Videre påpekes det at:

Karrieretjenestene i høyere utdanning eies og administreres av utdanningsinstitusjonene eller av studentsamskipnad. Det er opp til utdanningsinstitusjonene og lokal studentsamskipnad om de skal ha karrieretjenester, hvordan tjenestene skal organiseres, hva de skal bestå av, og hvilket mandat karrieretjenestene skal jobbe etter. Karriereveiledningen er således preget av institusjonenes ulike prioriteringer, rammevilkår, fagportefølje og institusjonens størrelse (NOU 2016:7, s. 167).

I tillegg til dette blir det lagt fram at karriereveilederne som er ansatt i universitets- og høyskolesektoren har bakgrunn fra mange sektorer, men at de fleste av dem har mer enn fire års høyere utdanning, og nærmere halvparten har formell utdanning innenfor karriereveiledning (NOU 2016:7, s. 164). Rammene som ble beskrevet ovenfor tilsier med andre ord, at for eksempel strukturering, arbeidsmåter og ikke minst erfaringer fra studenter hos den karriereveiledningstilbyderen som har blitt undersøkt i denne oppgaven, potensielt kan være svært annerledes enn hos karriereveiledningstilbydere ved andre universiteter og høyskoler.

2.2 Ansettelsesbarhet (Employability)

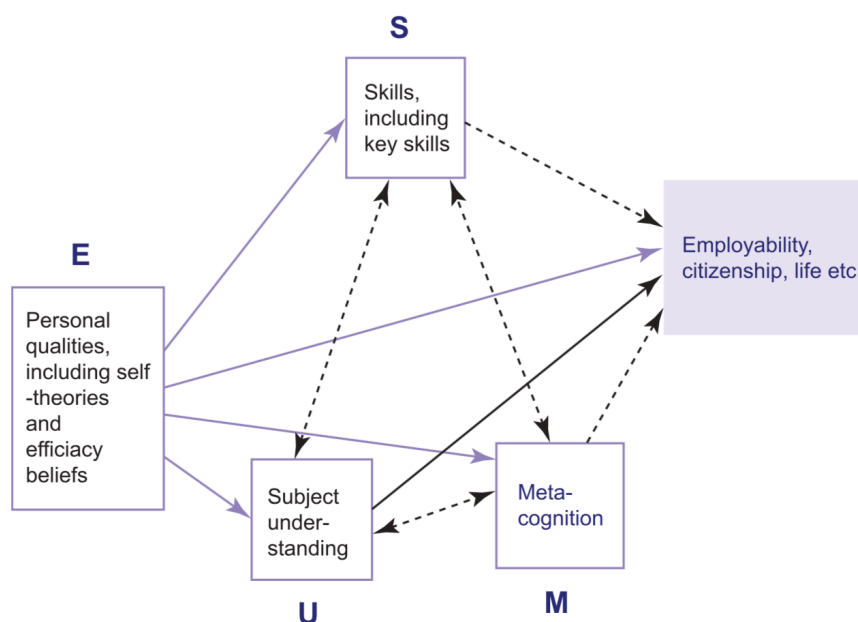
Begrepet employability er i denne oppgaven oversatt til ansettelsesbarhet. Likevel kan det påpekes at det ikke ser ut til å eksistere noen klar enighet om en norsk eller nordisk oversettelse av employability-begrepet. Dette er blant annet synlig ved at forfatterne av NOU 2016:7 holder fast på den engelske varianten i sin omtale av begrepet. I tillegg er det mulig å finne både ansettelsesbarhet, ansettbarhet og sysselsettingsbarhet som eksempler på eksisterende oversettelser (Drange & Orupabo, 2018; Hansen, 2018; Kunnskapsdepartementet, 2001).

Lignende kan også på svensk finne at ord som anställbarhet og anställningsbarhet blir benyttet som oversettelser for det samme begrepet (Jacobsson & Seing, 2013; Vesterberg, 2015).

En generell betydning av ansettelsesbarhet har å gjøre med hvor lett det er for personer å skaffe seg arbeid (Berntson & Marklund, 2007). Begrepet er likevel mer komplekst, da det ofte benyttes for å omtale ulike nivåer av arbeidsmarkedet, og på delvis forskjellige måter innenfor de ulike nivåene (Forrier & Sels, 2003). Ansettelsesbarhet er altså et mangslungent begrep, som gradvis har endret betydning fra dikotomien «å enten være ansettelsesbar eller ikke» til å dreie seg mer om personers dynamiske og adaptive egenskaper i møte med arbeidslivet (Williams, Dodd, Steele & Randall, 2016). Studenters ansettelsesbarhet kan mer spesifikt beskrives som «a set of achievements – skills, understandings and personal attributes – that makes graduates more likely to gain employment and be successful in their chosen occupations, which benefits themselves, the workforce, the community and the economy» (Yorke, 2006, s. 8). Det må i tillegg presiseres at begrepet slik det benyttes i denne oppgaven fokuserer på studentenes opplevde ansettelsesbarhet. Altså måten individet blant annet oppfatter egne arbeidsmuligheter (Forrier & Sels, 2003). Styrket opplevelse av ansettelsesbarhet hos individet er tilsynelatende betydningsfullt, da det flere steder har blitt funnet en positiv sammenheng mellom personers selvopplevde ansettelsesbarhet og helse og trivsel i arbeidslivet (Berntson & Marklund, 2007; Cuyper, Bernhard-Oettel, Berntson, Witte & Alarco, 2008).

2.2.1 Modeller som beskriver kjennetegn på ansettelsesbarhet

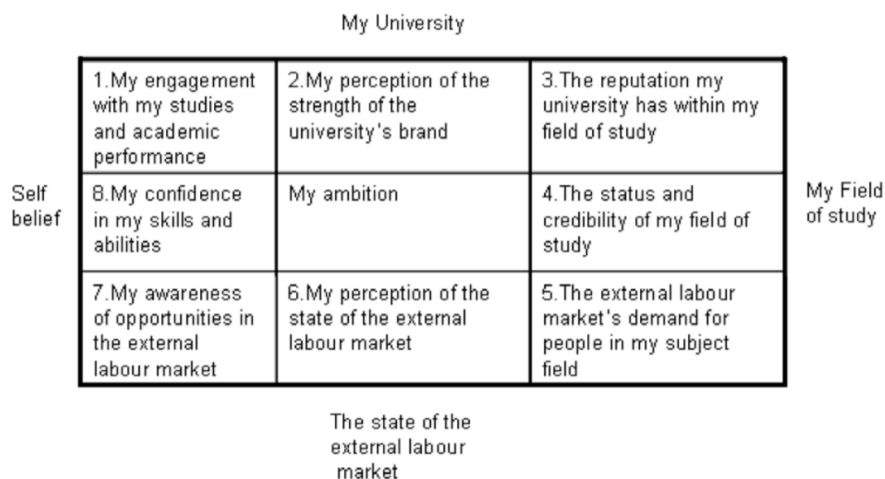
Gjennom NOU 2016:7 (s. 166) blir USEM-modellen trukket fram i beskrivelsen av ansettelsesbarhet. Yorke og Knight (2004, s. 5) gir en nærmere utdyping av USEM-modellen, og peker gjennom denne på at ansettelsesbarhet påvirkes av de fire komponentene Understanding (U), Skills (S), Efficacy beliefs (E) og Metacognition (M). I NOU 2016:7 (s. 166) omtales disse komponentene som brede og sammenkoblede kompetanseområder, og de oversettes henholdvis til forståelse, fagkompetanse, mestringstro og metakognisjon. Som Yorke og Knight (2004, s. 7) påpeker, kan USEM-Modellen være en nyttig rettesnor for måten en tenker om ansettelsesbarhet, selv om den kun skisserer et grovkornet bilde av begrepets innhold.



Figur 1 USEM-modellen (Yorke & Knight, 2004, s. 5)

Som USEM-modellen (figur 1) viser har personers mestringsstro eller mestringsforventninger både en direkte innflytelse på personers ansettelsesbarhet, og en indirekte påvirkning på ansettelsesbarhet gjennom de andre delene av modellen. Yorke og Knight (2004, s. 6) støtter seg til Dweck (1999) i beskrivelsen av mestringsforventningers betydning for ansettelsesbarhet, og hevder at det er mer fordelaktig dersom studenter har et syn på seg selv som innebærer formbarhet heller enn fastbestemthet (growth vs. fixed mindsets). Med andre ord hevder de at studenter som oppfatter egne evner som formbare heller enn fikserte eller fastbestemte, sannsynligvis vil ha større tro på at egne evner kan være effektive i møte med nye utfordringer.

For en mer utfyllende og konkret forståelse av hvilke faktorer knyttet til ansettelsesbarhet som er relevante i forbindelse med denne oppgavens tema, kan et kvantitativt måleinstrument utviklet av Rothwell, Herbert og Rothwell (2008) trekkes fram. Instrumentet til Rothwell et al. (2008) er nemlig innrettet mot å måle universitetsstudenters selvopplevde ansettelsesbarhet. Figur 2 på neste side, viser en skjematisk beskrivelse av hvilke komponenter studenters selvopplevde ansettelsesbarhet kan sies å bestå av. Denne skjematiske beskrivelsen er utviklet av Rothwell et al. (2008), og baserer seg på eksisterende litteratur om ansettelsesbarhet.



Figur 2 studenters opplevde ansettelsesbarhet (Rothwell, Herbert og Rothwell 2008)

De ulike komponentene i figuren over, har igjen fungert som utgangspunkt for spørsmålene Rothwell et al. (2008) stiller i sitt kvantitative måleinstrument. Som figur 2 viser kan altså studenters selvopplevde ansettelsesbarhet forstås som en kombinasjon av forhold knyttet til studentenes oppfatninger av seg selv, sitt universitet, sitt studium, og tilstanden i arbeidsmarkedet. Som en også kan legge merke til i begge modellene som ble presentert ovenfor, utgjør mestring i form av mestringsforventninger en sentral del av ansettelsesbarhetsbegrepet. Dette er igjen en viktig begrunnelse for det valgte fokuset på studentenes opplevelser av mestring knyttet til ansettelsesbarhet som viser seg gjennom denne masteroppgaven.

2.3 Karrierekompetanser (Career Management Skills)

Career Management Skills (CMS) er det mest brukte begrepet for det som på norsk kan omtales som karrierekompetanser (Haug, 2018, s. 39). Sultana (2012) har sammenliknet forståelser av begrepet fra en rekke europeiske land, og på bakgrunn av dette utviklet følgende definisjon:

CMS refererer til en rekke kompetanser som setter mennesker i stand til å kunne planlegge, utvikle og styre sin egen karriere på en strukturert måte. Dette inkluderer ferdigheter i å kunne samle, analysere og anvende informasjon både om utdanning, arbeid og seg selv, ferdigheter i å håndtere overgangsfaser i livet og ferdigheter til å ta valg (Oversatt av nasjonal enhet for karriereveiledning, udatert. Sitert i Haug, 2018, s. 40)

Haug (2018, s. 33) beskriver at en har sett en økende interesse for karriereveiledning som et kompetansepolitisk virkemiddel i europeiske land, og at European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) har stått som en av de sentrale aktørene i denne politikktutformingen. I en rapport fra ELGPN (2012, s. 86) kan en blant annet finne en anbefaling om at karriereveiledningstilbydere og andre interessenter bør enes om en felles forståelse for kjerneelementer av karrierekompetanser, og nedtegne disse i et karrierekompetanserammeverk. I flere land, som for eksempel USA, Canada og Australia har det blitt utviklet slike rammeverk for karrierekompetanser (Hooley, Watts, Sultana & Neary, 2013). I Norge er det iverksatt et lignende arbeid: “Kunnskapsdepartementet har gitt Kompetanse Norge i oppdrag å utvikle et nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning. Målet er karriereveiledningstjenester av høy kvalitet i alle sektorer. Rammeverket skal bli et nyttig verktøy både for karriereveiledere og andre som har ansvar for tjenestene” (Kompetanse Norge, 2018). Kompetanse Norge, som er blitt tildelt dette ansvaret, er et direktorat underlagt Kunnskapsdepartementet som samarbeider med partene i arbeidslivet, flere departementer, regionale og kommunale aktører, frivilligheten, og alle opplærings- og utdanningsinstitusjoner. Deres visjon er «Livslang læring for et inkluderende arbeids- og samfunnsliv», og de arbeider for å at voksne både i og utenfor arbeidslivet skal få den kompetansen de trenger, blant annet ved å samle kunnskap og gi anbefalinger til myndighetene og andre relevante aktører (Kompetanse Norge, 2019, 5. mars).

I midten av april i år ble rapporten med de faglige forslagene fra Kompetanse Norge til et nasjonalt kvalitetsrammeverket for karriereveiledning lagt ut på høring. I denne rapporten fra Kompetanse Norge (2019, 23. april) presenteres blant annet en modell med fem foreslåtte kompetanseområder for utforskning og læring, som er ment å bidra til utvikling av aktiviteter som understøtter karrierelæring for personer i alle aldre og i forskjellige situasjoner. De fem foreslåtte kompetanseområdene er: (1) Meg i kontekst, (2) Mulighetshorisont og begrensninger, (3) Valg og tilfeldigheter, (4) Endring og stabilitet og (5) Tilpasning og motstand. Hva disse kompetanseområdene innebærer blir nærmere utdypet i rapporten, men kompetanseområdene er som Kompetanse Norge (2019, 23. april) påpeker ikke å forstå som endekompetanse eller helt konkrete læringsmål, men heller som åpne rom for læring og utforskning som man i veiledning kan gå inn og ut av, som fordrer tilpasning til ulike situasjoner og personer. Da denne rapporten ikke er endelig, og fordi publiseringstidspunktet for rapporten fant sted et godt stykke ut i arbeidet med denne masteroppgaven, har rapporten i liten grad vært med på å påvirke måten innholdet i karrierekompetansebegrepet blir forstått i denne oppgaven. Derfor vil det heller ikke bli viet plass til å gjøre videre rede for innholdet i rapportens øvrige deler i denne oppgaven.

2.3.1 DOTS-modellen – en av flere modeller for karrierekompetanser

Svendsrud (2015, s. 28) viser til at det første konkrete rammeverket for karrierekompetanser som har blitt utviklet i moderne tid ble utformet av Law og Watts (1977). Dette rammeverket representerte et sett av praktiske, kunnskapsbaserte ferdigheter som skulle hjelpe høyskole- og universitetsstudenter i å takle overgangen fra student- til arbeidsliv, mestre jobbsituasjonen og videre karriere (Svendsrud, 2015, s. 29). Modellen som Law og Watts (1977) utviklet i tilknytning til dette går under navnet DOTS-modellen, hvor bokstavene DOTS står for Decision Learning (D), Opportunity awareness (O), Transition Learning (T) og Self-awareness (S). Dette kan henholdsvis oversettes som valgkompetanse, mulighetsoppmerksomhet, kompetanser i å takle overganger i karrieren og selvbevissthet (Haug, 2018, s. 47-50). Innholdet i de ulike delene av denne modellen kan i grove trekk beskrives på følgende måte:

Valgkompetanse (Decision learning) innebærer blant annet å utvikle forståelse for de ulike faktorene som kan påvirke et valg. For eksempel kan dette handle om hjelp til å forstå de ulike formene for press, forventinger og hint som gjerne foreligger i en valgsituasjon. Det handler også om å synliggjøre at ulike mennesker foretar ulike valg, og at noen måter å foreta valg kan være mer egnet enn andre i bestemte situasjoner (Law & Watts, 1977, s. 77)

Mulighetsoppmerksomhet (Opportunity awareness), innebærer å få hjelp til å erfare og oppnå forståelse for de generelle strukturene i arbeidslivet og rekkevidden av muligheter som finnes her – både i form av krav som stilles i de ulike delene av arbeidslivet, men også goder eller tilfredstillemser som disse kan medføre (Law & Watts, 1977, s. 77). Som Haug (2018, s. 48) sier, handler det her om å oppnå en balansert forståelse av både muligheter og begrensninger.

Kompetanser i å takle overganger (Transition learning) innebærer bevissthet og ferdigheter som trengs i møte med overgangssituasjoner, og de ulike valgene som disse overgangene medfører. Eksempelvis kan det handle om å oppnå forståelse for hvordan studenttilværelsen skiller seg fra arbeidslivet, men det kan også handle om at studenten lærer å relatere sin skolekunnskap til mulige hendelser senere i livet. I tillegg kan det også innebære å lære bestemte ferdigheter eller få tilgang til relevant informasjon som trengs for å møte nye situasjoner. Sagt på en annen måte, handler det om at studenten oppnår et realistisk bilde av hva som venter han eller henne senere i sin karriereutvikling (Law & Watts, 1977, s. 77).

Selvbevissthet handler om å utvikle en forståelse av seg selv som unikt individ, med personlige karakteristikk som både er felles men også ulike fra andre. Et av de sentrale spørsmålene å stille i den forbindelse er «hva slags personlighet tar jeg med meg, og gjør en del av, i den verden av muligheter som finnes for meg?» (Law & Watts, 1977, s. 77)

2.3.2 DOTS-modellens relevans for denne oppgavens tema

Som Haug (2018, s. 47) påpeker kan en se et tydelig sammenfall mellom de mye brukte definisjonene av karrierekompetanser og DOTS-modellen, utviklet Law og Watts (1977). DOTS-modellen er også en av flere modeller som blir trukket fram som sentral av Thomsen (2014), som redegjør for betydningen av karrierekompetanser og veiledning i et nordisk perspektiv. Samfunnet har endret seg mye siden modellen ble utviklet, og både Svendsrud (2015, s. 31) og Haug (2018, s. 41) påpeker derfor at DOTS-modellen ikke er tilstrekkelig til å definere alt hva karrierekompetanser innebærer i dag. Samtidig påpeker Haug (2018, s. 41) at modellen har vært et sentralt utgangspunkt for arbeidet med karrierekompetanser i europeisk fagpolitikk i de senere år. DOTS-modellens aktualitet viser seg også i den nylig publiserte rapporten fra Kompetanse Norge (2019, 23. april) som ble omtalt tidligere i dette kapitlet, der det blir påpekt at alle de fire kompetanseområdene fra DOTS-modellen går igjen i den nyutviklede modellen med de fem kompetanseområdene. I følge McCash (2006, s. 432) ser det også ut til å eksistere enighet blant karriereveiledere om at en teoretisk modell for læreprosessen knyttet til karriereveiledning i høyere utdanning bør samsvare med, og minst omfatte alle de fire elementene i DOTS-modellen, hvis mål er å sette studentene i stand til å implementere fullt informerte og gode planer for sine karrierer. På bakgrunn av det ovennevnte, fremstår det derfor som hensiktsmessig å benytte DOTS-modellen for å skissere en grunnleggende tegning av hva innholdet i karrierekompetansebegrepet kan innebære for studenter i høyere utdanning. Valget om å holde fast på å benytte DOTS-modellen for å beskrive innholdet i karrierekompetansebegrepet kan i tillegg begrunnes i at de nyere utviklede rammeverkene hittil har oppnådd en mangelfull empirisk støtte. Dette uttrykkes for eksempel i følgende sitat om de rammeverkene for karrierekompetanser som har blitt utviklet for USA, Canada og Australia:

It is important to note that, despite the influence achieved by the Blueprint framework with both practitioners and policy-makers, it cannot claim to be based on an empirically demonstrated analysis of the elements that lead an

individual to career success, happiness or economic productivity [...] Its elements have been developed by a number of thought leaders in the career development field through a mix of conceptual thinking and iterative consultation and development. So far, this development has not been explicitly connected to existing career theory, and its effectiveness has not been empirically tested by any substantial systematic study. Thus, although the Blueprint framework remains influential, it should not be regarded by either practitioners or governments as a fully tested approach to developing citizens' career management skills (Hooley et al., 2013, s. 118).

Som det kommer fram i slutten av sitatet over, er det altså også viktig å merke seg at det ikke kan sies å eksistere noen fiks ferdig og fastbestemt tilnærming til karrierekompetansebegrepet. Kanskje som en selvfølgelighet, er det er således viktig å bemerke at måten karrierekompetanser, så vel som ansettelsesbarhet, presenteres og benyttes i denne masteroppgaven kun gir uttrykk for en av mange mulige forståelser av begrepene.

2.4 Forholdet mellom ansettelsesbarhet og karrierekompetanser

I følge Watts (2006) blir det i hovedsak uttrykt to ulike forståelser av forbindelsen mellom ansettelsesbarhet og karrierekompetanser - enten karrierekompetanser som en undergruppe av ansettelsesbarhet, eller karrierekompetanser som et relatert sett med metakompetanser som gjør enkeltpersoner i stand til å utvikle og bruke hele spekteret av sine andre ferdigheter. I NOU 2016:7 (s. 166) kommer for eksempel sammenhengen mellom begrepene frem gjennom følgende sitat: «Gjennom utvikling av karrierekompetanse styrkes studentenes forutsetninger for å bli employable (...)». Lignende omtaler også Bridgstock (2009) det å øke studenters ansettelsesbarhet gjennom karrierekompetanser. Inspirert av eksisterende forståelser blir derfor ansettelsesbarhet, i denne oppgaven forstått som det mest overordnede begrepet av de to, mens karrierekompetanser blir forstått som et sentralt underordnet begrep med tette bånd til ansettelsesbarhet. På grunn av den tilsynelatende nære forbindelsen mellom begrepenes innhold, er det følgelig også flere fellestrekk ved det kritiske søkelyset som har blitt rettet mot begrepene. Av den grunn gis det en samlet redegjørelse for noen av kritikkpunktene under.

2.5 Kritikk av ansettelsesbarhet og karrierekompetanser

2.5.1 En bør arbeide både med og mot det den dominerende diskursen

Vesterberg (2015) påpeker at begrepet ansettelsesbarhet siden 1990-tallet har oppnådd stadig større betydning innenfor arbeidsmarkeds- og skolepolitiske sammenhenger. Blant annet ved at store internasjonale aktører som OECD og EU har fremhevet betydningen dette. En av innvendingene Vesterberg (2015) retter mot fokuset på ansettelsesbarhet, er at når debatten om fordeler ved høyere utdanning i størst grad dreier seg om hvilken nytte det har for arbeidslivet og arbeidsgivere, så kan det få følger for muligheten til å eksistere for de fagene og studiene som ikke har en tydelig og direkte kobling til en gitt posisjon i arbeidslivet. Relatert til begrepet ansettelsesbarhet hevder Vesterberg (2015), inspirert av Michel Foucaults perspektiver, også at jaget etter å produsere ansettelsesbare studenter kan analyseres som en pedagogisk oppdragelse preget av maktteknikker, som sikter mot å forme studentenes syn på seg selv som subjekter. I forlengelsen av dette argumenterer Vesterberg (2015) derfor for at en bør arbeide både med og mot det den dominerende ansettelsesbarhetsdiskursen. Dette argumentet utdypes videre med at studenter både bør bli oppmerksomme på rådende idealer og dominerende forestillinger om ansettelsesbarhet, men at de også bør gjøres i stand til å kritisk granske, stille spørsmål, og forhåpentligvis forandre idealene knyttet til ansettelsesbarhet dersom disse idealene ikke fremstår som ønskelige. I tillegg, sier Vesterberg (2015), bør studenter oppnå bevissthet om at det er normer som styrer hva som for øyeblikket anses å utgjøre deres ansettelsesbarhet, og at disse normene er foranderlige og konstrueres av ulike aktører med ulike interesser.

I følge Sultana (2012, s. 232) er det verdt å fremheve at det er et spenningsforhold mellom det økte fokuset på karrierekompetanser på den ene siden, og et stadig vanskeligere arbeidsmarked på den andre siden. Selv om intensjonen bak utviklingen av personers karrierekompetanser kan være å øke deres ansettelsesbarhet, og dermed bidra til sosial likhet og inkludering, er det fare for at den utilsiktede implikasjonen kan være at de som ikke klarer å skaffe seg en jobb kun har seg selv å takke (Sultana, 2012, s. 232). Lignende påpeker Svendsrud (2015, s. 37) at fokuset på karrierekompetanser kan komme til å individualisere enkeltmenneskets ansvar til det ekstreme, der enhver er ansvarlig for sin egen lykke og fremgang, og enkeltmenneskets mangel på karrierekompetanser blir oppfattet som årsaken til at man ikke lykkes. Dette kan sies å representere en tankegang som favoriserer de mest ressurssterke, hvor det altså er de med de beste ferdighetene som skal få sin plass i arbeidslivet (Svendsrud, 2015, s. 37). Med andre ord

kan et ukritisk fokus på karrierekompetanser blant annet bidra til å gi enkeltindivider skylden for det som i sin natur er strukturelle problemer (Sultana, 2012, s. 233).

2.5.2 Karrierekompetanser - instrumentalisme eller danning?

Knyttet til fokuset på karrierekompetanser, kan det spores en kritikk gjennom følgende sitat: «Veiledning som sikter mot utvikling av ferdigheter (skills) for å takle livet, herunder ferdigheter for å mestre karrierevalg (Career management skills), er – slik den utformes i aktuelle metodeanvisninger – i hovedsak instrumentalistisk og formålsorientert» (Lingås, 2018, s. 70). Kjernen i det som innenfor filosofien omtales som instrumentalisme, handler om at mennesker reduseres til middel for andre formål (Lingås, 2018, s. 55). En velkjent problematisering av dette i en pedagogisk sammenheng er å finne hos Skjervheim (1996) og hans tekst «det instrumentalistiske mistaket». Lingås (2018, s. 58) hevder at innenfor karriereveiledningsfeltet er det særlig to typer av slike «mistak» som aktualiserer kritikken av instrumentell tenkning; det første er å gjøre veisøkeren til middel for formål utenfor veisøkeren selv, og det andre er å bruke karriereveiledning som redskap for å fremme bestemte politiske mål der samfunnsgrupper nærmest reduseres til brikker i et spill for å oppnå økonomiske mål. Lingås (2018, s. 58) bemerker at karriereveiledning i sitt vesen er en instrumentell handling, som i dagens samfunn neppe vil ha særlig stor legitimitet uten at individets og samfunnets nytte kan påvises. Likevel, hevder Lingås (2018, s. 68-69), bør det også vies plass til danningperspektivet i karriereveiledning, og han trekker i den forbindelse fram følgende fire dimensjoner som særlig viktig å inkludere for å tilrettelegge for en livslang og helhetlig karriereveiledning: (1) selvinnsikt og identitet, (2) gjensidighet og sammenheng, (3) mestring og mestringsmulighet og (4) ivaretagelse av grunnleggende holdninger til livet. Innsikt i kritikken mot karrierekompetansebegrepet og de nevnte fokusområdene som har blitt foreslått i forlengelsen av denne, har igjen vært med på å påvirke retningen i denne masteroppgaven hvor hovedfokuset ligger på studentenes mestring. Betydningen av mestring i en karriere- og karriereveiledningssammenheng, vil komme tydeligere fram i de neste delkapitlene hvor det gjøres rede for elementer av sosial kognitiv teori og sosial kognitiv karriereteori.

2.6 Sosialkognitiv karriereteori

Sosial Kognitiv karriereteori (Social Cognitive Career Theory) er utviklet av Lent et al. (1994), og senere videreutviklet av de samme forfatterne (Lent & Brown, 2006; Lent & Brown, 2008; Lent, Brown & Hackett, 2000). Som påpekt tidligere, henger valget om å beskrive og benytte nettopp denne teorien, sammen med det valgte fokuset på mestring i denne oppgaven. Som en begrunnelse for dette valget, kan det blant annet trekkes fram at Svendsrud (2015, s. 123) omtaler den sosialkognitive karriereteorien som en sterk teoretisk begrunnelse for å fokusere på mestring i karriereveiledning. Dette fordi den sosialkognitive karriereteorien regnes som en av de få karriereteoriene som har vært utsatt for empirisk forskning, og som har klart å demonstrere sammenhenger mellom konseptualisering i teorien og fenomener i virkeligheten. Hvorfor og hvordan denne teorien er sentral for å forstå karriererelatert mestring, vil bli tydeligere når det gjøres rede for teoriens grunnleggende antakelser og modeller. Dette kan likevel foregripes noe ved å påpeke at begrepet self-efficacy-beliefs fremstår som et av de mest sentrale i teorien til Lent et al. (1994). Inspirert av Imsen (2014, s. 352) vil begrepet «self-efficacy-beliefs» heretter bli oversatt til mestringsforventninger.

2.6.1 Utviklet på bakgrunn av elementer fra Banduras sosialkognitive teori

Teorien til Lent et al. (1994) bygger hovedsakelig på elementer fra den sosialkognitive teorien til Bandura (1986; 1997). Når det videre i gjennomgangen av den sosialkognitive karriereteorien refereres til Bandura, må det bemerkes at dette er elementer fra Banduras teori som også blir fremhevet av Lent et al. (1994). I noen få tilfeller trekkes det fram utsagn fra Bandura som ikke hører med i originalbeskrivelsen av sosialkognitiv karriereteori – dette er i tilfeller der begreper omtalt i den sosialkognitive karriereteorien krever ytterligere forklaring.

Et grunnleggende syn innenfor sosialkognitiv teori er at måten mennesker fungerer blir forklart som et resultat av interaksjon og gjensidig påvirkning mellom deres atferd, kognitive og andre personlige faktorer, og hendelser i omgivelsene (Bandura, 1986, s. 18). Den sosialkognitive teorien er et teoretisk rammeverk for å analysere menneskets motivasjon, tanker og handlinger (Bandura, 1986). Den sosialkognitive karriereteorien representerer på sin side et sosialkognitivt rammeverk for å forstå noen sentrale og sammenhengende aspekter ved menneskers karriereutvikling (Lent et al., 1994). Mens teorien til Bandura (1986) kan betraktes som mer generell, tar teorien til Lent et al. (1994) altså for seg et mer avgrenset område. At den

sosialkognitive karriereteorien trekker fram relevante elementer fra den generelle sosialkognitive teorien, og plasserer disse mer tydelig i en karrierekontekst, er derfor en viktig begrunnelse for at teorien fremstår som egnet for å belyse denne oppgavens problemstilling.

Innenfor den sosialkognitive karriereteorien uttrykkes det at valg og muligheter i en persons karriere påvirkes av en rekke variabler, og det er det komplekse samspillet mellom disse som er avgjørende i karriereutvikling. Eksempelvis vil personlige egenskaper som interesser, evner og verdier spille inn, men også lærings- og sosialiseringserfaringer er av betydning. Ressurser, muligheter og eventuelle hindringer i det sosiale miljøet personen deltar i, regnes også med som medvirkende faktorer (Lent, 2012, s. 115). Inspirert av Bandura (1986), hevdes det videre at personer har kapasitet til å utøve en viss grad av agens i egen karriereutvikling, men at de samtidig må forholde seg til faktorer som for eksempel støtte eller hindringer i miljøet, som igjen kan styrke, svekke eller til og med tilsidesette deres personlige agens (Lent, 2012, s. 117). Agens kan forklares som intensjonelle handlinger (Bandura, 1997, s. 3). Ordet agens kommer av det latinske ordet «agere», som betyr «gjøre, handle» (Caprona, 2013, s. 1302). Å ha kapasitet til å utøve agens, kan således forstås som å ha evne til å handle intensjonelt. De kognitive variablene mestringsforventninger, resultatforventninger, og personlige mål blir videre fremhevet innenfor sosialkognitiv karriereteori, hvor det hevdes at samspillet mellom disse tre kognitive variablene delvis gjør det mulig for personer å utøve agens i egen karriereutvikling (Lent, 2012, s. 118). I delkapitlet under utdypes innholdet i de kognitive variablene mestringsforventninger, resultatforventninger og personlige mål, slik det vektlegges gjennom den sosialkognitive karriereteorien. Lent et al. (1994) omtaler beskrivelsene av disse tre som de grunnleggende antakelsene den sosialkognitive karriereteorien bygger på.

2.6.2 Mestringsforventninger, resultatforventninger og personlige mål

I følge Lent et al. (1994, s. 83) er mestringsforventninger det aspektet ved sosialkognitiv teori som har fått mest oppmerksomhet i karriererelatert litteratur, og flere har påvist en sammenheng mellom personers mestringsforventninger og deres karriererelaterte valg og ytelser (Hackett & Lent, 1992; Multon, Brown & Lent, 1991; Sadri & Robertson, 1993). Mestringsforventninger kan beskrives som personers vurderinger av egne evner til å organisere og gjennomføre bestemte handlinger som kreves for å oppnå utpekte forestillinger – det dreier seg altså ikke om hvilke ferdigheter man har, men om egne vurderinger av hva man kan få til med de ferdighetene

man har (Bandura, 1986, s. 391). Mestringsforventninger regnes ikke som et statisk trekk eller enhetlig mål, men heller som et dynamisk sett med forventninger som knytter seg til bestemte områder eller aktiviteter (Lent et al., 1994, s. 83). En persons mestringsforventninger vil medføre mangfoldige konsekvenser. Blant annet påvirker de personers handlinger, og innsats på bestemte områder. De påvirker også hvor lenge personer vil fortsette i møte med hindringer eller nederlag, og deres motstand i møte med motgang. Mestringsforventninger kan også være med på å påvirke om personer har tankemønstre til hinder eller hjelp for dem selv, og hvor mye stress personer opplever i møte med omgivelsenes krav (Bandura, 1997, s. 3). Personers mestringsforventninger konstrueres hovedsakelig på bakgrunn av fire informasjonskilder: (1) tidligere mestringserfaringer kan fungere som indikatorer på nåværende evner, (2) vikarierende erfaringer kan endre mestringsforventninger gjennom overføring av kompetanser og sammenlikning med andres oppnåelser, (3) verbal overbevisning og andre former for sosial innflytelse kan bidra til at man blir overbevist om at man har visse evner og (4) fysiologiske eller følelsesmessige tilstander kan delvis påvirke måten personer bedømmer egne evner og styrker, eller egen sårbarhet og dysfunksjon (Bandura, 1997, s. 79).

Personers handlinger vil likevel ikke bare påvirkes av hva de tror de kan få til, men også av hva de anser som sannsynlige resultater av å utføre handlingene (Bandura, 1986, s. 231). Dette aktualiserer begrepet resultatforventninger, som kan beskrives som personers antakelser om konsekvenser eller resultater som følger av å utføre bestemte handlinger (Lent, 2012, s. 118). Karriererelaterte resultatforventninger vil kunne utvikles fra en rekke direkte og vikarierende læringsopplevelser. Erfarte resultater fra tidligere møter med arbeidslivet kan være eksempel på det førstnevnte, mens annenhåndsinformasjon fra familie, venner eller media som skildrer ulike former for arbeid kan være eksempel på det sistnevnte (Lent, 2012, s. 119). Om det er mestringsforventninger eller resultatforventninger som sterkest påvirker personers atferd vil være situasjonsavhengig. Resultatforventninger ser likevel ofte ut til å kunne utgjøre et sterkere og mer selvstendig bidrag til personers motivasjon og handlinger i tilfeller der resultater har en tilsynelatende mindre fast tilknytning til kvaliteten i måten en presterer. Dette kan særlig gjelde i forbindelse med personers karriereutvikling, da det kan være en rekke uforutsigbare aspekter ved utdanning og yrker, som ofte kan medføre en mer ufullstendig link mellom kvaliteten i måten en presterer og hvilke resultater disse prestasjonene leder til (Lent et al., 1994, s. 84).

Personlige mål kan forstås som personens intensjoner om å engasjere seg i bestemte aktiviteter eller produsere bestemte resultater. Personlige mål spiller en viktig rolle for personers

selvregulering av atferd - det å sette mål hjelper altså personer med å organisere og styre egen atferd, det hjelper dem med å fortsette med bestemte aktiviteter over lengre tid og øker sannsynligheten for at de oppnår ønskede resultater (Lent et al., 1994, s. 84). Personlige mål blir videre ansett som allestedsnærværende i karrieresammenhenger, da karriererelaterte planer, beslutninger, ambisjoner og uttrykte valg i hovedsak kan oppfattes som uttrykk for målmekanismer. I hvert tilfelle har vektleggingen av mål sin bakgrunn i den antatte rollen mål har til å virke motiverende på atferd. Det blir også ansett som mer sannsynlig at karriererelaterte personlige mål kommer til uttrykk som valg, planer eller beslutninger dersom de involverer bestemte intensjoner, krever engasjement og forekommer nært forestående til en bestemt karriereinngang (Lent et al., 1994, s. 85). Det må bemerkes at begrepet karriereinngang er min oversettelse for det Lent et al. (1994) kaller «career entry». Slik dette blir forstått her, vil det å starte på et studium, eller en jobb kunne tjene som eksempler på nettopp en slik karriereinngang.

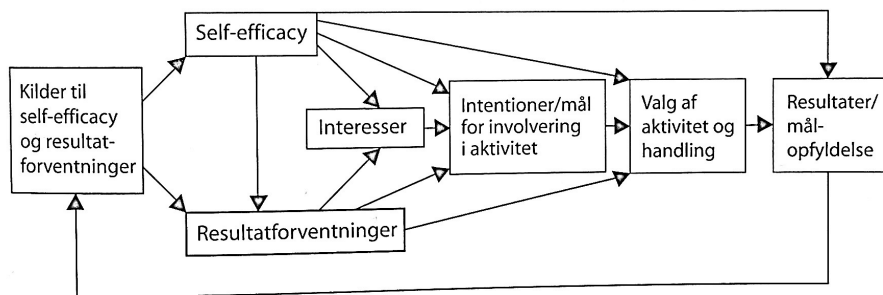
2.6.3 Den sosialkognitive karriereteoriens forklaringsmodeller

Tre ulike forklaringsmodeller fra den sosialkognitive karriereteorien skal beskrives her. Den første er interessemodellen (interest model), som tar for seg hvordan karriererelevante interesser utvikles og utvides. Den andre er valgmodellen (choice model), som handler om hvordan utdannings- og yrkesmessige alternativer velges. Den tredje er handlingsmodellen (performance model), som beskriver hvordan ytelse og utholdenhet påvirkes i utdannings- og yrkesrelaterte oppgaver (Lent et al., 1994). Senere har det også blitt utviklet en fjerde forklaringsmodell, tilfredshetsmodellen (satisfaction model), som fokuserer på faktorer som påvirker personers opplevelser av tilfredshet i utdannings- og yrkessammenhenger (Lent & Brown, 2006). Sistnevnte modell vil ikke bli utdypet i denne oppgaven.

2.6.4 Interessemodellen

Gjennom den sosialkognitive karriereteoriens interessemodell beskrives det at mestringsforventninger og resultatforventninger i stor grad former karriereinteresser (Lent, 2012, s. 120). En persons interesser for bestemte aktiviteter vil sannsynligvis vokse fram og vare når personen anser seg selv som kompetent i aktiviteten og forventer at aktiviteten vil medføre positive resultater. Motsatt er det sannsynlig at personer vil mislike eller unngå aktiviteter som innebærer at de tviler på egen kompetanse eller som de forventer negative

resultater av (Lent, 2012, s. 120). Etter hvert som interesser oppstår innenfor bestemte områder vil de, sammen med mestringsforventninger og resultatforventninger, bidra til at det settes personlige mål for å opprettholde eller øke aktivitet på disse områdene. Ved at personer fastsetter mål øker sannsynligheten for praktisering av en bestemt aktivitet, og praktisering av en bestemt aktivitet gir opphav til et bestemt mønster av oppnåelser. Hva personen oppnår vil igjen bidra til en revidering av mestringsforventninger og resultatforventninger, enten i positiv eller i negativ retning. Måten dette vil foregå er nærmest som en sløyfe, der nye mønstre av oppnåelser medfører nye revideringer av mestringsforventninger og resultatforventninger (Lent, 2012, s. 121). Som en støtte til forklaringene over, vises den sosialkognitive karriereteoriens interessemodell i illustrasjonen under. Modellens begreper er oversatt til dansk av Højdal og Poulsen (2012), men ellers er den lik originalmodellen til Lent et al. (1994)



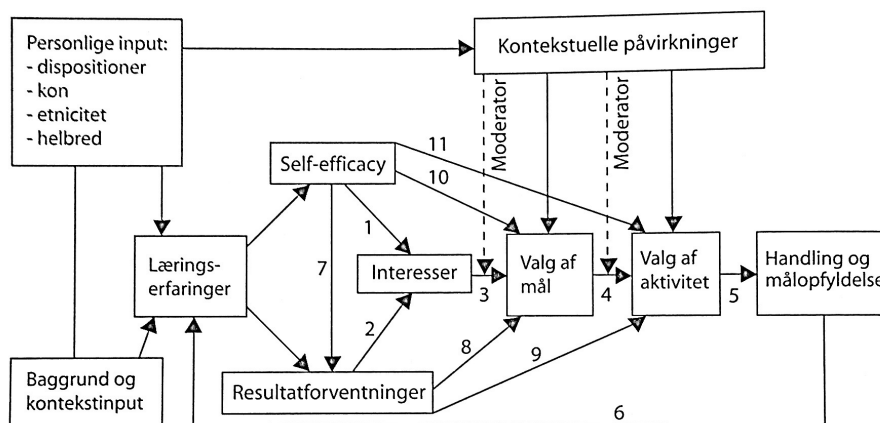
Figur 3 Interessemodellen. Utviklet av Lent et al. (1994), oversatt av Højdal & Poulsen (2012, s. 199)

En implikasjon av interessemodellen over, er at personer ofte avviser potensielt gjennomførbare alternativer på grunn av feilaktige mestringsforventninger og resultatforventninger. En person kan altså ha feilaktige forestillinger om at han ikke har ferdighetene som skal til i et bestemt yrke, eller at yrket ikke tilbyr det arbeidsmiljøet som han verdsetter. Ved at personen gjennom karriereveiledning får mulighet til å revurdere tidligere forkastede alternativer og årsakene til at disse har blitt forkastet, kan dette altså bidra til en ny avklaring av interesser, ferdigheter og verdier og utvide omfanget av potensielt tilfredsstillende valgmuligheter (Lent, 2012, s. 137).

2.6.5 Valgmodellen

I den sosialkognitive karriereteorien, deles også karrierevalg inn i flere prosesser, og teoriens valgmodell viser dette. Den første prosessen handler om valg som kommer til uttrykk gjennom personens karriererelaterte hovedinteresser. Den andre dreier seg om hvilke handlinger personen utfører for å gjennomføre valget, som for eksempel valg av et bestemt

utdanningsprogram. Den tredje prosessen er de påfølgende handlingsoppnåelser, som suksess eller nederlag som følger av de foregående fasene eller prosessene. Lik som det beskrevne forløpet i interessenmodellen, beskrives også karrierevalgprosessen som en sløyfe, der tilbakemeldingene personen får gjennom sine oppnåelser påvirker framtidig karriereatferd (Lent et al., 1994, s. 94). Illustrasjonen under viser den sosialkognitive karriereteoriens valgmodell. Som i figur 3 er modellen i figur 4 lik originalmodellen til Lent et al. (1994), med unntak av at modellens begreper er oversatt til dansk.

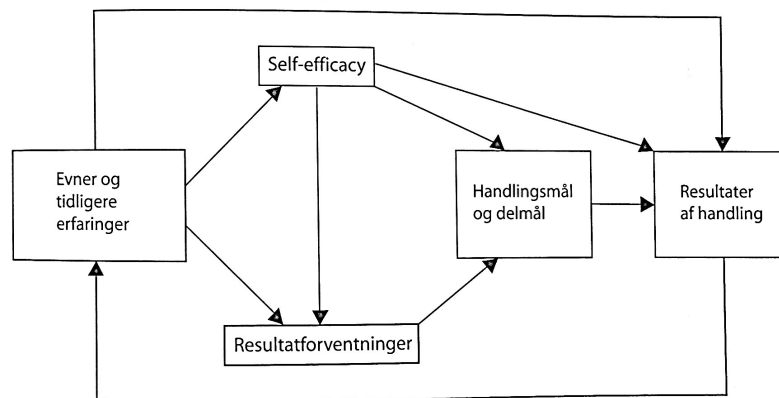


Figur 4 Valgmodellen. Utviklet av Lent et al. (1994), oversatt av Højdal & Poulsen (2012, s. 204)

Ved å dele opp valg i ulike prosesser som i modellen over, fremheves betydningen av personlige mål i valgprosessen - personlige mål utvikles på bakgrunn av mestringsforventninger, resultatforventninger og interesser, og blir slik sett et uttrykk for personlig agens i karrierevalg (Lent et al., 1994, s. 94). Samtidig bemerkes det at karrierevalgprosessen også kan oppfattes som en toveisgate – som innebærer at personers karrierevalg, i tillegg til å være avhengig av vurderinger av resultater og egne evner, også er betinget av omgivelsenes mottakelighet for personens valg. En antakelse som trekkes fram i forlengelsen av dette er at personers yrkesmessige interesser har en tendens til å orientere dem mot bestemte valgmuligheter som muliggjør det å samhandle med andre som deler samme «arbeidspersonligheter» som dem selv (Lent, 2012, s. 124). En annen antakelse som følger av den sosialkognitive karriereteoriens valgmodell er også at det er mer sannsynlig for personer å implementere karrierevalg, altså oversette mål til handling, dersom de oppfatter at deres foretrukne alternativer vil møte minimalt med barrierer og rikelig med støtte. Dette vil for eksempel si at manglende støtte fra signifikante andre, eller manglende tilgang på økonomisk støtte vil kunne gjøre personer mindre villige til å forfølge valgene som kreves for å oppnå sine mål (Lent, 2012, s. 138).

2.6.6 Handlingsmodellen

En grunnleggende antakelse i den sosialkognitive karriereteoriens handlingsmodell er at mestringsforventninger kan legge til rette for oppnåelse på et bestemt karriererelatert område, så lenge personen har de nødvendige ferdigheter som kreves på dette området. Mestringsforventninger vil ikke alene kunne medføre suksess, men kan hjelpe personer med å få mest mulig ut av ferdighetene de har, og legge til rette for videre utvikling av personens ferdigheter (Lent, 2012, s. 140). I motsatt tilfelle kan personer med lave mestringsforventninger oftere være mindre tilbøyelige til å bruke sine ferdigheter effektivt, samt være mindre fokusert og utholdende når utfordringer oppstår (Lent, 2012, s. 128). Figur 5 viser den sosialkognitive karriereteoriens handlingsmodell. På samme måte som figur 3 og 4, er figur 5 også lik originalmodellen til Lent et al. (1994), med unntak av at begrepene er oversatt til dansk.



Figur 5 Handlingsmodellen. Utviklet av Lent et al. (1994), oversatt av Højdal & Poulsen (2012, s. 207)

I tråd med Bandura (1986) hevder Lent et al. (1994, s. 98) at mestringsforventninger både har en direkte effekt på personers ytelse, og en indirekte effekt på personers ytelse gjennom mål og handlinger. Videre er det sammenheng og påvirkning mellom handlingsoppnåelser, valg og atferd – for eksempel ved at opplevelse av suksessfull ytelse vil forbedre mestrings- og resultatforventninger, som igjen vil styrke personlige interesser og mål (Lent et al., 1994, s. 98). Selv om det ut i fra dette kan være fristende å trekke slutningen om at mestringsforventninger alltid er positivt, og en styrke i en karrieresammenheng, er det viktig å merke seg at effekten av mestringsforventninger også er avhengig av hvordan de står i relasjon til faktiske ferdigheter hos personen (Lent, 2012, s. 128). I følge Bandura (1986) kan både for høye og for lave mestringsforventninger hemme utviklingen av ferdigheter. I den sosialkognitive karriereteorien argumenteres det likevel for at litt overmot, altså mestringsforventninger som så vidt overstiger men samtidig samsvarer med faktiske ferdigheter, fremmer optimal bruk av ferdigheter og motivasjon for videre ferdighetsutvikling (Lent, 2012, s. 128).

3 Design og metode

3.1 Vitenskapelig ståsted

Tidlig i planleggingsfasen til denne masteroppgaven, ble det bestemt at karriereveiledning for studenter i høyere utdanning skulle være et tema. Flere metodiske tilnæringer for å belyse dette ble vurdert; blant annet spørreskjemaer til studenter og observasjon av karriereveiledningssamtaler. Økt innsikt i litteratur om karriereveiledning bidro likevel til at studentperspektivet på karriereveiledningssamtaler utkrystalliserte seg som et interessant og egnet fokusområde for oppgaven. Dette, og det som videre ble valgt som et mer spisset område for utforskning gjennom problemstillingen, har som nevnt i liten grad vært forsket på tidligere. Thagaard (2018, s. 12) påpeker at kvalitative metoder egner seg til studier av temaer som det er forsket lite på fra før, og hvor det stilles store krav til åpenhet og fleksibilitet. Dette er en viktig begrunnelse for at en kvalitativ tilnærming til produksjon av data ble valgt og benyttet.

Sosialkonstruktivisme egner seg som betegnelse for kunnskapssynet som ligger til grunn i denne masteroppgaven. Sosialkonstruktivisme innebærer blant annet at sosial virkelighet blir forstått som konstruert og gjenskapt gjennom handlinger og interaksjon mellom mennesker. Med et slikt syn regnes sannheter som relative og kulturavhengige (Ringdal, 2013, s. 43-44). Dette synet impliserer i tillegg at vitenskapelige data ikke blir forstått som noe som oppdages, men heller noe som skapes (Ringdal, 2013, s. 501). I tråd med dette kunnskapssynet, ble det ansett som naturlig å gjennomføre en fenomenologisk studie for å svare på problemstillingen. Dette fordi fenomenologi i kvalitativ metode blant annet innebærer at virkeligheten blir forstått som den mennesker oppfatter, og at en søker etter å forstå og beskrive sosiale fenomener fra aktørenes egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Edmund Husserl regnes som en av grunnleggerne for fenomenologi som filosofisk retning. Denne retningen har senere blitt videreutviklet, blant andre av Martin Heidegger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44). Fenomenologi som filosofisk perspektiv kan mer presist sies å basere seg på beskrivelser og analyser av bevisstheten, med vekt på livsverden – altså slik verden foreligger i personers umiddelbare opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 355-356).

I rapportering av studier er alt som kan beskrive metoden potensielt viktig for å forstå prosessen kunnskap produseres gjennom, og det regnes som en dyd i kvalitativ forskning å beskrive elementene som er relevante for denne forståelsen. Dette betegnes også som metodologisk

gjennomsiktighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 299). En slik gjennomsiktighet etterstrebes i videre i metodekapittelet ved at det gis grundige redegjørelser for valg, fremgangsmåter, vurderinger og annen relevant informasjon som knytter seg til den gjennomførte produksjonen av data. Som et startpunkt for dette, gjør jeg i neste avsnitt rede for de sidene ved min egen forforståelse som knytter seg til denne masteroppgavens hovedtema – altså karriereveiledning.

3.1.1 Min forforståelse av karriereveiledning

I følge Thagaard (2018, s. 48) vil utvikling av kunnskap på bakgrunn av kvalitative metoder ha en spesiell karakter, og ny kunnskap erkjennes og fortolkes i lys av det vi vet fra før. Lignende påpeker Kvale og Brinkmann (2015, s. 268) at vi forstår verden ut i fra våre forforståelser. Dette er grunnen til at jeg her beskriver min forforståelse av karriereveiledning. Det fremstår samtidig som viktig uttrykke bevissthet om at denne forforståelsen blant annet påvirker det metodiske opplegget som har blitt gjennomført og hvilke slutninger som trekkes på bakgrunn av funnene.

Jeg har selv aldri deltatt på karriereveiledningssamtaler i høyere utdanning. I løpet av min tid som elev i grunnskole og videregående skole har jeg til tider oppsøkt yrkes- og utdanningsveiledere, men har selv erfart å få lite ut av dette. Jeg har flere ganger vært til stede på arrangementer som går inn under den mer brede definisjonen av karriereveiledning, som for eksempel yrkesmesser og karrieredager, men heller ikke her har jeg opplevd det helt store utbyttet for min egen del. Med andre ord stilte jeg meg noe kritisk til betydningen av karriereveiledning i det jeg satte i gang med å skrive denne masteroppgaven. I forrige semester hadde jeg rådgivning som et eget fag i utdanningen, men karriereveiledning var ikke et tema som ble direkte belyst innenfor dette faget. Jeg hadde ellers lite kjennskap til karriereveiledning som fagfelt før jeg startet arbeidet med oppgaven. Det kan likevel legges til at jeg med min bakgrunn som lærerstudent og lærervikar i skolen, tidvis har fått innblikk i undervisningsmåter og innhold i faget utdanningsvalg på ungdomstrinnet. Min bakgrunn med utdanning som lærer og pedagog, har utvilsomt også en klar påvirkning på den oppfatningen jeg har av hva som bør vektlegges i karriereveiledning. Sist men ikke minst har jeg, som alle andre, på sett og vis også vært min egen karriereveileder opp i gjennom årene på jakt etter den rette utdanningen og yrket som kan passe for meg – her har jeg blant annet opplevd hvor vesentlig troen på mestring har vært for min egen del, for å foreta valg og fullføre planer eller mål som jeg har satt meg.

3.2 Semistrukturerte kvalitative intervjuer

Kvalitative intervjuer er særlig relevant når temaet innebærer aspekter av menneskelig erfaring (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 135). Med andre ord er slike intervjuer egnet for få kjennskap til hvordan personer opplever og forstår både seg selv og sine omgivelser (Thagaard, 2018, s. 53). Å benytte denne formen for metode fremstod som relevant, da oppgavens problemstilling fordrer at studenters erfaringer og opplevelser fra karriereveiledningssamtaler kommer til syne. De kvalitative intervjuene ble utviklet som semistrukturerte intervjuer. Dette betegnes også som delvis strukturerte intervjuer, og innebærer at temaene er fastlagt på forhånd men at det samtidig legges opp til fleksibilitet i rekkefølge og tilpasninger til spørsmålene (Thagaard, 2018, s. 91). Strukturen på intervjuene ble fastlagt gjennom en intervjuguide. Dette utdypes under.

3.2.1 Intervjuguide

Utviklingen av intervjuguiden, var et arbeid som innebar en rekke revideringer. En tidlig versjon av intervjuguiden ble utviklet allerede ved levering av masterskissen. Denne ble gradvis endret parallelt med utviklingen av oppgavens andre deler, og etter tilbakemeldinger fra min veileder. En sentral inspirasjonskilde for struktureringen av dette arbeidet var en fremgangsmåte beskrevet av Kvale og Brinkmann (2015, s. 163), der kvaliteten i intervju spørsmål vurderes på bakgrunn av to dimensjoner. Intervju spørsmål kan nemlig vurderes både med hensyn til en tematisk og en dynamisk dimensjon, og et godt intervju bør ta hensyn til begge dimensjoner. Der det tematiske handler om produksjon av kunnskap, dreier det dynamiske seg om den mellommenneskelige relasjonen i intervjuet. Med andre ord, dreier det seg om å både ta hensyn til hva intervjuet skal handle om, og hvordan en opptrer i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162-163). Som et resultat av at denne fremgangsmåten ble benyttet, kan prosessen med å utforme intervjuguiden i grove trekk beskrives gjennom to faser:

I den første fasen ble det utviklet spørsmål på bakgrunn av eksisterende forståelser av ansettelsesbarhet og karrierekompetanser. Det vil si de sidene ved begrepene som ble utdypet i denne oppgavens teoridel. For å formulere spørsmål knyttet til hvordan studentene opplevde at karriereveiledningssamtalene påvirket deres ansettelsesbarhet, var modellen og spørsmålene i det kvantitative måleinstrumentet til Rothwell et al. (2008) til særlig inspirasjon. Lignende var innholdet i DOTS modellen utviklet av Law og Watts (1977), til særlig inspirasjon for formulering av spørsmål som knyttet seg til hvordan karriereveiledningssamtalene påvirket

studentenes opplevelser av karrierekompetanser. Tabellen (figur 6) under viser eksempler på spørsmål som ble utviklet i denne første fasen av arbeidet med å utvikle intervjuguide.

Spørsmål knyttet til ansettelsesbarhet	Spørsmål knyttet til karrierekompetanser
<p>Hvordan føler du at karriereveiledningen påvirket din opplevelse av fremtidige arbeidsmuligheter?</p> <p>På hvilken måte opplever du at karriereveiledningen påvirket synet du har på resultater du har oppnådd så langt i studiet, og betydningen av å prestere videre i utdanningsløpet?</p>	<p>Hvordan opplever du at karriereveiledningen påvirket ditt syn på hva som er gode og hensiktsmessig valg knyttet til din karriere?</p> <p>På hvilken måte bidro karriereveiledningen til bevissthet om hva du kan forvente deg av utfordringer relatert til din karriere?</p>

Figur 6 Eksempler på spørsmål utviklet i første fase

Å sørge for intervjuenes gyldighet for oppgavens tema stod altså høyt i fokus i denne fasen. Spørsmålene som ble utviklet her var imidlertid relativt lukkede og ledende. På daværende tidspunkt ble det også skilt mellom spørsmål som handlet om ansettelsesbarhet og spørsmål som handlet om karrierekompetanser. Flere av spørsmålene inneholdt det som kan regnes som faguttrykk, og spørsmålene fremsto som lite egnet for å få utdypende svar fra informantene.

I den andre fasen ble derfor både ordlyden og rekkefølgen på spørsmålene endret, slik at de skulle være mer egnet i møte med informantene. For eksempel ble ordet «karriere», med unntak av ord som «karriereveiledning», erstattet med «utdanning og jobb» i spørsmålsformuleringene. Dette på grunn av de mulige misledende assosiasjonene som kunne tenkes å knytte seg til ordet karriere jmfør Stray (2011, s. 136). Videre ble inndelingen som skilte mellom spørsmål spesifikt for ansettelsesbarhet og karrierekompetanser fjernet. Mange av spørsmålene viste seg også å spørre etter omtrent det samme, og noen ble derfor fjernet mens andre ble omformulert. Som Ryen (2002, s. 101) påpeker, bør åpningsspørsmål være enkle, og dreie seg om informasjon som biografiske data eller andre ikke-truende spørsmål. Tilsvarende påpeker Ryen (2002, s. 109) også at intervjuet bør ha en positiv avslutning, hvor respondenten blant annet får mulighet til å oppklare eller presisere eventuelle momenter. Dette ble det lagt vekt på i den andre fasen for utforming av intervjuguiden. Det ble da laget en ny inndeling som bestod av en innledende fase, en hoveddel og en avslutning. Den ferdige intervjuguiden (vedlegg 3) inneholdt totalt 23 spørsmål, og denne ble benyttet i samtlige intervjuer.

3.2.2 Gjennomføring og transkribering av intervjuene

Alle de fem intervjuene ble gjennomført i løpet av en og samme uke. Det ble tatt lydopptak av samtlige intervjuer. 4 av intervjuene ble gjennomført ansikt til ansikt med informantene. Intervjuene foregikk på et skjermet rom for å sikre god lyd kvalitet på opptakene, og unngå eventuelle forstyrrelser i intervjusituasjonen. 1 intervju ble gjennomført som telefonintervju på grunn av den lange avstanden til denne informantens bosted. I sistnevnte tilfelle ble det også lagt vekt på at partene i intervjusituasjonen skulle befinne seg på et eget rom skjermet for eventuelle forstyrrelser. Intervjuene hadde en varighet på mellom 30 og 45 minutter. Lydopptak fra intervjuene ble transkribert fortløpende i løpet av en ukes tid etter at intervjuene var gjennomført. Det ble transkribert ordrett fra lydopptakene. I enkelte tilfeller ble lyder som «hmm» og «eeh» utelatt i transkripsjonene dersom mange av disse forekom etter hverandre i samme setning. I tilfeller der slike lydord ble ansett som nødvendig for å uttrykke tvil i informantens svar, ble de derimot beholdt. Av hensyn til karriereveiledernes anonymitet, ble også personlige pronomen som «han» eller «henne» erstattet med «karriereveilederen». Transkripsjonene fra alle intervjuene gav til sammen rundt 64 tekstsider i skriftstørrelse 12.

3.2.3 Fremgangsmåte for analyse av intervjudata

Meningsfortetting er et sentralt stikkord i beskrivelsen av hvordan analysen av intervjudata ble gjennomført. Dette innebærer at lange setninger komprimeres til kortere, og at meningen i det som blir sagt dermed gjengis med få ord (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232). I tråd med valget om å gjennomføre en fenomenologisk studie, var fremgangsmåten for analyse inspirert av en fenomenologisk basert meningsfortetting i fem trinn, utviklet av Giorgi (1975) og beskrevet av Kvale og Brinkmann (2015, s. 232). Den benytte fremgangsmåten for analysen av intervjudata kan derfor i grove trekk skisseres som følgende femtrinnsprosess:

Det første trinnet innebar å lese gjennom alle intervjuene for å få en følelse av helheten i informantens svar. På dette trinnet i analyseprosessen ble det i tillegg foretatt en opprydning i intervjumaterialet, slik at utsagn som helt klart kunne oppfattes som utenfor oppgavens tema eller som i for stor grad kunne avsløre deltakernes identitet ble fjernet. Enkelte poenger eller sitater som umiddelbart fremsto som interessante og relevante ble også notert ned her.

Det andre trinnet handlet om å bestemme de naturlige «meningsenhetene» slik de ble uttrykket av informantene. En meningsenhet ble her forstått som et sitat, eller en del av et sitat som uttrykte en bestemt mening. Inspirert av Kvale og Brinkmann (2015, s. 233) ble de naturlige meningsenhetene plassert inn på venstre side i et tokolnneskjema. Tabellen under (figur 7) viser eksempler på hvordan dette ble gjort med utsagnene fra et av de gjennomførte intervjuene.

Naturlig enhet	
Ehh... jeg har jo på en måte satt meg et personlig mål om hva jeg vil bli når jeg blir stor. Altså yrket jeg vil inn i. Og den samtalen har kanskje hjulpet meg til å vite hvordan jeg skal komme meg dit da. For det er jo på en måte noen år fram i tid. Og hvordan jeg da kan argumentere for at jeg er den rette personen for den jobben, til slutt.	
Det som var fint med den samtalen, og som kanskje gjør at det er litt vanskelig å huske på akkurat hva vi sa var at det var en sånn løpende samtale hele tiden. Der karriereveilederen spurte meg litt sånn som du gjør nå, spørsmål der jeg forklarte ting fra min erfaring da. Og da snakket jo bare helt sånn normalt.	

Figur 7 Plassering av naturlige enheter i tokolnneskjema

Det tredje trinnet var nært knyttet til det foregående trinnet, fordi dette handlet om å uttrykke temaet som dominerte i den naturlige meningsenheten på en så klar og enkel måte som mulig. Det samme tokolnneskjemaet som over ble her videreført, og kolonnene på høyre side ble fylt ut. Tabellen under (figur 8) viser eksempler på hvordan sentralt tema ble identifisert ut i fra de naturlige enhetene som ble skrevet inn i tokolnneskjemaet på forrige trinn.

Naturlig enhet	Sentralt tema
Ehh... jeg har jo på en måte satt meg et personlig mål om hva jeg vil bli når jeg blir stor. Altså yrket jeg vil inn i. Og den samtalen har kanskje hjulpet meg til å vite hvordan jeg skal komme meg dit da. For det er jo på en måte noen år fram i tid. Og hvordan jeg da kan argumentere for at jeg er den rette personen for den jobben, til slutt.	Hadde mål om yrke før samtalen. Samtalens bidrag: hvordan å komme seg dit og hvordan argumentere for at man er den rette.
Det som var fint med den samtalen, og som kanskje gjør at det er litt vanskelig å huske på akkurat hva vi sa var at det var en sånn løpende samtale hele tiden. Der karriereveilederen spurte meg litt sånn som du gjør nå, spørsmål der jeg forklarte ting fra min erfaring da. Og da snakket jo bare helt sånn normalt.	Positiv til samtalens form. Løpende samtale. Fortalte om egen erfaring.

Figur 8 Formulering av sentralt tema på bakgrunn av naturlige enheter

Det fjerde trinnet handlet om å undersøke meningsenhetene i lys av oppgavens spesifikke formål. Til dette formålet ble det kvalitative analyseprogrammet NVivo 12 benyttet. Tokolonneskjemaene ble importert til dette programmet, for å kategorisere de naturlige enhetene med de tilhørende sentrale temaene på en strukturert og oversiktlig måte. Grunnen til at de naturlige enhetene ble beholdt her var for å holde muligheten åpen for å benytte enkelte av disse som sitater i presentasjonen av funnene. På dette trinnet i analysen ble det utviklet kategorier for å samle utsagn og meninger fra de ulike intervjuene. Kategoriseringen ble gjennomført som en kombinasjon av åpen koding og koding på bakgrunn av intervjuguiden og forskningsspørsmålene. En slik tilnæringsmåte for analyse, med forankring mellom empiri og teori, kan i tråd med Thagaard (2018, s. 184) beskrives som abduktiv. Abduksjon, som står i en posisjon mellom induksjon og deduksjon, innebærer at analyse av data har en sentral plass for utvikling av ideer, samtidig som at forskerens teoretiske forankring gir perspektiver på hvordan dataene kan forstås (Thagaard, 2018, s. 184). 7 kategorier ble identifisert på dette trinnet – eksempelvis kategorier om informantenes forventninger, informantenes tilfredshet og veiledningens innhold. Disse kategoriene ble videreført til det neste trinnet i analyseprosessen.

Det femte trinnet handlet om å binde de viktigste emnene fra intervjuene sammen i deskriptive utsagn. Det var altså på dette trinnet at denne masteroppgavens presentasjon av hovedfunn ble formulert. Tidlig på dette trinnet ble presentasjonen av hovedfunn strukturert etter de 7 kategoriene som ble identifisert på forrige trinn i analyseprosessen. Som Cameron og Tveit (2011) påpeker, består utfordringen i kvalitative studier ofte heller av å velge ut hvilke funn som skal ekskluderes enn hvilke som skal inkluderes. Dette meldte seg i aller høyeste grad som en utfordring også i behandlingen av intervjudataene i denne oppgaven. Arbeidet på dette trinnet foregikk parallelt med utviklingen av oppgavens andre deler, og det ble etterhvert også nødvendig å bevege seg tilbake i de tidligere analysetrinnene. Utover i prosessen ble kategoriene ansett som for snevre og uegnede i forhold til oppgavens formål. Det ble derfor bestemt å redusere antallet til 4 forholdsvis vide kategorier, og heller strukturere dataene innenfor disse kategoriene etter typiske utsagn fra informantene. Dette vil bli synlig ved at disse informantutsagnene fungerer som underoverskrifter i kapittel 4, der hovedfunnene presenteres.

3.3 Utvalg

3.3.1 Rekruttering av informanter

Fordi utvalget i kvalitative studier som oftest består av et begrenset antall personer eller enheter, er det spesielt viktig å benytte en utvelgingsprosess som er hensiktsmessig for problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 54). I forbindelse med denne masteroppgaven ble det derfor gjennomført en strategisk utvelging av informanter. Det innebærer at det ble valgt ut personer som hadde egenskaper eller kvalifikasjoner som var strategiske i lys av oppgavens problemstilling (Thagaard, 2018, s. 54). Følgende kriterier lå til grunn for denne informantutvelgelsen:

- Informantene måtte være eller nylig ha vært studenter ved et universitet eller en høyskole i Norge
- Informantene måtte nylig ha deltatt på en karriereveiledningssamtale ved sitt universitet. Det ble spesifisert at tidspunkt for siste karriereveiledningssamtale ikke måtte være særlig mer enn en måned tilbake i tid
- For å oppdage et mulig mangfold av erfaringer, ble det videre ansett som hensiktsmessig å velge informanter fra ulike studieprogram og år i sine utdanningsløp, samt også å oppnå en viss balanse i utvalget med tanke på kjønn.

Rekrutteringen av informanter baserte seg videre på selvseleksjon, og utvalget kan derfor betegnes som et tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2018, s. 56). Det ble utviklet et kort informasjonsskriv som opplyste om formål med intervjuet og hva intervjudeltakelse innebar for informantene (vedlegg 1). Dette informasjonsskrivet ble først delt ut til karriereveilederne ved det valgte universitetet. Karriereveilederne delte deretter ut informasjonsskrivet til studentene som deltok og nylig hadde deltatt på karriereveiledningssamtaler hos dem. Studentene som ønsket å delta, eller som ønsket mer informasjon om prosjektet samtykket gjennom dette informasjonsskrivet til at jeg kunne ta videre kontakt med dem via e-post.

Flere enn de studentene som ble valgt ut til å delta i intervjuene, meldte sin interesse for å være med. For å bestemme hvor mange som skulle intervjues, ble det tatt utgangspunkt i påstanden til Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) om at det er vanlig med et antall på 15+/-10 informanter i intervjuundersøkelser - dette gjerne som en følge av både tid, ressurser og loven om fallende utbytte, som innebærer at et høyere antall informanter på et visst punkt vil tilføre stadig mindre

ny kunnskap. Det ble foretatt en løpende vurdering av hvor mange informanter som skulle intervjues etter at hvert nytt intervju var blitt gjennomført. 5 informanter ble til slutt vurdert som hensiktsmessig både av hensyn til omfanget på oppgaven og med tanke på de svarene som kom fram gjennom intervjuene. Samtidig kan det påpekes at den høye interesse for å delta, som viste seg både blant studenter og karriereveiledere underveis i prosessen med å skaffe informanter, virker lovende med tanke på framtidig forskning på karriereveiledningsfeltet.

3.3.2 Beskrivelse av informanter

Totalt ble 5 informanter intervjuet; 3 kvinner og 2 menn. Informantene var i alderen 22-32 år. Informantene studerte eller hadde studert ved det samme universitet i Norge. De hadde nylig deltatt på karriereveiledningssamtaler ved karriereveiledningsinstitusjonen som var tilknyttet dette universitetet. Det var stor variasjon i hvor langt informantene hadde kommet i sine studieløp. De fleste nærmet seg slutten av en bachelor- eller mastergrad, men en var også i startfasen av sitt studieløp, mens en annen hadde fullført sin utdanning. Informantenes egentlige navn, er i denne oppgaven erstattet med andre navn. Informantenes alder og utdanningsprogram samsvarer med virkeligheten. Informantene er listet opp i den rekkefølgen de ble intervjuet.

Anine var 22 år. Hun hadde startet på en bachelorgradsutdanning i engelsk, men valgte å ikke fortsette på dette studiet i starten av 2. semester. Hun deltok på karriereveiledningssamtale ved universitet omtrent på samme tidspunkt som da hun valgte avslutte studiet. Hun ble intervjuet litt over en uke etter at hun hadde deltatt på karriereveiledningssamtalen.

Katinka var 26 år. Hun gikk siste semester av en mastergradsutdanning i kommunikasjon, og hadde nylig fått seg en deltidsjobb som hun anså som relevant for sitt studium. Hun ble intervjuet litt over en måned etter at hun hadde deltatt på karriereveiledningssamtalen.

Johannes var 23 år. Han gikk siste semester av en bachelorgradsutdanning i ingeniørfag. Han hadde tidligere tatt tekniske allmennfag, hvilket innebar at han både hadde yrkesfaglig utdanning med lærlingtid og studiespesialiserende videregående utdanning fra tidligere. Han ble intervjuet litt under en uke etter at han hadde deltatt på karriereveiledningssamtalen.

Mina var 26 år. Hun gikk siste semester av en bachelorgradsutdanning i rettsvitenskap. Hun hadde også tidligere tatt studier innenfor samme utdanningsretning ved en annen utdanningsinstitusjon. Hun ble intervjuet akkurat en uke etter at hun hadde deltatt på karriereveiledningssamtalen.

Tobias var 32 år. Han hadde fullført en bachelorgradsutdanning i musikk forrige studieår. Han jobbet nå deltid med et yrke han anså som relevant for sin utdanning, men var på jakt etter en fulltidsstilling. Han hadde vært på karriereveiledningssamtale ved universitet to ganger etter at han var ferdig med sin utdanning - den første for et par måneder siden, og den siste fant sted litt over en uke før han ble intervjuet.

3.4 Etiske overveielser

Hele prosessen i en intervjuundersøkelse, fra tematisering til rapportering, preges av etiske problemstillinger. Formålet bør for eksempel diskuteres både med hensyn til den vitenskapelige verdien av kunnskapen som søkes, og forbedring av den menneskelige situasjonen som utforskes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). I tilknytning til formålet for denne masteroppgaven ble det for det første vurdert at funn fra intervjuundersøkelsen kan være av verdi for karriereveiledere og andre som har til formål å bidra til studenters karriererelaterte mestring, noe som igjen kan komme studenter til gode. For det andre ble det også vurdert at informantene selv kunne ha en viss nytte av å reflektere over egne erfaringer fra karriereveiledningssamtalen gjennom sin intervjudeltakelse. Andre etiske hensyn som ble foretatt i arbeidet med denne oppgaven skal belyses videre i teksten gjennom begrepene informert samtykke, konfidensialitet, lojalitet og kvalitet.

3.4.1 Informert samtykke, konfidensialitet og lojalitet

Å innhente intervjudeltakeres informerte samtykke og sikre konfidensialitet er sentrale etiske hensyn (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2014; Kvale & Brinkmann, 2015). Informert samtykke fra informantene ble innhentet ved signering av et eget skjema (vedlegg 2). Som et ledd i å oppfylle kravet om konfidensialitet, ble prosjektet meldt inn og godkjent av NSD, norsk senter for forskningsdata (vedlegg 4). Intervjudataene ble lagret med passordbeskyttelse, og det ble sørget for informantenes anonymitet i rapportering av funn ved at navnet på universitetet

hvor karriereveiledning fant sted ble utelatt, og informantene ble gitt fiktive navn. Det ble også lagt vekt på å sikre karriereveiledernes anonymitet. Både av hensyn karriereveilederne selv, men også av hensyn til informantene og deres relasjon til karriereveilederne.

Intervjudeltakelse ble vurdert til å innebære få uheldige konsekvenser for informantene. Likevel ble det tatt høyde for at enkelte av spørsmålene kunne frembringe emner som informantene opplevde som vanskelige. Denne antakelsen ble delvis bekreftet i gjennomføringen av intervjuene, da en informant snakket om hvordan erfaringer fra barndommen muligens hadde en negativ påvirkning på han i dag, og en annen informant fortalte om egen frustrasjon knyttet til usikkerhet i studievalg. Det ble derfor vektlagt å gjøre intervjusituasjonen til en positiv opplevelse for informantene. De ble oppmuntret til å svare utfyllende, men ikke presset dersom de oppfattet at spørsmålene var vanskelige å besvare. I tråd med Kvale og Brinkmann (2015, s. 97), ble det også sørget for å foreta lojale transkripsjoner av intervjupersonenes muntlige uttalelser. Det ble transkribert ordrett, og lydopptakene ble jevnlig spilt av parallelt med gjennomlesing for å forsikre at innholdet hadde blitt oppfattet rett. Like fullt var dette tiltak for sikre forskningens kvalitet, som også regnes som et viktig etisk hensyn av De nasjonale forskningsetiske komiteene (2014). Forhold vedrørende denne oppgaven og det metodiske oppleggets kvalitet utdypes gjennom et eget delkapittel under.

3.4.2 Tiltak for å sikre intervjuundersøkelsens kvalitet

Begrepene reliabilitet og validitet benyttes her som utgangspunkt for å peke på noen av de metodiske valgene som har blitt gjennomført for å sørge for intervjuundersøkelsens kvalitet. Begrepene er kontroversielle innen kvalitativ forskning, men det kan argumenteres for at de er fruktbare i sine bidrag til metodologisk bevissthet også innenfor denne forskningsretningen (Ryen, 2002, s. 176). Reliabilitet handler om forskningsresultatenes pålitelighet eller troverdighet. Validitet, eller gyldighet, dreier seg om hvorvidt metoden egner seg for å undersøke det som skal undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). I hele kapittel 3 har det blitt etterstrebet å gi så grundige beskrivelser som mulig av ulike sider ved den gjennomførte intervjuundersøkelsen, og dette kan sees på som et tiltak for å styrke reliabiliteten. Dette i tråd med Thagaard (2018, s. 188) som peker på at reliabilitet kan styrkes ved å gjøre forskningsprosessen gjennomsiktig for utenforstående. Det å ta lydopptak av intervjuene, og presentere større utdrag fra dataene vil også kunne være bidrag til høy reliabilitet, og forskeren

bør i den grad det er mulig, skille tydelig mellom såkalte primærdata og egne fortolkninger hvis formål er å styrke studiens reliabilitet (Ryen, 2002, s. 181; Thagaard, 2018, s. 188). At det har blitt tatt hensyn til dette vil bli synlig i oppgavens neste del, hvor hovedfunn fra intervjuene presenteres. Direkte sitater fra informantene, som altså er primærdataene i forbindelse med denne oppgaven, er i stor grad inkludert. I tråd med analysefremgangsmåten, som innebar meningsfortetting, blir det likevel også presentert intervjudata som er komprimerte og omskrevne varianter av informantenes utsagn – presentasjonen av hovedfunn er med andre ord ikke fritt for fortolkninger. I sistnevnte tilfeller er det likevel lagt stor vekt på at omskrivningen skal være så tro mot innholdet i originalutsagnene som mulig, og den videre fortolkningen og vurderingen av informantutsagnene blir i større grad gitt rom for i drøftingsdelen av oppgaven.

En kritikk som rettes mot validiteten i kvalitative studier, er tendensen til å bruke anekdoter eller noen få talende eksempler uten at man får ta del i avvikende eller mindre opplagte data (Ryen, 2002, s. 20). Med bevissthet om dette, blir det her lagt vekt på å gi en så balansert fremstilling av intervjudataene som mulig – både med tanke på å få fram alle informantenes stemmer, men også med tanke på å få fram nyansene i den enkelte informants svar. For å styrke validitet i forskning bør det også legges vekt på teoretisk gjennomsiktighet (Thagaard, 2018, s. 189). En slik teoretisk gjennomsiktighet er forsøkt sørget for i denne oppgaven ved å gjøre rede for at spørsmålene til informantene ble utviklet på bakgrunn av eksisterende forståelser av ansettelsesbarhet og karrierekompetanser, og at disse forståelsene sammen med elementer av sosialkognitiv teori og sosialkognitiv karriereteori danner rammer for den videre drøftingen av informantenes utsagn.

Det kan innvendes mot reliabiliteten og validiteten til denne intervjustudien, at alt fra metodiske valg til analyse av intervjudataene i all hovedsak har blitt gjennomført av meg alene. Thagaard (2018, s. 188) legger nemlig vekt på at reliabilitet i forskning kan styrkes ved at flere forskere samarbeider og diskuterer avgjørende beslutninger i forskningsprosessen. Tilsvarende hevder Thagaard (2018, s. 189) at validiteten i forskningen kan styrkes ved at andre forskerkolleger kritisk går gjennom og vurderer analysen. Til denne innvendingen må det likevel bemerkes at mine valg og fortolkninger har blitt presentert og diskutert med min veileder og andre. Både reliabiliteten og validiteten knyttet til denne intervjuundersøkelsen har således til en viss grad blitt ivaretatt på dette punktet. Et siste punkt som bør trekkes fram i tilknytning til studiens kvalitet er min posisjon som forsker, da Kvale og Brinkmann (2015, s. 108) påpeker at forskerens rolle og integritet er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelig kunnskapen som

produseres. I tråd med Thagaard (2018, s. 108) bør det være et mål at informantene ikke påvirkes til å svare på spørsmål ut fra den oppfatningen de har av forskerens verdier eller synspunkter – altså at ikke informantene forteller det de tror at forskeren vil høre. I forbindelse med denne oppgaven, hadde jeg som forsker en forbindelse til karriereveilederne ved at de hjalp meg med å opprette kontakt med informantene. Det kan tenkes at informantenes svar i noen grad ble påvirket av nettopp dette, og at informantenes tilbøyelighet til å stille seg kritisk til karriereveiledningen i noen grad ble svekket. I møte med informantene ble det redegjort muntlig for min uavhengige relasjon til karriereveilederne. I ettertid ser jeg likevel at denne informasjonen med fordel også kunne kommet tydeligere fram i den skriftlige informasjonen som ble gitt informantene i forkant. På den annen side var formålet med oppgaven heller å utforske de positive bidragene som karriereveiledningssamtaler kan medføre for studenter, enn å få øye på de kritiske innvendingene studenter har mot karriereveiledningssamtaler. Forholdene som ble beskrevet her ble derfor ansett som mindre problematisk i dette tilfellet, enn det som kanskje hadde vært tilfelle i en annen studie med et annet formål. På neste side, i kapittel 4, presenteres hovedfunnene fra de 5 kvalitative intervjuene som ble gjennomført i forbindelse med denne masteroppgaven.

4 Presentasjon av hovedfunn fra intervjuene

I den følgende presentasjonen av hovedfunn, er informantenes utsagn sortert i de fire kategoriene; (1) *formål og forventninger*, (2) *tilfredshet og kritikk*, (3) *ulike syn på karriereveiledningens viktigste bidrag* og (4) *betydning for mestring og utvikling*. Sitatutdrag, med typiske informantutsagn fungerer igjen som underoverskrifter for å strukturere innholdet innenfor disse kategoriene. I hvert tilfelle kan utsagnene i disse underoverskriftene gjenfinnes som deler av lengre sitater som er inkludert i avsnittene som disse overskriftene representerer.

4.1 Formål og forventninger

For min del så visste jeg jo hva jeg skulle bli når jeg gikk der. Man tror jo at man går til karriereveileder for å finne ut av hva man skal bli. At du sitter der med et skjema som forteller deg at «du passer til å jobbe der». Men det er jo ikke sånn.

Sitatet over tilhører Tobias, som hadde deltatt på karriereveiledningssamtaler ved det samme universitetet to ganger. Han fortalte at sitt mål med den første karriereveiledningen var å bli bedre i jobbintervjuer, mens målet for den siste karriereveiledningen var som han sa «å spisse CV-en». Han pekte i tillegg på at erfaringene fra den første gangen bidro til at han hadde en veldig god følelse og følte seg trygg på karriereveilederen ved siste karriereveiledningssamtale. I likhet med Tobias, pekte også Johannes, Katinka og Mina på at hjelp til utforming av CV-er og jobbsøknader var viktige årsaker til at de hadde ønsket karriereveiledning. Johannes fortalte i den forbindelse at han aldri tidligere hadde søkt jobb eller vært på jobbintervju, og derfor ønsket å vite litt mer om hvordan slike ting foregikk. Katinka pekte på at hun ofte kunne oppleve å bli litt låst i egne måter å gjøre ting på, og at hun derfor ønsket innspill blant annet på hvordan hun kunne snakke om sin egen kompetanse. Mina fortalte at hun opplevde et høyt fokus på at man «måtte» ta en mastergrad blant medstudenter innenfor hennes utdanningsretning, og hun ønsket derfor en bedre oversikt over mulighetene som fantes for henne ved sin fullførte bachelorgrad. Anine fortalte derimot at hun hadde ønsket en karriereveiledningssamtale fordi hun hadde hatt lav motivasjon og interesse for å fortsette på sitt studium, og vanskelig for å se hva hun kunne bruke nettopp dette studiet til videre.

4.1.1 «[...] overraska over at veilederen fikk meg til å tenke over ting»

Mina fortalte blant annet følgende om sine forventninger til karriereveiledningssamtalen:

Jeg hadde kanskje ikke noen forventninger sånn konkret «det her skal jeg få ut av det». Men jeg håpet jo selvfølgelig at jeg skulle få noe ut av det. Så jeg ble jo overraska over at karriereveilederen fikk meg til å tenke over ting.

I likhet med Mina hevdet de fleste andre informantene også at de ikke hadde hatt særlig konkrete eller spesifikke forventninger til karriereveiledningssamtalen. Anine, som hadde valgt å slutte på sitt studium og som var usikker på hva hun skulle gjøre videre sa for eksempel at: «Jeg hadde jo egentlig forventninger om at jeg kom til å få et svar ... men jeg visste jo på en måte også at det gjør jeg nok ikke». Dette hadde også karriereveilederen på et tidlig tidspunkt påpekt for henne. I følge Anine bidro karriereveiledningen likevel til at hun fikk de svarene hun trengte, og hun hevdet at denne hadde satt i gang viktige tankeprosesser hos henne. Som eksempel på slike tankeprosesser trakk hun fram at hun nå oftere funderte over spørsmål som «hva gjør jeg her og nå, som gjør at tida går fort? Og er dette noe jeg kan bruke i et yrke?».

4.1.2 «[...] jeg følte vi fikk preppa ganske bra»

Katinka fortalte at selv om hun gikk inn til karriereveiledningssamtalen med «et veldig åpent sinn», håpet hun også på få konkrete tilbakemeldinger til endringer av hennes CV og jobbsøknad. Flere informanter, inkludert Katinka, påpekte at veiledningen bidro til nettopp dette. Katinka, Tobias og Johannes fortalte i tillegg at karriereveiledningssamtalen, gjennom karriereveilederens form for spørsmålstilling, hadde gitt øvelse i å svare på spørsmål som i et jobbintervju. Dette omtalte alle tre som en noe overraskende og samtidig positiv side ved karriereveiledningssamtalen. Johannes omtalte denne siden ved karriereveiledningssamtalen som en «bonus», og Katinka uttalte i forbindelse med dette at: «Jeg satt jo igjen med i hvert fall en slags trygghet da. Overfor det jobbintervjuet jeg skulle på noen dager senere. Fordi jeg følte vi fikk preppa ganske bra». Johannes fortalte i tillegg at han hadde hatt litt forventninger til at karriereveiledningssamtalen skulle gi han et litt klarere bilde eller inntrykk av forløpet i jobbsøkerprosessen. Dette mente han også at han fått. Blant annet trakk han her fram at karriereveilederen hadde fortalt om det nettbaserte sosiale nettverket LinkedIn i løpet av karriereveiledningssamtalen, og Johannes hadde fulgt karriereveilederens råd om å melde seg

inn i dette. Johannes fortalte videre at han blant annet hadde blitt mer oppmerksom, gjennom karriereveiledningssamtalen, på at det å gjøre seg «synlig» i form av å for eksempel oppsøke relevante arbeidsgivere, heller enn å bare søke på utlyste stillinger, kunne være viktig for å lykkes i den framtidige jobbsøkerprosessen.

4.2 Tilfredshet og kritikk

4.2.1 «Det er kanskje det lureste jeg har gjort [...]»

Samtlige informanter uttrykte tilfredshet med karriereveiledningssamtalene de hadde deltatt på. I følgende utsagn fra Tobias, som sitatet i overskriften er en del av, var for eksempel hans tilfredshet med å ha deltatt på karriereveiledning tydelig: ««Sånn virkelig, det er kanskje det lureste jeg har gjort i løpet av utdanningen, og i løpet av mitt voksne liv egentlig – å få noen til å bare hjelpe til med å spisse CV-en». Anines svar kan også fremheves som eksempel på dette:

Jeg syntes det var en veldig god veiledning, selv om jeg kanskje ikke fikk sånn konkret svar. Men som sagt så var det bare veldig deilig å få i gang litt mer tankeprosesser og kanskje litt mer bekreftelse på at det er greit å tenke seg om flere ganger, og ikke måtte ... ikke være bundet til et helt studieløp når du ikke helt vet hva du skal gjøre med det.

Som et mulig område for forbedring av karriereveiledningen, pekte Katinka på at hun gjerne kunne ønsket seg flere skriftlige tilbakemeldinger fra veilederen som hun kunne jobbet videre med i etterkant. Samtidig påpekte hun også at fraværet av notater var positivt fordi det bidro til økt tilstedeværelse i den muntlige samtalen med karriereveilederen. Tobias la på sin side til at de håndskrevne tilbakemeldingene fra veilederen kunne være litt vanskelige å tyde i etterkant.

4.2.2 «[...] det kunne godt vært litt mer strukturert, bare litt da»

Mina virket også positiv til sin karriereveiledning, men hun var ellers også den eneste av informantene som hadde noe å innvende mot karriereveiledningssamtalen, noe sitatet på neste side viser:

Ja ... det kunne kanskje vært bitte litt mer strukturert. Jeg synes jo det var hyggelig at det ble på en måte en vanlig samtale, da blir det jo litt mer uformelt, og man får jo snakket litt mer ut om ting. Men det kunne godt vært litt mer strukturert, bare litt da.

Til dette ankepunktet fra Mina kan det likevel tillegges at karriereveiledningssamtalenes tilsynelatende uformelle form, snarere tvert imot var noe de andre informantene gav uttrykk for å verdsette. Katinka sa for eksempel at:

Det som var fint med den samtalen, og som kanskje gjør at det er litt vanskelig å huske på akkurat hva vi sa, var at det var en sånn løpende samtale hele tiden. Der karriereveilederen spurte meg litt sånn som du gjør nå, spørsmål der jeg forklarte ting fra min egen erfaring da. Og da snakket vi jo bare helt sånn normalt. Og litt sånn personlig.

4.3 Ulike syn på karriereveiledningens viktigste bidrag

4.3.1 «Men det har jo hjulpet med å snevre inn veien [...]»

At karriereveiledningssamtalen hadde bidratt til nye eller alternative tenkemåter, ble fremhevet av de fleste informantene, da de ble spurt om hva de anså som det viktigste de hadde fått ut av denne. Som Anine sa, hadde karriereveiledningen bidratt til et annet tankesett, litt mer struktur og oversikt. En sentral årsak til dette var ifølge Anine at karriereveilederen hadde benyttet en modell ved navnet «mulighetssirkelen» (vedlegg 5). Anine beskrev at denne modellen blant annet ble benyttet for å få øye på hvilke yrker som innebar det hun selv likte å gjøre, og til å stryke ut eventuelle yrker hun allerede hadde vært innom eller som ikke var aktuelle for henne. Bruken av denne modellen var som Anine sa, til hjelp for å snevre inn veien mot et mål. I forlengelsen av dette presiserte Anine likevel også at:

[...] jeg er jo fortsatt i tenkeboksen. Så jeg er veldig usikker enda. Men det har jo hjulpet med å snevre inn veien ved å vite at jeg er litt sånn ansvarsfull, og

jobber gjerne med mennesker og gjerne individuelt også. Så jeg har jo sett en del på kiropraktoryrket for eksempel, siden det er jo både mennesker og anatomi og ja ...

Mina fortalte også at hun var blitt presentert for modellen mulighetssirkelen i sin karriereveiledningssamtale. For henne fremsto derimot ikke modellen som like betydningsfull, og hun hevdet at bruken av mulighetssirkelen i veiledningen nærmest fremsto som litt kunstig, da hun opplevde at modellen ikke bidro til å få øye på andre muligheter enn dem hun allerede visste om fra før.

4.3.2 «Jeg bare tenker litt mer over hva jeg er flink til da»

På spørsmål om hva som var det viktigste Mina opplevde å få ut av sin karriereveiledning, svarte hun derimot at «Det må kanskje være den kompetansedelen. At karriereveilederen fikk meg til å tenke mer over det. Hva man egentlig kan, og sånt». Hun utdypet dette svaret på følgende måte:

Jeg bare tenker litt mer over hva jeg er flink til da. Hva jeg kan bidra med. I stedet for å bare tenke på det fagmessige. For det er jo ofte at jeg ser på en jobbstilling nå, så tenker jeg at jeg ikke er kvalifisert, for jeg kan ikke ... hvordan skal jeg forklare det a ... jeg har ikke nok kunnskap om det de driver med på en måte. Men det handler jo ikke bare om det, det handler jo om å liksom klare å opparbeide seg den kunnskapen da.

På dette punktet fortalte Mina i tillegg at hun tidligere hadde startet, men ikke fullført en annen bachelorgrad ved et annet studiested, noe hun til nå hadde latt være å inkludere i sin CV. Betydningen av at nettopp dette ble tatt opp med karriereveilederen gjennom karriereveiledningssamtalen, uttrykte Mina på følgende måte:

Og da fikk karriereveilederen meg til å innse at ... for jeg har tenkt hele tiden at det har vært bortkasta å være der, men så har jeg jo egentlig lært ting underveis, jeg har bare ikke tenkt over at det er noe å ta med videre.

4.3.3 «Det var jo en sånn confidence boost da [...]»

Økt selvtillit eller selvsikkerhet ble trukket fram av flere informanter som et av karriereveiledningssamtalens viktigste bidrag. For eksempel av Katinka, som uttrykte følgende:

Jeg tror kanskje det viktigste var at jeg ble litt mer sånn, litt mer selvsikker kanskje. At jeg fikk litt sånn tro på at - for du sender jo mange søknader og det er jo ofte du ikke får svar på kanskje så så mange prosent av dem ikke sant - men at det man gjør faktisk funker da.

Lignende uttalte Johannes at «det var jo en sånn confidence boost da, det var det» og «det gav meg en liten driv til å tro at det er verdt å søke jobber liksom. For det vil gi resultater da», da han skulle beskrive hva han opplevde at karriereveiledningssamtalen hadde bidratt til. I tillegg påpekte han at:

Jeg følte kanskje at det viktigste var da jeg prata med karriereveilederen om den der generaliseringa. At i stedet for å si «ja, jeg har bakgrunn og jeg kan styre med mikrokontrollere», så kan jeg heller trekke fram et fag der vi gjorde det og fortelle om et prosjekt da, der jeg har gjort det.

Johannes utdypet dette ved å fortelle at karriereveiledningssamtalen bidro til at han nå i større grad så betydningen av å ikke være redd for å gå i dybden, og samtidig ikke være for formell når han nå skulle beskrive hva han selv kunne. Noe av bakgrunnen for dette, var i følge Johannes at karriereveilederen hadde utfordret han på det han hadde skrevet i sin egen CV:

Karriereveilederen spurte meg og litt spørsmål, ut i fra det jeg hadde skrevet, om hvordan jeg var da. Sånn, hvis jeg hadde skrevet at jeg var et adjektiv liksom, så spurte karriereveilederen «i hvilken sammenheng da?». Og det er jo veldig sant, det er jo et veldig godt poeng på et intervju, at du blir jo faktisk spurt og dem vil jo gjerne høre spesifikke historier sikkert. Ikke bare at du kan noe, og sier noen adjektiver om deg selv.

4.3.4 «Du må tørre å si at du kan»

Tobias la særlig vekt på at det å ikke «undergrave» seg selv i beskrivelser av egen kompetanse, uten tvil var det han trengte mest hjelp med. Han hevdet at karriereveilederen hadde lyktes med å bidra på dette området, og sa i den forbindelse at: «Det var egentlig pinlig å se når du blir klar over det, hvor mye man undergraver seg selv». Videre pekte Tobias på erfaringer og opplevelser fra barndommen og ungdomsårene som forklarende årsaker til at han ofte «undergravde» seg selv, og generelt var forsiktig i formuleringer om hva han selv kunne i jobbsøknader eller jobbintervjuer. Som en mer konkret forklaring på hvordan det ble snakket om nettopp dette i karriereveiledningssamtalen, fortalte Tobias at det i stor grad hadde handlet om å for eksempel erstatte formuleringer i CV-en og jobbsøknader som «jeg fikk jobbe her i seks uker» med at han faktisk var etterspurt til akkurat den jobben. I tillegg beskrev han også at han gjennom karriereveiledningen opplevde et høyt fokus på setningen «du må tørre å si at du kan» - en setning som Tobias selv opplevde som viktig, men like fullt fort gjort å glemme. At karriereveiledningssamtalen kunne oppleves som en påminner om tilsynelatende viktige ting som kunne være lett å glemme, var også noe som kom til uttrykk gjennom et av Minas svar:

... Fordi i hvert fall for meg som er, jusstudent da, vi har sånt fokus på at vi skal klare å få master. At hvis vi ikke klarer å få master så betyr det ikke så mye med en bachelor. Så man glemmer jo litt at man lærer så mye underveis som man likevel kan bruke. Så karriereveilederen var veldig sånn tydelig på at den kompetansen man har er så tredelt da. At bare den fagkunnskapen, det er liksom bare del en. Det er jo fortsatt hvem du er og ferdigheter og personlighet og alt det der. Man glemmer jo litt at man er en hel pakke da.

I tilknytning til dette påpekte Mina også at noe av det hun likte godt ved karriereveiledningssamtalen var at den føltes individuelt tilpasset. Eksempelvis beskrev hun følgende opplevelse av at karriereveilederen på forhånd hadde satt seg inn i hva hun hadde skrevet i sin CV:

Da ble jeg veldig glad for at karriereveilederen hadde satt seg inn i den, og husket hvem jeg var da. At ikke det var sånn, at jeg var en av mange, men at veilederen faktisk hadde skrevet den ut og tenkt litt over hva som sto der da.

4.4 Betydning for mestring og utvikling

4.4.1 «Det handler mer om at jeg har fått den riktige lille sånn puffen»

På spørsmål om karriereveiledningssamtalen hadde betydning for informantenes syn på muligheter i utdanning eller jobb, svarte de fleste nei. Informantene hadde for eksempel ikke gjennom denne opplevd å bli oppmerksom på nye yrker eller lignende, men som flere også påpekte i den forbindelse, var det heller ikke et mål med karriereveiledningen for alle. Følgelig avkreftet også flere informanter at karriereveiledningssamtalen i særlig grad hadde påvirket deres syn på utfordringer i utdanning eller jobb. Anine sa for eksempel her at:

Jeg hadde egentlig tenkt over det fra før av. Jeg tenkte mest på situasjonen der og da. Det studiet jeg har gått nå da, der visste jeg jo allerede at utfordringen var motivasjonen min og interessen for faget. Så jeg har egentlig ikke, jeg tok ikke opp det. Det var liksom ikke det jeg trengte svar på.

Anine og flere andre informanter hevdet at de allerede før karriereveiledningen hadde et ganske godt inntrykk av at det fantes muligheter for dem. Derimot kunne det heller virke som om at karriereveiledningssamtalen bidro positivt i flere informanters syn på at de kunne utnytte de mulighetene de allerede visste de hadde. For eksempel sa Johannes at karriereveiledningssamtalen bidro til at han «åpnet seg litt». Han utdypet dette ved å peke på at karriereveilederens positive innstilling til hans bakgrunn spilte en rolle for at han nå opplevde å være litt mindre redd for å skulle søke på jobber. Lignende sa Tobias at:

Jeg hadde jo faktisk troa på at jeg skal få de jobbene jeg ville, på sikt. Men, ja jeg har vel kanskje skjønt at de er nærmere enn jeg trodde (...) jeg har jo ikke lyst til å gi karriereveilederen for mye ære heller. For jeg hadde jo troa på at dette skulle gå, men jeg tror det handler mer om at jeg har fått den riktige lille sånn puffen, som det heter.

Tobias fortalte i forlengelsen av dette at karriereveiledningen hadde hatt noe å si for at han nå hadde begynt å jobbe mer strukturert og systematisk for å oppnå sitt mål om en heltidsstilling som prosjektleder. Han hadde blant annet meldt seg på kurs i regnskap og budsjettering, og pekte på at dette delvis var noe han hadde blitt trigget av gjennom karriereveiledningen.

Samtidig påpekte han, at dette også hadde sin bakgrunn i at han hadde stilt til et jobbintervju hvor han hadde blitt konfrontert med at han ikke kunne vise til kompetanse på disse områdene.

4.4.2 «Jeg føler jo på en måte at jeg tør å søke på flere stillinger da»

Da informantene ble stilt spørsmålet «hvorvidt var ditt syn på deg selv et tema i karriereveiledningssamtalen?», svarte flere at dette ble lite eller ikke direkte belyst. Anine derimot, trakk på dette spørsmålet fram at hennes rolle i ulike situasjoner, som for eksempel i gruppearbeid, ble drøftet i karriereveiledningssamtalen. Anine fortalte videre at karriereveiledningssamtalen hadde bidratt til å avdekke at hun hadde lederegenskaper og evne til å ta ansvar, noe hun beskrev som både overraskende og positivt, da hun ellers så på seg selv som litt innadvendt. Tobias på sin side svarte at han oppfattet at det var nettopp dette karriereveiledningssamtalen i bunn og grunn dreiet seg om. Blant annet ved at karriereveilederen, hadde gjort han mer oppmerksom på det Tobias omtalte som sitt negative og selvkritiske syn på seg selv. Tobias beskrev at han følte seg mest komfortabel med en «læregutt-tilnærming» når han skulle snakke om seg selv og hva han kunne, men at karriereveilederen hadde oppfordret han til å øve på å tørre å prate om og skryte av seg selv. Tobias hevdet i tillegg at han gjennom karriereveiledningssamtalen var blitt mer bevisst på at han måtte jobbe med å fremstå som litt mer trygg og rolig i jobbintervjuer, men han la samtidig til at han følte seg langt fra ferdig med sin innsats for forbedring på dette punktet.

Spørsmålet om karriereveiledningssamtalen hadde betydning for informantenes syn på evner, ferdigheter og erfaringer, avdekket derimot at et større antall informanter hadde vært innom temaer som relaterte seg til deres syn på seg selv. Johannes svarte for eksempel her at:

Karriereveilederen gav meg en litt sånn boost da. At det jeg har, med bakgrunn både fra.. ja med tanke på fagbrev og sommerjobb liksom. Og ja, førstegangstjenesten, og alt det der. Jeg fikk jo inntrykk av at alt var liksom positivt, og det var jo veldig godt. (...) En fikk litt troa på seg selv. At en skal klare å få jobb.

Katinka gav også her uttrykk for en forhøyet tro på seg selv som en følge av at det hadde blitt kastet lys over hennes kompetanse i karriereveiledningen, og hun beskrev blant annet at

karriereveiledningssamtalen fungerte som en «selvtillitsboost». Dette ble videre utdypet av Katinka på følgende måte:

Jeg føler jo på en måte at jeg tør å søke på flere stillinger da, enn jeg har gjort før jeg gikk inn. At jeg tør å satse på de som jeg til nå har tenkt ikke er tilgjengelige enda da.

Katinka påpekte i tillegg at samtalen med karriereveilederen om hennes tidligere studier, verv, utveksling og deltidsjobber, muligens hadde utvidet hennes syn på hva hun allerede hadde av relevant kompetanse.

4.4.3 «Det tok meg et lite steg videre»

Samtlige informanter bekreftet at karriereveiledningen hadde bidratt til å hjelpe dem et skritt videre. Noe som gikk igjen i svaret fra flere i den forbindelse var at karriereveiledningssamtalen hadde satt i gang tankeprosesser hos informantene som de anså som viktige for å lykkes videre. Likevel var det tilsynelatende variasjon i hvorvidt informantene opplevde nettopp dette; fra Anine som sa «så jeg vil jo si at jeg kom meg et skritt videre fra helt total frustrasjon til å senke skuldrene og tenke mer på karriere fremover», til for eksempel Mina som gav uttrykk for en mer moderat opplevelse av egen utvikling:

Det tok meg et lite steg videre. For nå tenker jeg litt mer over hvordan man skal skrive jobbsøknad og CV. Og så må jeg finne ut av hva jeg egentlig kan bidra med i hver enkelt jobb da. Ikke drive å sende ut sånn der massesøknader eller hva man kaller det. Men heller liksom faktisk sette meg ordentlig inn i det da, hva jeg kan bidra med i den jobbsammenhengen. Jeg har ikke vært så grundig på det før, så det er litt mer det.

Flere informanter fortalte også at karriereveiledningen hadde bidratt til at de hadde satt seg nye mål, eller at deres allerede eksisterende mål hadde blitt styrket. I Minas tilfelle hadde dette sammenheng med det hun uttalte i sitatet over, og hun pekte på mål som handlet om å oppnå en tydeligere forståelse av hva nettopp hun kunne bidra med i ulike yrker. Å jobbe mer med utforming av CV og jobbsøknader i form av å fokusere på mer bevisste ordvalg i beskrivelsene

av seg selv, var også noe hun fremhevet som et styrket mål etter karriereveiledningen. Som en bakgrunn for dette målet beskrev Mina at: «det er jo ofte jeg tenker når jeg har skrevet en søknad, at det representerer jo ikke meg, sånn veldig sånn konkret eller sånn. Det er ikke så veldig spot on da, at det der er meg». Mål som ble nevnt av Anine og Johannes handlet derimot om å vise økt interesse og oppsøke andre for å komme seg videre. Anine beskrev at hun hadde satt seg mål om å bli litt tøffere, snakke med folk i ulike yrker, komme seg mer ut og prøve ut ting for å finne ut av hva hun syntes var interessant. Johannes var mer klar over hva han ønsket å jobbe med, og fortalte at et av hans mål var å opprette kontakt med potensielle arbeidsgivere gjennom en karrieredag som skulle arrangeres på universitetet.

Katinka og Tobias så ikke ut til å oppfatte at karriereveiledningen hadde bidratt til nye mål i like stor grad som informantene over. Tobias pekte likevel på at hans eksisterende mål om å jobbe innenfor kunst og kultur, hadde blitt utvidet eller styrket ved at jobbsøket hans nå omfattet stillinger i et større geografisk område en tidligere. Katinka svarte derimot på dette punktet at «Det som var litt rart med den samtalen er jo at jeg fikk jo jobb etterpå. Den jobben vi preppa for faktisk». Dette kunne forstås som om at hun oppfattet at målene hun hadde satt seg etter karriereveiledningen på sett og vis allerede var oppnådd - hun beskrev nemlig videre at dersom hun ikke hadde fått jobben, hadde målet rett etter karriereveiledningen vært å følge opp rådene fra karriereveilederen for å styrke sin CV, og snakke mer om sin kompetanse fra studiet, heller enn å bare snakke om sin tidligere jobberfaring, da hun opplevde at dette var noe karriereveilederen hadde bemerket som en fordel for å skille seg ut på jobbintervjuer.

4.4.4 «Generelt kan man finne det meste av dette på nettet»

Informantene uttrykte til dels ulike oppfatninger av hvorvidt karriereveiledningen hadde bidratt til økt kunnskap om hvor de kunne finne informasjon som kunne hjelpe dem med å oppnå sine mål. På spørsmål om dette trakk for eksempel Johannes fram at han tidligere bare hadde benyttet finn.no for å søke etter ledige stillinger, men at karriereveilederen hadde gjort han oppmerksom på at nav.no var en større søketjeneste for ledige stillinger. Mina hadde blitt anbefalt ulike karriererelaterte kurs på universitetet, og Anine trakk igjen fram karriereveilederens anbefaling om å oppsøke personer i ulike yrker som svar på dette. Generelt hevdet likevel de fleste informantene at dette kun utgjorde en liten del av karriereveiledningssamtalen. Følgende svar fra Tobias kan også illustrere dette godt:

Altså den timen vi hadde det var veldig lite sånn type praktisk akademisk med «her er en brosjyre», det var vel egentlig ingen ting av det. For generelt kan man finne det meste av dette på nettet. Altså vi satt og kikket litt på universitetets hjemmesider for eksempel, på etterutdanning og sånn, men det var en samtale, egentlig, en veldig flytende samtale.

Katinka, som også svarte avkrefteende på dette spørsmålet, la til at hun heller ikke oppfattet dette som et formål med sin karriereveiledning. I tillegg var det heller ingen av informantene som gav uttrykk for at dette var en side ved karriereveiledningssamtalen som de savnet nevneverdig.

4.4.5 «Jeg kommer til å jobbe med noe jeg liker»

Til slutt i intervjuet ble informantene bedt om å beskrive hva de anså som en ideell situasjon etter studiene, og om de hadde tro på at de kom til å få dette til på den måten de ønsket. Anine, fortalte da at hun fortsatt var litt usikker på hva hun skulle velge videre, men la samtidig til at:

altså akkurat nå så hadde det jo vært et yrke som for eksempel kiropraktor da, det har egentlig tatt opp interessen min en del. Jeg ser at det er flere av mine egenskaper og kvalifikasjoner for eksempel da som passer inn med det yrket. Interessen er jo på plass og, så det ville jo vært verdt å være kiropraktor da.

For å besvare spørsmålet om hun hadde tro på å få til ting på en slik måte hun ønsket, la hun videre også til at: «Så lenge interessen og motivasjonen er der, så vet jeg at da skal jeg få det til». Felles for de andre informantene, som hadde kommet lenger i sine studieløp, var ønsket om å komme raskt ut i jobber som samsvarte med deres interesser og var relevante for deres utdanningsretninger. Katinka påpekte i tillegg at hun ønsket en jobb hvor hun hadde mulighet til å utvikle seg, men at hun også fikk tid til å slappe av og drive med hobbyer på fritiden. På spørsmål om hun trodde at hun kom til å få til dette på den måten hun ønsket, svarte hun:

Både ja og nei. Jeg tror jeg kommer til å slite med å få full stilling med en gang. Og jeg tror det kommer til å ta tid å spare til leilighet for eksempel. Og jeg tror jeg jobber i et yrke som krever at du tenker på jobben i hvert fall ganske mye

gjennom døgnet. Men etterhvert så håper jeg det er mulig. Men det jeg i alle fall er sikker på, er at jeg kommer til å jobbe med noe jeg liker.

Johannes fortalte på sin side at han opplevde at den typen stilling han helst ønsket var ganske populær og at det samtidig ikke fantes så mange av denne. Gjennom følgende utsagn gav han likevel uttrykk for å ha tro på å få til ting på en slik måte som han ønsket:

ja, er jeg flink og søker nok, så tror jeg absolutt det. For jeg har jo sagt det til meg selv hele tida, både før og etter praten med karriereveilederen, at du må bare søke nok. Må bare søke på alt som er interessant.

Mina beskrev at hun ønsket å finne ut av at hun ikke nødvendigvis trengte en mastergradsutdanning for å jobbe med noe hun trivdes med, og hun håpet at det ikke skulle oppleves som et «tap» senere dersom valget falt på ikke å studere videre nå. På spørsmål om hun trodde at hun kom til å få til dette slik som hun ønsket, svarte hun følgende:

Ikke helt enda. Det var jo litt derfor jeg bestilte den karriereveiledningen. For jeg ble litt sånn, jeg begynte å tenke på det rett etter jul. Da ble jeg litt sånn småstressa og tenkte at nå er jeg snart ferdig. Så jeg tror ikke jeg får helt sånn ro før jeg er på den andre rådgivningsgreia.

«Rådgivningsgreia» som Mina her refererte til, handlet om at hun også hadde planer om å besøke en annen rådgiver ved universitet med tettere forbindelser til hennes studiefakultet. Til slutt beskrev Tobias at han hadde et overordnet mål om en heltidsstilling innen prosjektledelse. Samtidig la han til at «Men det er drømmejobben. Så ser jeg det som mer realistisk å ha fire fem sånne 15-20% jobber. Det er nok det vanligste ...». Som det kom fram tidligere, i delkapittel 4.4.1 stilte også Tobias seg positiv til at han skulle få til det han ønsket. Likevel bemerket han på spørsmålet om dette som ble stilt avslutningsvis i intervjuet at:

Ja, bare at akkurat nå så ... det er alltid vanskelig når du er i en jobbsøkerprosess, å svare sånn at det går. Men jeg ser jo at jobbene finnes. Det er ikke så mange av dem, men det kommer ut to i uka. Si hundre i løpet av et år. Så det er bare å fortsette å søke på dem.

5 Drøfting

Antakelsen som ble fremmet innledningsvis, om at karriereveiledning kan være med på å støtte opp om opplevelser av mestring blant studenter i høyere utdanning, kan på flere vis sies å ha blitt bekreftet gjennom utsagnene fra informantene i forrige kapittel. Innholdet i litteraturen som har blitt beskrevet sammen med ulikhetene i svarene fra informantene over, viser likevel at det ikke kan gis et enkelt og entydig svar på problemstillingen «hvordan påvirker karriereveiledningssamtaler ved et universitet i Norge studenters opplevelser av mestring knyttet til karrierekompetanser og ansettelsesbarhet?». Som det hevdes gjennom den sosialkognitive karriereteorien til Lent et al. (1994), vil valg og muligheter i personers karrierer påvirkes av en rekke variabler, og det er det komplekse samspillet mellom variablene som vil være avgjørende for personers karriereutvikling. Dette har igjen sin bakgrunn i teorien til Bandura (1986, s. 18) hvor det blir beskrevet at måten mennesker fungerer kan forstås som et resultat av interaksjon og gjensidig påvirkning mellom både atferdsmessige-, kognitive- og omgivelsesmessige faktorer. I lys av dette teorigrunnlaget blir det altså klart at spørsmålet om hvordan studenters mestring påvirkes av karriereveiledningssamtaler krever et nyansert svar, hvor det rettes oppmerksomhet mot en rekke mulige faktorer.

For å svare på oppgavens problemstilling skal intervjuutsagn fra kapittel 4 drøftes i lys av forskningen, teorigrunnlaget og den øvrige litteraturen som har blitt beskrevet i de foregående kapitlene. Forhold som skal fremheves under er i hovedsak at karriereveiledningssamtalene så ut til å ha påvirket informantenes opplevelser av mestring på bakgrunn av informantenes tilsynelatende økte selvsikkerhet, selvbevissthet, innsats og tankevirksomhet knyttet til karriererelaterte områder. Videre skal det drøftes hvordan informantene så ut til å ha forskjellige behov og opplevelser i lys av de ulike informasjonskildene til mestringsforventninger. Det skal også drøftes hvordan karriereveilederens oppmuntring til å ta kontakt med andre kan oppfattes som et indirekte bidrag til styrking av enkelte informanternes mestringsforventninger. Den personlige relasjonen og tilpasningen som så ut til å ha funnet sted i karriereveiledningssamtalene, ut i fra informantenes svar, vil også bli fremhevet som en mulig avgjørende faktor for informantenes mestringspåvirkning. Til slutt argumenteres det også for at karriereveiledningssamtalene så ut til å opprettholde en balanse mellom informantenes mestringsforventninger og virkelighetsnærhet i synet på fremtidige utfordringer.

5.1 Tilfredshet og selvsikkerhet som indikasjoner på mestring

Et av forskningsspørsmålene som ble stilt som en utdyping av denne oppgavens problemstilling var «hvordan oppfylles studentenes formål og forventninger gjennom karriereveiledningen?». Som et svar på dette forskningsspørsmålet kan det påpekes at intervjufunnene i denne oppgaven langt på vei ser ut til å stemme overens med funn fra det begrensede omfanget av tidligere undersøkelser av karriereveiledning for studenter i høyere utdanning. Intervjusvarene innenfor denne oppgaven indikerte for eksempel at informantene generelt var godt fornøyde med karriereveiledningen de hadde deltatt på, og flere trakk frem at det var sider ved karriereveiledningen som de hadde oppfattet som både overraskende og positive. Dette samsvarte godt med resultatene fra undersøkelsen til Aggestam og Tranquist (2008), som viste at studentene nesten uten unntak var fornøyde eller svært godt fornøyde med sin karriereveiledning, og opplevde å få mer ut av karriereveiledningen enn forventet. Antakelsen som ble nevnt innledningsvis, om at mestring knyttet til ansettelsesbarhet var ønskelig og etterspurt i karriereveiledningen fra studentenes side, kan også sies å ha blitt bekreftet ved at de fleste informantene trakk fram hjelp til utforming av CV og jobbsøknader som viktige årsaker til at de hadde ønsket karriereveiledning. Kompetanse knyttet til CV og søknadsskriving kommer riktignok ikke eksplisitt fram som deler av ansettelsesbarhetsbegrepet i den litteraturen som her har blitt beskrevet. Derimot er synet på hva som kreves i arbeidsmarkedet en del av studenters selvopplevde ansettelsesbarhet, i tråd med den skjematiske fremstillingen av begrepet (figur 2) som Rothwell et al. (2008) har utviklet. Det fremstår derfor som rimelig å oppfatte fokuset på CV og jobbsøknadsskriving som deler av ansettelsesbarhetsbegrepet.

Flere av svarene som ble presentert i kapittel 4 kunne oppfattes som relativt klare uttrykk for informantenes tilfredshet med karriereveiledningssamtalene. Blant annet Tobias som sa at det å delta på karriereveiledning kanskje var det lureste han hadde gjort i løpet av sitt voksne liv, og Johannes som pekte på at han hadde fått et litt klarere bilde av jobbsøkerprosessen. Katinkas uttalelse om at «jeg satt jo igjen med i hvert fall en slags trygghet da. Overfor det jobbintervjuet jeg skulle på noen dager senere. Fordi jeg følte vi fikk preppa ganske bra», tjener kanskje som et desto tydeligere eksempel på tilfredshet og måten informantenes formål og forventninger ble oppfylt gjennom karriereveiledningen. Svar som dette indikerte med andre ord at karriereveilederne så ut til å lykkes med å imøtekomme det informantene kom til karriereveiledning for å oppnå. I tillegg gir utsagnene over også tegn på at informantenes tilfredshet med karriereveiledningen så ut til å ha en forbindelse med deres

mestringspåvirkning. Det så altså ut til at en av årsakene til at informantene var fornøyde med karriereveiledningen var at den bidro positivt i deres tro på mestring. Støtte for nettopp denne oppfatningen viser seg og i neste avsnitt hvor informantenes selvsikkerhet blir omtalt.

Som det kommer fram av den skjematiske fremstillingen av studenters selvopplevde ansettelsesbarhet (figur 2) til Rothwell et al. (2008), er tiltro til egne ferdigheter og evner en integrert del av begrepet. Indikasjoner på styrkede mestringsforventninger knyttet til ansettelsesbarhet, kom for eksempel fram i utsagnet til Johannes om at han gjennom karriereveiledningssamtalen fikk en driv og tro på at det å søke jobber ville gi resultater, i tillegg til at han benyttet ord som «boost» og «confidence boost» i forbindelse med dette. Det samme kan også sies for Katinka, som trakk fram økt selvsikkerhet knyttet til jobbsøking som ett av karriereveiledningssamtalens viktigste bidrag. At karriereveiledningssamtalene på denne måten bidro til å påvirke og styrke informantenes forventninger knyttet til det å skulle mestre prosessen med å skaffe seg en jobb, ser således ut til å samsvare med funnene fra studien til Wu et al. (2014) som viste at karriereveiledning kan påvirke studenters opplevelser av ansettelsesbarhet. Johannes' og Katinkas uttalelser samsvarer forøvrig også godt med den tidligere omtalte studien til Vilhjálmsdóttir et al. (2011, s. 109) av brukeropplevelser knyttet til karriereveiledning for voksne i alle de nordiske landene, der funnene viste at karriereveiledningen hadde bidratt til økt selvsikkerhet for svært mange av deltakerne.

5.2 Selvbevissthet som tegn på mestring

Antakelsen om at mestring knyttet til karrierekompetanser var noe studentene ønsket, ble i større grad bekreftet ved at oversikt over muligheter og det å bedre kunne beskrive egen kompetanse ble vektlagt av informantene som forklaringer på hvorfor de hadde ønsket karriereveiledning. Katinkas uttalelse om at karriereveiledningen bidro til en tro på at det man gjør faktisk fungerer, fremstår for eksempel som et relativt tydelig uttrykk for styrkede mestringsforventninger knyttet til karrierekompetanser. Det samme kan sies om det at flere av informantene fremhevet at karriereveiledningssamtalene hadde bidratt til nye eller alternative tenkemåter, da de ble spurt om hva de anså som det viktigste de hadde fått ut av denne. Disse uttalelsene kan nemlig knyttes til området selvbevissthet innenfor DOTS-modellen til Law og Watts (1977, s. 77), hvor et av de sentrale spørsmålene er «hva slags personlighet tar jeg med meg, og gjør en del av, i den verden av muligheter som finnes for meg?». Dette spørsmålet har

i alle fall tilsynelatende mye til felles med spørsmålene «hva gjør jeg her og nå, som gjør at tida går fort? Og er dette noe jeg kan bruke i et yrke?», som ble trukket fram av Anine da hun skulle gi eksempler på tankeprosesser som hadde blitt forsterket gjennom hennes deltakelse i karriereveiledningssamtalen.

Fra et sosialkognitivt perspektiv beskrives mestringsforventninger som personers vurderinger av egne evner til å organisere og gjennomføre bestemte handlinger for å oppnå utpekte forestillinger (Bandura, 1986; Lent et al., 1994). I lys av denne forståelsen av mestringsforventninger kan blant annet Anines utsagn om at karriereveiledningen hjalp henne fra opplevelsen av total frustrasjon til å senke skuldrene og tenke mer på karriere fremover, sies å være et godt eksempel på hvorvidt karriereveiledning kan bidra til opplevelse av mestring for studenter i høyere utdanning. Som Isachsen, Vassbotn og Sønstebo (2011, s. 126) sier, kan det å oppnå forståelse for at det er naturlig å tvile på egen mestringsevne føles godt for mange, da det blir lettere å erkjenne de negative tankene når man opplever at man ikke er alene om å tvile. Nettopp dette så ut til å være høyst gjeldende for Anines oppfatning av karriereveiledningens bidrag, da hun i positive ordelag antydte at karriereveiledningssamtalen hadde bidratt til å bekrefte for henne at det var greit å tenke seg om flere ganger og ikke måtte være bundet til et helt studieløp når hun ikke helt visste hva hun skulle gjøre med dette videre. I Anines tilfelle kunne det med andre ord se ut til at karriereveiledningssamtalen bidro til å snu eller endre enkelte tankesett som hittil hadde stått i veien for hennes muligheter for å oppleve mestring. Som støtte til denne påstanden, kan det og trekkes fram at Anine hevdet at karriereveiledningssamtalen hadde bidratt til økt bevissthet om hennes lederegenskaper og evne til å ta ansvar, noe som for henne fremsto som litt overaskende da hun ellers anså seg selv som litt innadvendt. Resultatet av at hun hadde blitt bevisst disse sidene ved seg selv, kom ikke videre fram gjennom intervjuet med Anine, men det kan tenkes at dette i noen grad påvirket hennes mestringsforventninger til fremtidige studie- eller yrkesalternativer som hun ikke hadde vurdert tidligere, eller som hun tidligere hadde vurdert som noe som ikke passet for henne.

5.3 Økt tankevirksomhet og innsats – mestring eller stress?

I et sosialkognitivt perspektiv oppfattes det at personers mestringsforventninger vil være med på å påvirke om personer har tankemønstre som er til hinder eller hjelp for dem selv (Bandura, 1997, s. 3). At både Anine, og flere av de andre informanter hevdet at karriereveiledningen

bidro til at nå de tenkte mer på karriererelaterte emner, kan i lys av dette oppfattes som et tegn på at deres mestringsforventninger ble påvirket i en retning som kunne være mer støttende for deres videre karriereutvikling. I et sosialkognitivt perspektiv er mestringsforventninger i tillegg med på å bestemme personer handlinger, og hvor mye innsats som legges ned i å oppnå noe på bestemte områder (Bandura, 1997 s. 3). I tilknytning til dette er det interessant å trekke frem at Tobias hevdet at karriereveiledningssamtalene hadde bidratt til at han hadde begynt å jobbe mer strukturert og systematisk for å oppnå sitt mål om en heltidsstilling. Hvis det er sammenheng mellom mestringsforventninger og innsats eller handling, slik det hevdes gjennom det sosialkognitive teorigrunnet, kan altså den tilsynelatende økte innsatsen til Tobias oppfattes som nok et tegn på at karriereveiledningssamtalene hadde et positivt bidrag til hans mestringsforventninger knyttet til ansettelsesbarhet.

Samtidig kan det heller ikke utelukkes at denne tilsynelatende økningen i tankevirksomhet og arbeidsinnsats fra informantenes side, ikke bare har sin bakgrunn i deres økte tro på mestring, men også at dette kan ha noe av sin bakgrunn for eksempel i det presset og den usikkerheten som den nært forestående overgangen fra studentliv til arbeidsliv kan medføre. Som nevnt innledningsvis, hevdes det å ikke være uvanlig at det skjer en dreining i de fleste studenters oppmerksomheten mot karriererelaterte forhold i løpet av det siste året av utdanningen, hvor frykten for ikke å komme i relevant jobb og manglende kompetanse knyttet til jobbsøking blir særlig aktuelt (NOU 2016:7). Nettopp dette poenget ble for eksempel bekreftet gjennom Mina, som fortalte at hennes valg om å delta på karriereveiledning også hadde sin bakgrunn i at hun hadde begynt å tenke på overgangen fra utdanning til jobb rett etter jul, altså ved inngangen til siste semester, og at dette hadde gjort henne litt stresset. Selv om det på ingen måte kan generaliseres ut i fra funnene i denne oppgavens intervjustudie, er det likevel interessant å bemerke at majoriteten av informanter i denne intervjustudien hadde ventet til slutten av sine studieløp før de valgte å delta på karriereveiledning. Denne observasjonen av særtrekk ved utvalget i denne oppgaven, i kombinasjon med den ovennevnte påstanden fra forfatterne av NOU 2016:7, antyder i alle fall at behov og effekt av tidlig innsats og mulige tiltak for å oppmuntre studenter til å delta på karriereveiledningssamtaler tidligere i studieløpet er noe som med fordel bør undersøkes nærmere. I forlengelsen av dette kan det igjen også pekes på at tidligere studier har vist at karriereveiledning kan være betydningsfullt både for studenters overganger til høyere utdanning og studenters suksess i det første året av høyere utdanning (Poynton & Lapan, 2017; Wierik et al., 2014). På bakgrunn av dette bør altså studenter trolig i større grad oppmuntres til å oppsøke karriereveiledning på et tidligere tidspunkt i studieløpet.

5.4 Bearbeidelse av ulike informasjonskilder til mestring

Det andre forskningsspørsmålet som ble stilt for å utdype denne oppgavens problemstilling var «hvilken betydning har karriereveiledningen for studentenes syn på egen utvikling?». På flere vis har dette spørsmålet allerede blitt besvart gjennom drøftingen i de foregående avsnittene. Likevel kan svaret utdypes ytterligere gjennom å se informantenes utsagn i lys av det som fra et sosialkognitivt perspektiv oppfattes som ulike informasjonskilder til mestringsforventninger. Som nevnt, konstrueres nemlig personers mestringsforventninger hovedsakelig på bakgrunn av de fire informasjonskildene; tidligere mestringserfaringer, vikarierende erfaringer, verbal overbevisning og fysiologiske eller følelsesmessige tilstander (Bandura, 1997; Lent et al., 1994). I følge Lent (2012, s. 143) kan det være nyttig å rette oppmerksomheten mot disse hovedkildene til mestringsforventninger i strukturering av tiltak beregnet på å utvikle personers interesser og ferdigheter. Altså slik som en gjerne har til hensikt gjennom karriereveiledning. Gjennom svarene som kom fram i intervjuene kunne se ut til at informantene hadde ulike behov og opplevde forskjellige former for bearbeidelse knyttet til disse informasjonskildene for mestringsforventninger i karriereveiledningssamtalene.

Knyttet til den første formen for informasjonskilde, altså tidligere erfaringer, er det blant annet interessant at Johannes trakk fram det at han aldri tidligere hadde søkt på jobb eller vært på jobbintervju som en av årsakene til at han ønsket karriereveiledning. Fra et sosialkognitivt perspektiv kan dette tolkes som at han opplevde at mangel på tidligere relevant erfaring hittil hadde begrenset utviklingen av mestringsforventninger knyttet til ansettelsesbarhet. En slik opplevd mangel på tidligere erfaring, kom ikke like tydelig til uttrykk fra de andre informantene, men det kan antas at dette også for eksempel var bakgrunnen for at flere pekte på at de hadde ønsket hjelp til utforming av CV og jobbsøknad. Dette kunne en i hvert fall få inntrykk av gjennom Mina som antydte at jobbsøknadene hun hittil hadde erfaring med å skrive kunne bære preg av å være såkalte «massesøknader», hvor hun altså ikke hadde vært så grundig med å sette seg inn i hva hun kunne bidra med i hver enkelt stilling. Desto tydeligere indikerte derimot flere informanters svar at den verbale overtalelsen fra karriereveilederen var en viktig informasjonskilde i styrkingen av deres mestringsforventninger knyttet til ansettelsesbarhet og karrierekompetanser. At karriereveilederen hadde gjort Johannes oppmerksom på at han i større grad kunne støtte sine beskrivelser av egen kompetanse til innholdet i et fag eller prosjekt han hadde hatt, fremsto for eksempel som noe som bidro positivt i Johannes' tro på at han kunne mestre å finne bedre måter å beskrive sin egen kompetanse. Like fullt kunne Katinkas utsagn

om at hun satt igjen med følelsen av å tørre å søke på flere stillinger enn tidligere som en følge av at hennes kompetanse hadde blitt drøftet med karriereveilederen, også oppfattes som et uttrykk for at verbal overtalelse gjennom karriereveiledningen bidro til styrking av hennes mestringsforventninger. Som Bandura (1997, s. 79) sier, kan verbal overtalelse bidra positivt i troen på at man har visse evner. For Tobias som forklarte hvordan karriereveilederen hadde oppmuntret han til å erstatte «jeg fikk jobbe her i seks uker» med at han faktisk var etterspurt til akkurat den jobben, så dette også ut til å være gjeldende. En mulig tolkning av hans svar er at karriereveilederen på et vis overbeviste han om at han hadde mange relevante kvalifikasjoner som kun trengte å komme fram i en annen innpakning hvis mål var å øke hans ansettelsesbarhet. Dette aktualiserer også den første kilden til mestringsforventninger i Tobias sitt tilfelle - hvis tolkningen av hans svar stemmer, kan det med andre ord se ut til at den verbale overtalelsen gjennom karriereveiledningen bidro til en bearbeiding av Tobias sitt syn på betydningen av tidligere erfaringer, og dette kan således være med på å forklare hvordan hans mestring ble påvirket gjennom karriereveiledningen.

Følelsesmessige tilstander regnes også blant informasjonskildene som kan påvirke personers mestringsforventninger (Bandura, 1997, s. 79). Til en viss grad kunne dette også spores i enkelte utsagn fra informantene. Tobias pekte for eksempel på at erfaringer fra barndom og ungdomsårene var trolige årsaker til at han var forsiktig med selvskryt i hans formuleringer om hva han kunne. Hans tidligere erfaringer kunne i så måte oppfattes som følelsesmessige tilstander som i en noe negativ forstand hadde påvirkning på måten han bedømte egne styrker og evner. Når han videre hevdet at karriereveilederen hadde lyktes med å bidra på dette området, kan dette altså fra et sosialkognitivt perspektiv oppfattes som at karriereveilederen bidro til å endre hans følelsesmessige tilstand i en retning av økt bevissthet om egne styrker, som igjen kunne skape grobunn for høyere mestringsforventninger. Ikke minst kan dette også knyttes til Anine som hevdet at karriereveiledningssamtalen hadde hjulpet henne fra følelsen av total frustrasjon til å senke skuldrene. Det er rimelig å anta at den tidligere følelsesmessige tilstanden hun opplevde i form av frustrasjon, kan ha vært med på å svekke eller tilsidesette hennes mestringsforventninger, og dermed hatt en noe negativ innvirkning for eksempel på Anines valg- og mulighetssyn. Derimot kan hennes beskrevne følelse av å ha senket skuldrene oppfattes som uttrykk for at hun nå var styrket i troen på at ting etterhvert kom til å løse seg på en slik måte som hun ønsket – altså et uttrykk for at karriereveiledningen hadde betydning for Anine fordi den bidro til styrkede mestringsforventninger på karriererelaterte områder.

5.5 Oppmuntring til økt kontakt - et indirekte bidrag til mestring

I et sosialkognitivt perspektiv kan også vikarierende erfaringer endre mestringsforventninger gjennom overføring av kompetanser og sammenlikning med andres oppnåelser (Bandura, 1997, s. 79). Eksempler på slikt viste seg ikke direkte gjennom informantenes beskrivelser av karriereveiledningen. Likevel kan det fremheves i forbindelse med denne informasjonskilden at både Anine og Johannes fortalte at de i etterkant av karriereveiledningen hadde satt seg mål som handlet om å vise økt interesse og oppsøke andre for å komme videre. Anine hadde mål om å bli litt tøffere, snakke med folk i ulike yrker, komme seg mer ut og prøve ut ting for å finne ut av hva hun syntes var interessant. Johannes ønsket å opprette kontakt med potensielle arbeidsgivere gjennom en karrieredag som skulle arrangeres på universitetet. Atferden som disse målene innebærer fremstår som velegnet for å støtte informantenes utvikling av karrierekompetanser i form av mulighetsoppmerksomhet, og kompetanser i å takle overganger, som er blant de nevnte kompetanseområdene innenfor DOTS-modellen til Law og Watts (1977). Ved følge resonnementet i valgmodellen (figur 4) til Lent et al. (1994), vil nemlig kontekstuelle input bidra til læringserfaringer som igjen vil kunne påvirke personers mestringsforventninger og resultatforventninger. Dersom karriereveiledningen på denne måten bidrar til at informantene oppnår en økt mengde kontekstuelle input, kan dette altså oppfattes som at karriereveiledningen på en indirekte måte også kan bidra til å styrke informantenes mestringsforventninger. Oppmuntring til økt kontakt bidrar ikke automatisk og i seg selv til påvirkning på mestring, men under forutsetning av at Anine og Johannes faktisk gjør det de hevder at de skal, er det trolig at erfaringene fra kontakten med andre personer i ulike yrker vil kunne bidra til en positiv påvirkning på deres mestringsforventninger. Dermed vil selve oppmuntringen til å ta kontakt med disse personene kunne være karriereveiledningssamtalens indirekte bidrag til mestringspåvirkning for Johannes og Anine i den forbindelse.

I forlengelsen av forrige avsnitt kan det i tillegg påpekes at en antakelse innenfor den sosial kognitive karriereteorien er at personers yrkesmessige interesser har en tendens til å orientere dem mot bestemte valgmuligheter som muliggjør det å samhandle med andre som deler samme «arbeidspersonligheter» som dem selv (Lent, 2012, s. 124). Dette poenget aktualiserte seg gjennom Anines svar om at karriereveiledningen hadde bidratt til bevissthet om at hun blant annet var ansvarsfull og gjerne ønsket å jobbe med mennesker, og at kiropraktoryrket derfor var noe som hadde fanget oppmerksomheten hennes en del etter karriereveiledningen. Fra et sosialkognitivt perspektiv kunne dette svaret altså tolkes som at karriereveiledningen bidro til

å utkrystallisere kiropraktoryrket som noe Anine kunne se for seg å samsvare med hennes arbeidspersonlighet. Når hun i den forbindelse hevdet å ha satt seg som mål å vise økt interesse og ta kontakt med folk i ulike yrker, er det sannsynlig at personer i nettopp kiropraktoryrket eller lignende yrker vil bli oppsøkt av henne. Dersom dette skjer, vil det sett i lys av trinnene innenfor den sosialkognitive karriereteoriens valgmodell (figur 4), kunne føre til at hun etterhvert velger seg nye mål, aktiviteter og handlinger, som igjen vil bidra til økte læringserfaringer med påfølgende modifikasjon av hennes mestringsforventninger knyttet til nettopp dette yrket eller lignende yrker. Lik som i forrige avsnitt kan det med andre ord argumenteres for at karriereveiledningssamtalen i alle fall på en indirekte måte så ut til å gi grunnlag for Anines videre muligheter for mestringspåvirkning.

5.6 Endret fokus på kompetanse som uttrykk for mestringstro

Det påpekes som en implikasjon innenfor den sosialkognitive karriereteoriens interessemodell (figur 3) at personer ofte vil avvise potensielt gjennomførbare alternativer på grunn av feilaktige mestringsforventninger og resultatforventninger (Lent, 2012, s. 137). En mulig forbindelse til dette kan trekkes til Mina, som fortalte om og delvis så ut til å være påvirket av forestillingen om at man måtte fullføre en mastergrad for å få en relevant jobb innenfor hennes utdanningsretning. Minas utsagn om at hun ofte kunne tenke at hun ikke hadde nok kunnskap til å oppfylle kravene i stillingsutlysninger hun så på, vitnet også om at hun hadde lave mestringsforventninger i tilknytningen til de jobbene hun ønsket. Samtidig trakk Mina frem at karriereveilederen hadde fått henne til å tenke mer over hva hun selv kunne, og hun antydte videre at hun nå ikke bare oppfattet at det var hva hun kunne fra før som var viktig, men også at hennes evne til å opparbeide den potensielt relevante kunnskapen var noe hun nå i større grad oppfattet som betydningsfullt. Nettopp en slik form for fokusendring i synet på egen kompetanse kan muligens oppfattes som et uttrykk for styrkede mestringsforventninger i lys av den sosialkognitive karriereteorien. I følge Lent (2012, s. 135) kan nemlig arbeidet med å justere studenters mestringsforventninger styrkes ved å inkludere såkalte kognitive restruktureringsprosedyrer, som oppfordrer studentene til å rette oppmerksomheten mot ytelsesattribusjoner som kan virke støttende for deres selvoppfatning. Eksempler som gis på slike kognitive restruktureringsprosedyrer er blant annet at studentene oppmuntres til å oppfatte suksess som et resultat av egen evne- og ferdighetsutvikling. Samt at de fremfor å oppfatte egne evner som stabile og medfødte egenskaper, heller oppmuntres til å oppfatte

egne evner som formbare og oppnåelige. Slik Høydal og Poulsen (2012, s. 211) beskriver det samme poenget, innebærer det at karriereveilederen kan hjelpe studenten med å holde fokus på sin progresjon og utvikling av ferdigheter heller enn å fokusere på endemålet og de kompetansekravene som tilhører dette, for å motivere veisøkeren til å fortsette sin karriereutvikling og tilegne seg nye ferdigheter. Endringen i Minas fokus på egen kompetanse gir ikke klare holdepunkter for å hevde at hennes mestringsforventninger samtidig ble styrket. Men ut i fra Minas beskrivelser kunne det i hvert fall se ut til at karriereveilederens måte å snakke om kompetanse på i møte med Mina, var helt i tråd med hva som anbefales gjennom den sosialkognitive karriereteorien hvis mål er å styrke hennes mestringsforventninger.

5.7 Personlig relasjon og tilpasning som faktorer for mestring

Som nevnt, kan det i følge Vesterberg (2015) rettes kritikk mot fokuset på ansettelsesbarhet i karriereveiledning fordi det blant annet kan oppfattes som en pedagogisk oppdragelse preget av maktteknikker som sikter mot å forme studentenes syn på seg selv som subjekter. Lignende kan det i tråd med Lingås (2018) rettes kritikk mot fokus på karrierekompetanser i karriereveiledning, fordi det blant annet innebærer elementer av instrumentalistisk tenkning. Det at det, ut i fra informantenes svar, i stor grad så ut til å ha blitt fokusert på utforming av CV og jobbsøknader i karriereveiledningen, kan på et vis oppfattes som noe instrumentelt og formålstjenlig. Ut i fra måtene informantene beskrev at dette hadde blitt benyttet i karriereveiledningen, fremsto det derimot som om at CV-ene og jobbsøknadene heller fungerte som inngangsporter i karriereveiledningen for å samtale om mer personlige sider ved informantene. Selv om det kunne gjenkjennes et fokus på sider ved karrierekompetanse- og ansettelsesbarhetsbegrepet gjennom karriereveiledningen, så det altså ikke ut til at innholdet i kritikkpunktene over hadde gjort seg gjeldende i karriereveiledningssamtalene. Snarere tvert om kunne det tolkes ut ifra i informantenes svar at karriereveiledningssamtalene var godt ivaretagende overfor personlige behov og ønsker. Dette var for det første synlig gjennom den store variasjonen fra en informant til en annen, i samtaleemner som hadde blitt drøftet med karriereveilederne. Videre ble dette også antydnet gjennom Tobias som beskrev at karriereveiledningen foregikk som en flytende samtale, og at han følte seg trygg på karriereveilederen. I tillegg fortalte Katinka at hun oppfattet det som en fin side ved karriereveiledningen, at den foregikk som en normal og litt personlig samtale, og Mina fortalte at hun opplevde det som en fin side ved karriereveiledningen at den følte individuelt tilpasset.

Dette som ble trukket fram av informantene her, kan oppfattes som styrker ved karriereveiledningssamtalene i lys av Larsen et al. (2011) som konkluderer med at den personlige relasjonen mellom veilederen og veisøkeren er av stor betydning, og at det er viktig at veiledningen tar utgangspunkt i den enkeltes behov. Videre peker disse svarene også mot noe av det samme som ble funnet i studien til Vilhjálmssdóttir et al. (2011, s. 109) – nemlig at veisøkerne er aktive deltakere i sin egen veiledningsprosess. Fra informantenes side ble det ikke pekt på en direkte forbindelse mellom den personlige tilpasningen i karriereveiledning, og deres opplevelser av mestring. Likevel fremstår det sannsynlig at den personlige tilpasningen og den trygge relasjonen mellom karriereveilederne og informantene kan ha spilt en rolle for den opplevde mestringspåvirkningen blant informantene som har blitt påpekt tidligere i drøftingen.

5.8 Balanse mellom mestringsforventninger og virkelighetssyn

En av de grunnleggende antakelsene innenfor den sosialkognitive karriereteoriens handlingsmodell er at mestringsforventninger kan legge til rette for oppnåelse på et bestemt karriererelatert område, så lenge personen har de nødvendige ferdigheter som kreves på dette området. Dette innebærer ikke at mestringsforventninger alene vil medføre suksess, men innebærer heller at mestringsforventninger kan hjelpe personer med å få mest mulig ut av ferdighetene de har, og legge til rette for videre utvikling av personens ferdigheter (Lent, 2012, s. 140). At karriereveiledningssamtalene kan ha bidratt til mestringsforventninger som virket støttende for informantenes videre utvikling kunne for eksempel oppfattes gjennom Johannes som fortalte at karriereveiledningen bidro til at han «åpnet seg litt», og Tobias som hevdet at karriereveiledningen hadde gitt han den riktige lille «puffen». Oppfatninger som dette ser ut til å stemme godt overens med påstanden til Stenberg (2016) om at karriereveiledning kan sees på som en «knuff» - altså noe som øker sannsynligheten for en mer informert og nyttemaksimert atferd på lang sikt. Disse metaforene fremstår videre også som illustrerende for oppfatningene de andre informanter ga uttrykk for å ha av karriereveiledningens betydning. Anine og flere med henne hevdet for eksempel å ha hatt et ganske godt inntrykk av at det fantes muligheter for dem allerede før karriereveiledningen. Lignende kunne det oppfattes fra Tobias sitt svar at han allerede før karriereveiledningen hatt tro på at han skulle få de jobbene han ønsket, slik at karriereveilederen ikke kunne tilskrives all æren for hans mestringsforventninger i forbindelse

med dette. Utsagn som disse bidro med andre ord til å moderere det oppfattede inntrykket av hvorvidt informantenes mestring hadde blitt påvirket gjennom karriereveiledningssamtalene, og indikerte at informantenes mestringsforventninger ikke nødvendigvis hadde vært lave i utgangspunktet. Et av de mer sentrale bidragene fra karriereveiledningssamtalene så derfor heller ut til å være en nedjustering av tidsperspektivet for når informantene så for seg å få til ting på en slik måte som de ønsket. Særlig kunne dette oppfattes gjennom Tobias, som med referanse til de jobbene han ønsket seg sa «Men, ja jeg har vel kanskje skjønt at de er nærmere enn jeg trodde», samt Katinka som fortalte at hun nå etter karriereveiledningen følte at hun turte å søke på stillinger som hun hittil hadde tenkt ikke var tilgjengelige for henne enda.

Selv om det i tidligere drøftingsavsnitt har blitt trukket fram flere eksempler på hvordan karriereveiledningen tilsynelatende hadde en positiv påvirkning på informantenes mestring, må det fremheves at det samtidig var flere intervjuutsagn som indikerte at informantene fortsatt til dels hadde lave eller uklare mestringsforventninger på visse områder etter karriereveiledningen. Utsagn som det siktes til her, er særlig de som kom fram avslutningsvis i intervjuene, hvor informantene ble bedt om å beskrive hva de anså som en ideell situasjon etter studiene. Katinka og Tobias ga for eksempel uttrykk for at de var usikre på om de kom til å bli ansatt i fulltidsstillinger med en gang, og Mina påpekte at hun ikke kom til å «få helt ro» før hun hadde oppsøkt enda en rådgiver som kanskje kunne bidra med flere svar. I likhet med svarene som ble trukket fram i forrige avsnitt, bidro også disse svarene til å gi et mer moderert og nyansert inntrykk av hvorvidt karriereveiledningssamtalene hadde bidratt til informantenes mestringsforventninger.

Som nevnt i beskrivelsen av den sosialkognitive karriereteorien argumenter Lent (2012, s. 128) for at mestringsforventninger som så vidt overstiger, men samtidig samsvarer med faktiske ferdigheter er optimalt. I tilknytning til dette poenget kan det fremheves at de fleste informantene, til tross for den uttrykte usikkerheten som ble antydnet i forrige avsnitt, så ut til å være positive i synet på sin framtidige karriererelaterte mestring. Dette ble i alle fall antydnet gjennom utsagn som «ja, er jeg flink og søker nok, så tror jeg absolutt det» fra Johannes, og Katinka som sa «jeg er i hvert fall sikker på at jeg kommer til å jobbe med noe jeg liker», samt Anine som sa «så lenge motivasjonen og interessen er på plass så vet jeg at jeg skal få det til». Hvorvidt disse uttrykkene for mestringsforventninger overstiger eller samsvarer med informantenes ferdigheter og kompetanse, gir ikke datagrunnlaget i denne studien noe grunnlag for å vurdere. Derimot indikerer de sistnevnte utsagnene sett i sammenheng med utsagnene som

ble fremhevet i de to foregående avsnittene, at karriereveiledningssamtalene bidro til eller ivaretok en hensiktsmessig balanse mellom styrking av informantenes mestringsforventninger på den ene siden, og informantenes virkelighetsoppfatning med tanke på faktiske jobbmuligheter i arbeidsmarkedet på den andre siden. Det fremstår som noe uklart, ut i fra informantenes beskrivelser, hvilken rolle selve karriereveiledningen spilte for nettopp denne balansen, og muligheten må samtidig holdes åpen for at det som her har blitt tolket som informantenes uttrykte mestringsforventninger knyttet til ansettelsesbarhet og karrierekompetanser, delvis eller i større grad er påvirket av andre faktorer utenfor selve karriereveiledningssamtalene. Uansett årsak, fremstår det i alle fall som positivt at det på ingen måte gjennom denne intervjustudien har vært mulig å finne tegn på at karriereveiledningssamtaler bidro til lavere eller svekkede mestringsforventninger for informantene.

5.9 Metodologisk drøfting – studiens begrensninger og svakheter

I kapittel 3 ble det pekt på at flere overveielser og valg lå bak forsøket på å styrke den gjennomførte intervjustudiens reliabilitet, validitet og kvalitet. Enkelte innvendinger mot denne studiens reliabilitet og validitet, ble også påpekt allerede i delkapittel 3.4.2. Likevel er det også flere svakheter eller begrensninger ved det gjennomførte opplegget som bør diskuteres her.

5.9.1 Mulige innvendinger mot oppgavens problemstilling

En første innvending som kan rettes mot denne oppgaven, er at den valgte problemstillingen muligens er for vid i sin formulering. Kanskje har jeg med denne problemstillingen forsøkt å gape over for mye, som det heter. Ved å både inkludere begrepet ansettelsesbarhet og karrierekompetanser, i tillegg til mestringsbegrepet, var det i hvert fall en klar utfordring å beholde den røde tråden gjennom oppgaven. Innholdet i begrepene hver for seg kan sies å være omfattende, og den nære sammenhengen mellom begrepene ansettelsesbarhet og karrierekompetanser gjorde det tidvis krevende å skille klart mellom begrepene. Muligens medførte dette også at fokuset for oppgaven fra tid til annen ikke kom tydelig nok fram. I følge (Thagaard, 2018, s. 46) er det viktig at problemstillingen er tilstrekkelig åpen til at den også kan inkludere temaer som viser seg som interessante underveis. I lys av dette kan denne oppgavens problemstilling også muligens kritiseres for å ha hatt en for klar antakelse om at karriereveiledning faktisk bidrar til mestring for studentene. Det kan for eksempel tenkes at

denne antakelsen om å «få øye» mestring har medført at min oppmerksomhet i for liten grad har blitt rettet mot andre potensielt interessante utsagn og meninger fra intervjuene, eller forhindret mitt syn på andre mulige tolkninger av de utsagnene som har blitt trukket fram.

5.9.2 utfordringer ved utvalgsmetoden

En annen mulig svakhet ved denne oppgaven knytter seg til måten utvalget ble rekruttert. Utvalget i denne oppgaven, kan som nevnt betegnes som et tilgjengelighetsutvalg, da rekrutteringen baserte seg på selvseleksjon. Som Thagaard (2018, s. 57) påpeker er det flere problemer som kan knytter seg til denne formen for utvalg – blant annet at det har en tendens til å representere personer som er fortrolige med forskning, og at de som er villige til å delta kan føle at de i større grad mestrer sin livssituasjon enn de som ikke ønsker å delta i forskningen. I denne oppgaven uttrykte for eksempel samtlige informanter tilfredshet med karriereveiledning, og svarene antydte også at karriereveiledningen hadde positiv påvirkning på deres mestring. Til tross for det mønsteret som ble funnet her, kan det likevel altså ikke utelukkes at det finnes opptil flere eksempler på studenter som har opplevd karriereveiledningssamtaler som mindre betydningsfulle enn det som kom fram av funnene i denne oppgaven.

5.9.3 Begrensninger ved intervjuguiden og transkribering av svarene

Det kan også oppfattes som en svakhet, at den samme intervjuguiden ble benyttet i samtlige intervjuer, og at denne i liten grad ble justert underveis. Med fordel kunne det for eksempel ha blitt gjennomført et såkalt pilotintervju, hvor erfaringene fra dette i større grad ble benyttet for å foreta justeringer og tilpasninger i intervjuguidens spørsmålsformuleringer, -rekkefølge og lignende. I arbeidet med å utvikle intervjuguiden ble det etterstrebet å formulere spørsmål som åpnet for fyldige beskrivelser i svarene fra informantene. I ettertid ser jeg likevel at dette kunne vært utført på en enda bedre måte. Enkelte av spørsmålene i intervjuguiden (vedlegg 3) kan for eksempel fortsatt betraktes som «ja, eller nei»-spørsmål, som ikke nødvendigvis inviterer til ytterligere svar. Spørsmål 6. «hadde karriereveiledningen betydning for ditt syn på muligheter i utdanning og jobb?» og 7. «hadde karriereveiledningen betydning for ditt syn på utfordringer eller begrensninger i utdanning og jobb?» fra intervjuguiden (vedlegg 3) kan trekkes fram som eksempler på nettopp dette. Dette viste seg delvis også som en utfordring i selve gjennomføringen av intervjuene, hvor det da ble nødvendig å stille oppfølgingsspørsmål utover

dem som allerede var inkludert i intervjuguiden. Det kan være vanskelig finne balansegangen mellom å presse informantene til å svare utfyllende eller å gå videre til neste spørsmål dersom de ikke umiddelbart finner et passende svar. I transkripsjons- og analysearbeidet var det tidvis en utfordring å oppfatte informantenes meninger fordi enkelte svar var ufullstendige eller utydelige. Dette blir også trukket fram som en utfordring av Kvale og Brinkmann (2015, s. 204) som påpeker at forskjellene mellom talespråk og skrevne tekster kan skape en rekke praktiske og prinsipielle problemer. En måte å bøte på disse utfordringene kunne derfor vært at jeg i enda større grad hadde oppfordret informantene til å utdype eller forklare sine utsagn på andre måter.

5.9.4 Begrensninger ved metoden og fremgangsmåten for analyse

Som en følge av den benyttede metoden, har oppgaven også en klar begrensning ved at den bare belyser temaet for oppgaven fra en synsvinkel – altså utelukkende fra informantenes beskrivelser. Observasjoner av karriereveiledningssamtalene, og eventuelt også intervjuer av karriereveilederne, kunne for eksempel vært nyttig supplementer for å oppnå en enda klarere forståelse av hva og hvordan ting foregikk i karriereveiledningssamtalene som informantene snakket om. Dette ville igjen også gitt et bedre grunnlag for å foreta en personlig tilpasning av intervjuguiden til hver enkelt informant. Det kan også påpekes at arbeidet med å analysere intervjudataene kunne foregått på en enda mer strukturert måte, for eksempel gjennom en mer aktiv bruk av analyseprogrammet Nvivo i alle deler av analyseprosessen. En redegjørelse for hvordan dette programmet ble benyttet i forbindelse med denne oppgaven, ble gitt i delkapittel 3.2.3 som handler om fremgangsmåten for analyse av intervjudata.

6 Avslutning

Formålet med denne masteroppgaven var å besvare problemstillingen «hvordan påvirker karriereveiledningssamtaler ved et universitet i Norge studenters opplevelser av mestring knyttet til karrierekompetanser og ansettelsesbarhet?». Denne problemstillingen ble supplert med de to forskningsspørsmålene «hvordan oppfylles studentenes formål og forventninger gjennom karriereveiledningen?» og «hvilken betydning har karriereveiledningen for studentenes syn på egen utvikling?». For å produsere data som kunne bidra med svar til problemstillingen har det blitt gjennomført en fenomenologisk studie, med til sammen 5 kvalitative intervjuer, av studenter og tidligere studenter som nylig hadde deltatt på karriereveiledningssamtaler ved et utvalgt universitet i Norge.

Som påpekt ser det i relativt liten grad ut til å ha blitt forsket på oppgavens tema tidligere. Samtidig uttrykkes det et sterkt og mulig økende behov for å gi god karriereveiledning til studenter i høyere utdanning, blant annet gjennom NOU 2016:7. Aktualiteten til oppgavens tema viser seg også ved at Kompetanse Norge (2019, 23. april) i skrivende stund er i ferd med å utvikle et nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning, som skal gjelde for alle sektorer i samfunnet. Begrepene ansettelsesbarhet og karrierekompetanser har blitt viet mye plass gjennom oppgaven. Bakgrunnen for dette er blant annet at ansettelsesbarhet og karrierekompetanser kan oppfattes som uttalte formål eller utbytter av karriereveiledning både gjennom nasjonale og internasjonale styringsdokumenter (Council of the European Union, 2008; ELGPN, 2012; NOU 2016:7; OECD, 2004). Gjennom å gjøre rede for ulike forståelser av ansettelsesbarhet, slik de uttrykkes av Yorke og Knight (2004) og Rothwell et al. (2008), har det blitt vist at mestring kan sies å utgjøre en sentral del av personers ansettelsesbarhet. Dette var igjen en viktig begrunnelse for at mestring knyttet til studenters ansettelsesbarhet ble etterspurt gjennom oppgavens problemstilling. I tillegg har det blitt fokusert på mestring knyttet til både ansettelsesbarhet og karrierekompetanser som et slags tilsvarende til den kritikken som har blitt rettet mot andre mulige måter legges vekt på ansettelsesbarhet og karrierekompetanser i karriereveiledning. Blant annet gjelder dette kritikken fra Vesterberg (2015) om at fokus og vektlegging på personers ansettelsesbarhet kan oppfattes som et uttrykk for maktteknikker, og kan være uheldig for de fagene og studiene som ikke har en tydelig og direkte kobling til en gitt posisjon i arbeidslivet. Samt kritikken fra Lingås (2018) vedrørende den instrumentelle tenkningen som kan hevdes å aktualisere seg gjennom vektleggingen av karrierekompetanser, dersom det ikke også vies plass til dannelsesperspektivet gjennom karriereveiledningen.

Antakelser og modeller i den sosialkognitive karriereteorien, utviklet av Lent et al. (1994), har blitt beskrevet. I tillegg til elementer fra den sosialkognitive teorien til Bandura (1986; 1997), som den sosialkognitive karriereteorien i stor grad bygger sine antakelser på. Ut fra dette teoretiske perspektivet har det blant annet blitt pekt på at mestringsforventninger kan være av betydning for personers handlinger, innsats, utvikling av ferdigheter, motstand i møte med motgang, stressnivå og tankemønstre (Bandura, 1997; Lent, 2012). Det sosialkognitive teorigrunnlaget har videre fungert som et rammeverk for drøftingen av intervjufunnene i denne oppgaven. Fra et sosialkognitivt perspektiv oppfattes det at personers mestringsforventninger hovedsakelig konstrueres på bakgrunn av de fire informasjonskildene; tidligere mestringserfaringer, vikarierende erfaringer, verbal overbevisning og fysiologiske eller følelsesmessige tilstander (Bandura, 1997, s. 79). Ved å tolke informantenes utsagn i lys av disse informasjonskildene, ble det tydeligere hvordan informantene både så ut til å ha ulike behov og opplevde ulike former for påvirkning på sine mestringsforventninger gjennom karriereveiledningssamtalene. For eksempel kunne det se ut til at verbal overtalelse fra karriereveilederen var sentralt for styrkingen av flere informanters tro på egen kompetanse, men det så for eksempel også ut til at karriereveiledningssamtalene bidro til bearbeidelse av følelsesmessige tilstander som kunne påvirke informantenes mestringsforventninger. Gjennom den sosialkognitive karriereteorien, slik den blir beskrevet av Lent (2012), kan det oppfattes at karriereveilederens arbeid med å justere studenters mestringsforventninger bør bære preg av at studentene oppmuntres til å se suksess som et resultat av egen evne- og ferdighetsutvikling, i tillegg til at studentene oppmuntres til å se på egne evner som formbare heller enn stabile. Spesielt ut i fra måten Minas beskrev sin karriereveiledningssamtale kunne det se ut til at karriereveilederens måte å snakke om kompetanse på, var helt i tråd med den sosialkognitive karriereteorien anbefaling. Selv om dette ikke kom like uttrykkelig fram i svarene fra de andre informantene, er det samtidig verdt å merke seg at dette også kan ha vært noe av meningen bak utsagnene som flere fremmet om at karriereveiledningen hadde bidratt til et endret tankesett.

Intervjufunnene indikerte at informantene generelt var godt fornøyde med innholdet og formen på karriereveiledningssamtalene. Svarene indikerte også at karriereveiledningssamtalene blant annet bidro positivt til informantenes selvtillit, og at karriereveiledningssamtalene på ulike vis hadde blitt oppfattet som betydningsfulle. Dette samsvarer godt med funn fra tidligere forskning på karriereveiledning, som studien til Vilhjálmsdóttir et al. (2011) og undersøkelsen til Aggestam og Tranquist (2008). Informantenes tilsynelatende økte selvsikkerhet, selvbevissthet, innsats og tankevirksomhet knyttet til karriererelaterte områder, kan trolig oppfattes som

uttrykk for informantenes mestringspåvirkning. Fra Johannes og Anine kom det fram at karriereveilederen i tillegg hadde oppmuntret dem til å ta kontakt med andre. Gjennom denne oppgavens drøftingsdel ble det foreslått at dette også, under visse forutsetninger kunne oppfattes som et indirekte bidrag til påvirkning på informantenes mestring. Den personlige relasjonen og tilpasningen som så ut til å ha funnet sted i karriereveiledningssamtalene, ut i fra informantenes beskrivelser, kan også se ut til å være en mulig sentral faktor for informantenes mestringspåvirkning. I flere tilfeller kom informantenes tvil eller usikkerhet tydeligere fram avslutningsvis intervjuene. Dette bidro til å gi et mer nyansert inntrykk av hvordan karriereveiledningssamtalene hadde påvirket informantenes mestring, enn flere av de tidligere utsagnene hvor det kunne oppfattes at informantenes mestring var blitt mer betydelig påvirket. Muligheten må holdes åpen for at det er en rekke andre mulige faktorer som kan ha påvirket informantenes mestring, som ikke har kommet fram gjennom denne oppgaven. I flere tilfeller var også forbindelsen noe uklar mellom karriereveiledningssamtalens rolle og det som her ble påpekt som informantenes mestringspåvirkning. Likevel synes det rimelig å konkludere med at karriereveiledningssamtalene ivaretok en balanse mellom påvirkning på informantenes mestringsforventninger og informantenes virkelighetsnærhet i synet på fremtidige utfordringer. Om ikke karriereveiledningssamtalene bidro til å styrke informantenes mestringsforventninger like betydelig som det har blitt hevdet her, var det i hver fall lite som antydte at informantenes mestringsforventninger på noen måte ble svekket gjennom karriereveiledningssamtalene.

6.1 Forslag til videre forskning

Denne masteroppgaven gir kun et lite innblikk i det mangfoldet av erfaringer fra karriereveiledningssamtaler som trolig eksisterer blant studenter i høyere utdanning. På bakgrunn av den påpekte mangelen på eksisterende forskning på området, fremstår det først og fremst relevant å foreslå at det gjennomføres enda flere kvalitative studier lik som denne for å oppnå økt kunnskap om nettopp dette mangfoldet av studenters erfaringer fra karriereveiledningssamtaler. Andre tilnærminger, som for eksempel fokusgruppeintervjuer eller observasjon kan med fordel benyttes for å oppnå et rikere og mer nyansert datagrunnlag i den forbindelse. Som det for eksempel kom fram gjennom intervjuene i denne oppgaven, så det ut til å være delte meninger om karriereveiledningssamtalenes struktur – Mina påpekte at hun gjerne skulle ønske at karriereveiledningssamtalen foregikk litt mer strukturert, mens dette var

noe de andre informantene ikke så ut til å være enige i. Et fokusgruppeintervju ville trolig vært mer egnet for å belyse flere sider ved et slikt eller lignende forhold preget av uenighet.

Videre ser det også ut til å være et klart behov for å undersøke de andre formene for karriereveiledningsaktiviteter som tilbys gjennom universitetets karrieretjenester, og hvilken betydning disse har for studentene. Dette kan for eksempel være karrieredager, jobbsøker- og CV-kurs eller videoer og tekster som presenteres på nettet fra universitetets karrieretjenester, som altså hører til i den mer brede definisjonen av karriereveiledning som ble omtalt innledningsvis. Det kan også foreslås at det gjennomføres flere longitudinelle studier, slik som den nevnte studien Poynton og Lapan (2017). Her kunne en for eksempel fulgt studenter gjennom hele studieløpet for å få øye på hvordan mestringsforventninger endrer seg i løpet av studietiden, eller for å oppdage de mer langsiktige konsekvensene studentene har av å delta på karriereveiledning. Å oversette og tilpasse instrumentet til Rothwell et al. (2008) om selvopplevd ansettelsesbarhet, slik at det egner seg til måling av norske studenters erfaringer, kan være en mulig innfallsvinkel til slike studier. At det gjennomføres større kvantitative studier som tar for seg for eksempel studentenes behov, ønsker eller bruk av de ulike karriererelaterte tjenestene på universitetet, fremstår også som viktig for å sikre at tilbudet om karriereveiledning og etterspørselen etter denne er i tråd med hverandre. Sistnevnte former for studier ser i alle fall ut å bli etterspurt gjennom NOU 2016:7 (2016) hvor det påpekes at det hittil eksisterer lite strukturerte former for innsamling av data på området.

7 Litteraturliste

- Aggestam, J. & Tranquist, J. (2008). Utvärdering av studievägledningen på Malmö Högskola. *Enheten för kompetensutveckling och utvärdering*. Hentet fra https://www.mah.se/upload/Samverkan/utvardering/Slutrapport_studievagledningen1.pdf
- Arnesen, C. A. (2006). *Bruk av karriereveiledningstjenester i høyere utdanning, med vekt på Karrieresenteret ved Universitetet i Oslo*. (NIFU STEP ARBEIDSNOTAT 21/2006). Hentet fra <https://core.ac.uk/download/pdf/52124743.pdf>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. New Jersey, USA: Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York, USA: Freeman.
- Bengtsson, A. (2011). European Policy of Career Guidance: the interrelationship between career self-management and production of human capital in the knowledge economy. *Policy Futures in Education*, 9(5), 616-627. Hentet fra <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/pfie.2011.9.5.616>
- Berntson, E. & Marklund, S. (2007). The relationship between perceived employability and subsequent health. *Work & Stress*, 21(3), 279-292. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/02678370701659215>
- Bridgstock, R. (2009). The graduate attributes we've overlooked: enhancing graduate employability through career management skills. *Higher Education Research & Development*, 28(1), 31-44. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/07294360802444347>
- Cameron, D. L. & Tveit, A. D. (2011). The Policy Implementation Challenges of Individual Plans for Preschool Children with Disabilities. *International Journal about Parents in Education*, 5(1), 12-23. Hentet fra <http://www.ernape.net/ejournal/index.php/IJPE/article/viewFile/112/72>
- Caprona, Y. C. D. (2013). *Norsk etymologisk ordbok : tematisk ordnet*. Oslo: Kagge.

- Council of the European Union. (2008). *Council Resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies*. (2905th Education youth and culture council meeting Brussels 2008). Hentet fra https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/en/educ/104236.pdf
- Cuyper, N. D., Bernhard-Oettel, C., Berntson, E., Witte, H. D. & Alarco, B. (2008). Employability and Employees' Well-Being: Mediation by Job Insecurity. *Applied Psychology*, 57(3), 488-509. Hentet fra <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00332.x>
- De Nasjonale Forskningsetiske Komiteene. (2014). *Generelle forskningsetiske retningslinjer*. Hentet fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/fek_generelle_retningslinjer.pdf
- Drange, I. & Orupabo, J. (2018). Lær meg å bli ansettbar: refortolkninger av etnisitet i et karrierekurs. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 2(2), 111-126. Hentet fra https://www.idunn.no/norsk_sosiologisk_tidsskrift/2018/02/laer_meg_aa_bli_ansettbar
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, USA: Psychology press.
- ELGPN. (2012). *Lifelong Guidance Policy Development: A European Resource Kit*. (ELGPN Tools No. 1). The European Lifelong Guidance Policy Network. Hentet fra http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/ELGPN_resource_kit_2011-12_web.pdf/
- Forrier, A. & Sels, L. (2003). The concept employability: A complex mosaic. *International journal of human resources development and management*, 3(2), 102-124. Hentet fra <http://www.ouderenenarbeid.be/documenten/artikel%20ijhrdm.pdf>
- Giorgi, A. (1975). An application of phenomenological method in psychology. I A. Giorgi, C. Fischer & E. Murray (red.), *Duquesne studies in phenomenological psychology* (s. 82-103). Pittsburgh, USA: Duquesne University Press.
- Gaarder, I. E. & Gravås, T. F. (2011). Introduksjon: Hva er karriereveiledning? I T. F. Gravås & I. E. Gaarder (red.), *Karriereveiledning* (1. utg., s. 13-32). Oslo: Universitetsforlaget.

- Hackett, G. & Betz, N. E. (1995). Self-Efficacy and Career Choice and Development. I J. E. Maddux (red.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (s. 249-280). New York, USA: Plenum.
- Hackett, G. & Lent, R. W. (1992). Theoretical advances and current inquiry in career psychology. I S. D. Brown & R. W. Lent (red.), *Handbook of counseling psychology* (s. 419-451). Oxford, England: John Wiley & Sons.
- Hansen, H. C. (2018). *Anerkjennelse, samarbeidsrelasjoner og institusjonelle barrierer – NAVs kvalifiseringsprogram som aktiveringspraksis*. (Doktoravhandling, OsloMet). Hentet fra <https://hdl.handle.net/10642/6624>
- Haug, E. H. (2018). *Karrierekompetanser, karrierelæring og karriereundervisning: hva, hvorfor, hvordan, for hvem og hvor?* Bergen: Fagbokforlaget.
- Haug, E. H., Plant, P., Valdimarsdóttir, S., Bergmo-Prvulovic, I., Vuorinen, R., Lovén, A. & Vilhjálmsdóttir, G. (2018). Nordic research on educational and vocational guidance: a systematic literature review of thematic features between 2003 and 2016. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1–18. Hentet fra <https://doi.org/10.1007/s10775-018-9375-4>
- Hooley, T., Watts, A. G., Sultana, R. G. & Neary, S. (2013). The ‘Blueprint’ framework for career management skills: a critical exploration. *British Journal of Guidance & Counselling*, 41(2), 117-131. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/03069885.2012.713908>
- Hovdhaugen, E., Frølich, N. & Aamodt, P. O. (2008). *Finnes det en “universalmedisin” mot frafall? En analyse av universitetenes holdning til og tiltak mot frafall blant studenter*. (NIFU STEP rapport 9/2008). Hentet fra <https://www.nifu.no/publications/968500/>.
- Hovdhaugen, E., Frøseth, M. W. & Aamodt, P. O. (2010). *Fullføring og frafall på hovedfag og mastergrad En sammenligning av kullene som begynte i 1999 og 2003*. (NIFU STEP rapport 5/2010). Hentet fra <https://www.nifu.no/publications/934215/>.
- Hovdhaugen, E. & Aamodt, P. O. (2006). *Evaluering av Kvalitetsreformen. Delrapport 3. Studiefrafall og studiestabilitet*. (NIFU STEP rapport). Hentet fra <https://www.nifu.no/publications/1021338/>.

- Højdal, L. & Poulsen, L. (2012). *Karrierevalg. Teorier om valg og valgprosesser*. København: Vejledningsbiblioteket Schultz.
- Imsen, G. (2014). *Elevers verden: innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Isachsen, K., Vassbotn, T. & Sønstebø, H. (2011). Hyggelige samtaler eller nyttige prosesser? I T. F. Gravås & I. E. Gaarder (red.), *Karriereveiledning* (1. utg., s. 118-134). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsson, K. & Seing, I. (2013). En möjliggörande arbetsmarknadspolitik? Arbetsförmedlingens utredning och klassificering av klienters arbetsförmåga, anställbarhet och funktionshinder. *Arbetsmarknad & Arbetsliv*, 19(1), 9-24. Hentet fra <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:667899/FULLTEXT01.pdf>
- Kjærgård, R. (2018). Karriereveiledning i spenningsfeltet mellom samfunnsmessige- og individuelle behov. I R. Kjærgård & P. Plant (red.), *Karriereveiledning for individ og samfunn* (s. 18-37). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kjærgård, R. & Plant, P. (2018). Innledning. I R. Kjærgård & P. Plant (red.), *Karriereveiledning for individ og samfunn* (s. 11-16). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kompetanse Norge. (2018, 9. april). Prosjekt: Utvikling av et nasjonalt kvalitetsrammeverk - en introduksjon Hentet fra <https://www.kompetansenorge.no/Karriereveiledning/kvalitet-i-karriereveiledning/en-introduksjon/>
- Kompetanse Norge. (2019, 5. mars). Om Kompetanse Norge. Hentet fra <https://www.kompetansenorge.no/om-kompetanse-norge/>
- Kompetanse Norge. (2019, 23. april). Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning. Faglig forslag til områdene etikk, karrierekompetanse og kompetansesstandarder Hentet fra <https://www.kompetansenorge.no/nyheter/gi-innspill-til-nasjonalt-kvalitetsrammeverk-for-karriereveiledning/>
- Krumboltz, J. D. (2009). The Happenstance Learning Theory. *Journal of Career Assessment*, 17(2), 135–154. Hentet fra <https://doi.org/10.1177/1069072708328861>

- Kunnskapsdepartementet. (2001). *Memorandum om livslang læring i EU*. (Rapport). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/memorandum-om-livslang-laring-i-eu/id105665/?q=memorandum>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Larsen, M. S., Christensen, G., Tiftikci, N. & Nordenbo, S. E. (2011). Forskning om effekt af uddannelses- og erhvervsvejledning. Et systematisk review. *Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning*, (9). Hentet fra http://www.dpu.dk/fileadmin/www.dpu.dk/danskeclearinghouseforuddannelsesforskning/udgivelser/SR7finalmapping_210311v5.pdf
- Law, B. & Watts, A. G. (1977). *Schools, careers and community*: London: Church Information Office.
- Lent, R. W. (2012). Social Cognitive Career Theory. I S. D. Brown & R. W. Lent (red.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (2 utg., s. 115-146). Hoboken, USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Lent, R. W. & Brown, S. D. (2006). Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: A social-cognitive view. *Journal of Vocational Behavior*, 69(2), 236-247. Hentet fra <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.02.006>
- Lent, R. W. & Brown, S. D. (2008). Social Cognitive Career Theory and Subjective Well-Being in the Context of Work. *Journal of Career Assessment*, 16(1), 6-21. Hentet fra <https://doi.org/10.1177/1069072707305769>
- Lent, R. W. & Brown, S. D. (2012). Understanding and Facilitating Career Development in the 21st Century. I S. D. Brown & R. W. Lent (red.), *Career Development and Counseling : Putting Theory and Research to Work* (2 utg., s. 1-26). Hoboken, USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122. Hentet fra <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>

- Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47(1), 36-49. Hentet fra <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.47.1.36>
- Lingås, L. G. (2018). Veisøkeren som mål eller middel for andre mål? Et kritisk blikk på karriereveiledningens instrumentalistiske forutsetninger. I R. Kjærgård & P. Plant (red.), *Karriereveiledning for individ og samfunn* (s. 53-73). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Mccash, P. (2006). We're all career researchers now: breaking open career education and DOTS. *British Journal of Guidance & Counselling*, 34(4), 429-449. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/03069880600942558>
- Multon, K. D., Brown, S. D. & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of counseling psychology*, 38(1), 30-38. Hentet fra <https://doi.org/10.1037/0022-0167.38.1.30>
- NOU 2016:7. (2016). *Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-7/id2485246/>.
- OECD. (2004). *Career guidance: A handbook for policy makers*. Hentet fra <http://www.oecd.org/education/innovation-education/34060761.pdf>.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston, USA: Houghton, Mifflin and Company.
- Plant, P. (2018). Etterord. I R. Kjærgård & P. Plant (red.), *Karriereveiledning for individ og samfunn* (s. 270-276). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Poynton, T. A. & Lapan, R. T. (2017). Aspirations, Achievement, and School Counselors' Impact on the College Transition. *Journal of Counseling & Development*, 95(4), 369-377. Hentet fra <https://doi.org/10.1002/jcad.12152>
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rothwell, A., Herbert, I. & Rothwell, F. (2008). Self-perceived employability: Construction and initial validation of a scale for university students. *Journal of Vocational Behavior*, 73(1), 1-12. Hentet fra <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.12.001>

- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sadri, G. & Robertson, I. T. (1993). Self-efficacy and work-related behaviour: a review and meta-analysis. *Applied Psychology*, 42(2), 139-152. Hentet fra <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1993.tb00728.x>
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: H. Aschehoug & Co.
- Stenberg, A. (2016). *Att välja utbildning – betydelse för individ och samhälle. Studievägledning, gymnasieskola, vuxenutbildning*. Stockholm: SNS Förlag. (E-bok) Hentet fra <https://www.sns.se/wp-content/uploads/2016/09/att-valja-utbildning-2.pdf>
- Stray, K. N. (2011). Veilederen som endringsagent. I T. F. Gråvas & I. E. Gaarder (red.), *Karriereveiledning* (1. utg., s. 135-161). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sultana, R. G. (2012). Learning career management skills in Europe: a critical review. *Journal of Education and Work*, 25(2), 225-248. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/13639080.2010.547846>
- Svendsrud, A. (2015). *Karriereveiledning i et karrierelæringsperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse en innføring i kvalitativ metode* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thaler, R. H. & Sunstein, C. R. (2009). *Nudge : improving decisions about health, wealth, and happiness*. New York: Penguin Books.
- Thomsen, R. (2014). *Karrierekompetence og vejledning i et nordisk perspektiv: Karrierevalg og karrierelæring*. (Notat utarbeidet for NVL og ELGPN). Hentet fra https://pure.au.dk/ws/files/84307921/Karrierekompetence_og_vejledning_2014.pdf.
- Universitets- Og Høyskoleloven. (2005). *Lov om universiteter og høyskoler (universitets- og høyskoleloven)*. (LOV-2005-04-01-15). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15>.

- Veilederforum. (2018, 30. november). Masteroppgaver om karriereveiledning Hentet fra <https://veilederforum.no/content/masteroppgaver-om-karriereveiledning>
- Vesterberg, V. (2015). Formandet av anstillningsbara studenter: En refleksjon kring karriärvägledning inom högre utbildning. *Högre utbildning*, 5(2), 99-105. Hentet fra <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:826902/FULLTEXT01.pdf>
- Vilhjálmisdóttir, G., Dofradóttir, A. G., Kjartansdóttir, G. B., Lovén, A., Jessing, C. T., Haug, E. H., . . . Mjörnheden, T. (2011). *Voice of users: Promoting quality of guidance for adults in the Nordic countries*. Nordiskt Nätverk för Vuxnas Lärande. Hentet fra <http://hdl.handle.net/10802/9433>
- Watts, A. G. (2006) Career development learning and employability. I M. Yorke (seriered.), *Learning and Employability Series 2*. York: Higher Education Academy. Hentet fra https://www.heacademy.ac.uk/system/files/esect_career_development_learning_and_employability.pdf
- Wierik, M. L. J. T., Beishuizen, J. & Os, W. V. (2014). Career guidance and student success in Dutch higher vocational education. *Studies in Higher Education*, 40(10), 1947-1961. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.914905>
- Williams, S., Dodd, L. J., Steele, C. & Randall, R. (2016). A systematic review of current understandings of employability. *Journal of Education and Work*, 29(8), 877-901. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/13639080.2015.1102210>
- Wu, Y.-L., Tsai, Y.-L. & Chen, C.-W. (2014). Examining the experiences of career guidance, vocational self-concept, and self-perceived employability among science education majors in taiwan. *Journal of Baltic science education*, 13(2), 182-190. Hentet fra http://www.scientiasocialis.lt/jbse/files/pdf/vol13/182-190.Wu_JBSE_Vol_13_No.2.pdf
- Yorke, M. (2006) Employability in higher education: what it is - what it is not. I M. Yorke (seriered.), *Learning and Employability series 1*. York: Higher Education Academy. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/225083582_Employability_in_Higher_Education_What_It_Is_What_It_Is_Not

Yorke, M. & Knight, P. T. (2004) Embedding employability into the curriculum. I M. Yorke (seriered.), *Learning & Employability series 1*. York: The Higher Education Academy. Hentet fra <https://www.heacademy.ac.uk/knowledge-hub/embedding-employability-curriculum>

Aamodt, P. O. & Hovdhaugen, E. (2011). *Frafall og gjennomføring i lavere grads studier før og etter Kvalitetsreformen : en sammenlikning mellom begynnerkullene fra 1999, 2003 og 2005*. (NIFU rapport 38/2011). Hentet fra <https://www.nifu.no/publications/866193/>.

7.1 Liste over figurer (tabeller og modeller) i oppgaven

Figur 1 USEM-modellen (Yorke & Knight, 2004, s. 5)	11
Figur 2 studenters opplevde ansettelsesbarhet (Rothwell, Herbert og Rothwell 2008).....	12
Figur 3 Interessemodellen. Utviklet av Lent et al. (1994), oversatt av Høydal & Poulsen (2012, s. 199).....	23
Figur 4 Valgmodellen. Utviklet av Lent et al. (1994), oversatt av Høydal & Poulsen (2012, s. 204).....	24
Figur 5 Handlingsmodellen. Utviklet av Lent et al. (1994), oversatt av Høydal & Poulsen (2012, s. 207).....	25
Figur 6 Eksempler på spørsmål utviklet i første fase	29
Figur 7 Plassering av naturlige enheter i tokolonneskjema.....	31
Figur 8 Formulering av sentralt tema på bakgrunn av naturlige enheter	31

Vedlegg 1 – Brev til rekruttering av informanter

Vil du delta i et forskningsprosjekt om karriereveiledning?

Jeg skal skrive masteroppgave om studenters opplevelser av karriereveiledning i høyere utdanning. Formålet er blant annet å kunne peke på hva som fremstår som styrker, og mulige utviklingsområder for karriereveiledningssamtaler som tilbys ved universitetet. Jeg trenger derfor å komme i kontakt med studenter som nylig har deltatt på karriereveiledningssamtale.

Hva innebærer det for deg å delta?

Ved å delta i prosjektet bidrar du til økt kunnskap om utbyttet av karriereveiledningssamtaler. Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du svarer på spørsmål i et intervju. Det vil ta deg ca. 45 minutter. Spørsmålene vil omhandle hvordan du opplevde at karriereveiledningen bidro til din opplevelse av kompetanse, mestring og jobbmuligheter.

Det er ønskelig at det kan tas lydopptak av intervjuet. Lydopptaket vil kun brukes til å utvikle denne masteroppgaven, og vil bli slettet etter prosjektets slutt.

Det er frivillig å delta i prosjektet. Du kan når som helst trekke ditt samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil bli anonymisert. Dersom du velger å delta, signerer vi et samtykkeskjema som inneholder ytterligere opplysninger om hvordan ditt personvern og dine rettigheter ivaretas.

Synes du prosjektet høres interessant ut og ønsker å delta?

Da tar jeg gjerne kontakt med deg! Skriv epost-adressen din eller telefonnummeret ditt på linjen under, dersom du kunne tenke deg å delta eller ønsker mer informasjon om prosjektet.

Dersom du blir valgt ut og stiller til intervju, vil du som takk for hjelpen motta et gavekort på kr 200,- som kan benyttes i universitetskantina.

Vennlig hilsen

Jørgen Dyrop

Masterstudent i pedagogikk ved Universitetet i Agder

E-post: jorgen.dyrop@gmail.com - Telefon: 45468668

Vedlegg 2 – informasjon og samtykkeerklæring

Vil du delta i et forskningsprosjekt om karriereveiledning?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke studenters opplevelser fra karriereveiledningssamtaler I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet er å samle kvalitative data til min masteroppgave, og opplysningene som kommer fram i intervjuene skal kun brukes til å utvikle denne masteroppgaven. Jeg skal utforske hvordan studenter opplever at syn på egne kunnskaper, ferdigheter, muligheter og utfordringer påvirkes gjennom karriereveiledningssamtaler som tilbys ved universitetet. Blant annet for å kunne peke på hva som fremstår som styrker, og muligens også hva som kan være utviklingsområder for disse karriereveiledningssamtalene.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Jørgen Dyrop. Masterstudent i pedagogikk ved Universitet i Agder.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg kontakter deg, da du har deltatt på karriereveiledning, og karriereveiledningstilbyderen har gitt meg din kontaktinformasjon. Det er ønskelig å intervjuere studenter fra ulike utdanningsprogram, og forespørsel om å delta har derfor blitt sendt til andre studenter som har deltatt på karriereveiledning i løpet av det siste halvåret.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du svarer på spørsmål i intervju.. Det vil ta deg ca. 45 minutter. I tråd med prosjektets formål vil spørsmålene dreie seg om hva karriereveiledningen hadde å si for ditt syn på syn på egne kunnskaper, ferdigheter, muligheter og utfordringer. Det er ønskelig at det kan tas lydopptak av intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Svarene du avgir vil være helt anonyme, og vil ikke påvirke ditt forhold karriereveiledningstilbyderen ved universitet.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er kun jeg (Jørgen Dyrop) som vil ha tilgang til ditt navn og dine kontaktopplysninger
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Ditt navn vil bli anonymisert, og din identitet vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Informasjon som vil publiseres om deg er kjønn, utdanningsprogram og alder.

Hva skjer med opplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31. mai, og personopplysninger og lydopptak vil bli slettet ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- *Masterstudent Jørgen Dyrop, på epost jorgen.dyrop@gmail.com eller tlf. 45468668*
- *Veileder Kristin Endresen, på epost kristin.endresen@uia.no eller tlf. 38142415*
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Jørgen Dyrop

Masterstudent i pedagogikk ved Universitet i Agder

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 31. mai.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 – intervjuguide

Om informanten

Alder:	Kjønn:
Nåværende studieprogram (eventuelt tidligere studier og/ eller arbeidserfaring):	
Tid siden siste veiledningssamtale ved universitetet:	

Introduksjon - forventninger og tilfredshet med karriereveiledningen

Videre kommer jeg til å stille spørsmål om den karriereveiledningssamtalen du nyligst deltok på ved universitetet. Jeg ber deg derfor om å svare basert på dine opplevelser fra denne.

1. Hvordan foregikk karriereveiledningen?
 - 1.1. Hva snakket dere om?
2. Hva var grunnen til at du ønsket karriereveiledning?
3. Hvilke forventninger hadde du til karriereveiledningen i forkant?
 - 3.1. Ble dine forventninger innfridd?
4. Hva er det viktigste du fikk ut av karriereveiledningssamtalen?
5. Fikk du tilstrekkelig med tid til å drøfte det du ønsket?

Hoveddel – informantens opplevde utbytte av karriereveiledningen

6. Hadde karriereveiledningen betydning for ditt syn på muligheter i utdanning og jobb?
 - 6.1 Hvordan ble det snakket om nettopp den utdanningen du går på?
 - 6.2 Ble du oppmerksom på nye yrker eller karriereveier?

7. Hadde karriereveiledningen betydning for ditt syn på utfordringer eller begrensninger i utdanning og jobb?

8. Har du satt deg noen nye mål etter karriereveiledningen?

8.1 Snakket dere om hva som kan være gode valg eller viktig å fokusere på for at du skal nå dine mål?

9. Bidro karriereveiledningen til økt kunnskap om hvor du eventuelt kan finne informasjon som kan hjelpe deg å oppnå dine mål?

10. Hva betydde karriereveiledningen for ditt syn på resultater eller prestasjoner i studiet?

11. Var jobbsøking, jobbintervjuer eller lignende et tema i karriereveiledningen?

12. Hvorvidt var ditt syn på deg selv et tema i karriereveiledningssamtalen?

13. Ble måten du oppfatter egne evner, kunnskaper eller erfaringer påvirket gjennom karriereveiledningen?

14. Hvorvidt føler du at karriereveiledningen bidro til å ta deg et skritt videre?

Avsluttende kommentarer

15. Var det noe dere snakket om på karriereveiledningen som ikke har kommet fram gjennom spørsmålene over?

16. Er det noe ved karriereveiledningssamtalen du føler kunne vært gjort annerledes?

17. Hvordan ser en ideell situasjon ut for deg når du er ferdig med studiene?

17.1. Har du tro på at du vil få det til slik du ønsker?

Vedlegg 4 - Kvittering fra NSD på godkjent prosjektvurdering



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

KARRIEREVEILEDNING SOM GIR TRO PÅ MESTRING - EN KVALITATIV STUDIE AV HVORDAN KARRIEREVEILEDNINGSSAMTALER PÅ ET UNIVERSITET I NORGE HAR INNFLYTELSE PÅ STUDENTERS OPPLEVELSER AV KARRIEREKOMPETANSER OG ANSETTELSESBARHET

Referansenummer

378097

Registrert

23.10.2018 av Jørgen Dyrop - jorgen.dyrop@uia.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for humaniora og pedagogikk / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Kristin Endresen, kristin.endresen@uia.no, tlf: 38142415

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Jørgen Dyrop, jorgen.dyrop@gmail.com, tlf: 004745468668

Prosjektperiode

01.01.2019 - 01.06.2019

Status

02.01.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

02.01.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD, den 02.01.19. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.19.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD finner at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

De registrerte vil ha følgende rettigheter i prosjektet: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). Rettighetene etter art. 15-20 gjelder så lenge den registrerte er mulig å identifisere i datamaterialet.

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp behandlingen ved planlagt avslutning for å avklare status for behandlingen av opplysningene.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: spesialrådgiver Kjersti Haugstvedt
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

