

Maria von Wachenfeldt

**«VI ER SOM EN POSE TWIST – VELDIG GODE, MEN FORSKJELLIGE!»**

En narrativ analyse av fellesskapets betydning for karriereutvikling





Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap  
Institutt for kultur, religion og samfunnsfag  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2022 Maria von Wachenfeldt

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

## Sammendrag

Hensikten med denne oppgaven har vært å utforske fellesskapets betydning i gruppeveiledning, og studere hvordan unge arbeidssøkere opplever å komme sammen med andre i lignende situasjon og i fellesskap utforske egen karrierekompetanse.

Denne oppgavens problemstilling er derfor: Hvilken betydning kan fellesskapet i gruppeveiledning ha for unge arbeidssøkeres karriereutvikling?

Med forskningsspørsmålene: Hvordan opplever unge arbeidssøkere å komme sammen med andre unge i lignende situasjon for å utforske egen karrierekompetanse? Hvordan kommer gruppeprosessen og fellesskapet til syne i gruppen?

Teori. Oppgaven baserer seg på en tverrfaglig tilnærming med hovedteorier innen kollektiv karriereveiledning, gruppearbeid innen sosialt arbeid og systemteori, med perspektiver fra sosial rettferdighet og filosofisk- etiske perspektiver.

Metode, utvalg og analyse. Studien har tatt utgangspunkt i et narrativt forskningsdesign for å løfte frem de unges stemme og fortellinger om hvordan karriereveiledning i gruppe kan bidra i deres karriereprosesser.

Fokusgruppen har bestått av fem unge kvinnelige arbeidssøkere mellom 17-26 år, som deltar på et arbeidstiltak i regi av NAV. I denne studien vil leseren ta del i deres fortellinger og opplevelser gjennom en narrativ analyse, laget på grunnlag av gruppeveiledningssamlinger og semistrukturerte fokusgruppeintervjuer.

Resultat og konklusjon. Studien viser at gruppeprosessen til stor grad kommer til syne gjennom gruppen som en ressurs og treningsarena for deltagerens karriereutvikling. Fellesskapet kommer til syne blant annet gjennom sosial tilhørighet, felles situasjon, deltagelse og medvirkning. Form og struktur i gruppeveiledning viser seg også å ha betydning for hvordan deltagerne opplever å delta i gruppen og hvordan fellesskapet utvikler seg.

## Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	2
Innholdsfortegnelse.....	3
Forord .....	6
<b>1 GRUPPEN SOM ARENA FOR KARRIEREUTVIKLING .....</b>	<b>7</b>
1.1 BAKGRUNN FOR STUDIEN OG TEMAETS AKTUALITET .....	7
1.2 PROBLEMFOMULERING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	9
1.3 KARRIEREVEILEDNING I GRUPPER SOM FORSKNINGSFELT .....	9
1.4 HVEM ER ARBEIDSSØKERNE I NAV? .....	10
1.4.1 Aktivitetsplikt for unge arbeidssøkere.....	11
1.4.2 Kommunalt arbeidstiltak.....	11
1.4.3 Deltagerne i studien .....	12
1.5 ET OMRISS AV OPPGAVEN .....	12
<b>2 TEORETISK RAMMEVERK .....</b>	<b>13</b>
2.1 KARRIEREVEILEDNING SOM BEGREP .....	13
2.2 SOSIALT ARBEID I GRUPPER OG KARRIEREVEILEDNING UT FRA ET UTVIKLINGSPERSPEKTIV .....	15
2.3 SOSIALT GRUPPEARBEID I ET INTERAKSJONSPERSPEKTIV .....	16
2.3.1 Interaksjon mellom individ og system .....	17
2.3.2 Interaksjonsmodellen.....	18
2.3.3 Gruppeprosessen som system for gjensidig hjelp .....	18
2.4 VEILEDNING I ET FELLESKAPSPERSPEKTIV .....	19
2.4.1 Spenningsforhold mellom individ og samfunn .....	20
2.4.2 Fellesskapets betydning i veiledning .....	21
2.4.3 Etikk i veiledning i fellesskaper .....	22
<b>3 FORSKNINGSDSIGN OG METODE .....</b>	<b>23</b>
3.1 FORARBEID.....	23
3.1.1 Et narrativt forskningsdesign .....	23
3.1.2 Etske foroverveielser og personvern .....	24
3.2 GJENNOMFØRING .....	25
3.2.1 Prosjektinvitasjon .....	25
3.2.2 Målgruppe, varighet og oppmøte.....	25

3.2.3	Veiledningsmetode og innhold .....	27
3.2.4	Forskerrollen .....	28
3.3	SEMISTRUKTURERT GRUPPEINTERVJU .....	29
3.3.1	Overveielser ved transskribering .....	29
3.4	FENOMENOLOGISK FORSTÅELSE .....	30
3.5	HERMENEUTISK TILNÆRMING .....	30
3.6	NARRATIV TEORI OG METODE .....	31
3.6.1	Narrativ analyse .....	31
3.6.2	Deskriptiv fase .....	32
3.6.3	Fortolkende fase .....	32
<b>4</b>	<b>RESULTATER OG ANALYSE .....</b>	<b>34</b>
4.1	GRUPPEN SOM STYRKENDE RESSURS FOR KARRIEREUTVIKLING .....	34
4.1.1	Gruppen som ressurs for å utforske karrierekompetanse .....	34
4.1.2	Gruppen som ressurs for å støtte hverandre .....	36
4.1.3	Gruppen som ressurs for å speile hverandre .....	37
4.1.4	Gruppen som ressurs for positiv feedback .....	39
4.2	FELLESKAPETS BETYDNING FOR KARRIEREUTVIKLING .....	40
4.2.1	Få erfaring av sosial tilhørighet gjennom "skravling" og latter .....	40
4.2.2	Få økt selvforståelse gjennom felles refleksjon .....	42
4.2.3	Få erfaring av fellesskap som kan gjøre oss sterke sammen .....	44
4.2.4	Få erfaring av samhandling som engasjerer for felles prosjekt .....	45
4.3	Å BRUKE GRUPPENS RESSURSER SOM TRENINGSARENA .....	47
4.3.1	Fellesskapet bidrar med erfaringer og karrierekompetanse .....	47
4.3.2	Fellesskapet bidrar som rådgivere .....	48
4.3.3	Fellesskapet bidrar med støtte og problemløsning .....	49
4.3.4	Fellesskapet bidrar med trygghet for karriereutvikling .....	49
<b>5</b>	<b>DRØFTING .....</b>	<b>52</b>
5.1	HVA MED FELLESKAPET I SPENNINGEN MELLOM INDIVID OG SAMFUNN? .....	52
5.2	METODER SOM INDIVIDUALISERER ELLER SKAPER FELLESKAP? .....	55
5.3	SAMHANDLING SOM RESSURS FOR KARRIEREUTVIKLING? .....	57
5.4	FELLESKAPET SOM STØRRE ENN SUMMEN AV DELTAGERNE? .....	59
5.4.1	Fellesskapet i et frigjørende perspektiv .....	59

5.4.2	Personlig vekst i møte med «den andre».....	61
5.5	VEIEN VIDERE.....	62
<b>6</b>	<b>KONKLUSJON/AVSLUTNING.....</b>	<b>63</b>
6.1	OPPSUMMERING.....	63
	Referanser.....	65
	Vedlegg.....	69

## **Forord**

Jeg vil først uttrykke stor takknemlighet til deltagerne som takket ja til å delta på prosjektet og som med stor tillit og åpenhet har delt fra sine liv. Jeg vil også uttrykke et stort takk til aktivitetstilbudet og arbeidsledere som gjorde prosjektet mulig og som tok imot meg med åpne armer og ryddet plass for gruppesamlingene i en hektisk hverdag på bruktbutikken. Dere fikk meg til å føle meg viktig og velkommen hver gang jeg møtte opp.

Jeg vil også uttrykke min store takknemlighet til min arbeidsgiver som har vist støtte og tro på meg både som fagperson og som person gjennom hele masterstudiet og med velvillighet lagt til rette for meg for å komme i mål med arbeidet. Et stort takk også til veiledere på studiet for faglig veiledning, medstudenter, samt kollegaer og familie som har støttet meg med oppmuntringer og heia-rop, spesielt i den siste skrivefasen. Til slutt, et spesielt varmt takk til mine to barn som betyr alt.

Tofte, mai 2022

Maria von Wachenfeldt



# 1 GRUPPEN SOM ARENA FOR KARRIEREUTVIKLING

## 1.1 BAKGRUNN FOR STUDIEN OG TEMAETS AKTUALITET

Nysgjerrighet for kollektiv veiledning og gruppeprosesser har bakgrunn i min profesjon som sosionom, faglig veileder og klinisk sosionom med fordypning i rusbehandling. Jeg har vært engasjert i arbeid med mennesker og gruppeveiledning i forskjellige former hele yrkeskarrieren. Det har vært som student på sosialhøgskolen og etterutdanningsløp, behandler på institusjon, kollegaveileder, deltager i kollegaveiledning og som karriereveileder.

Jeg startet som veileder på min nåværende arbeidsplass i Arbeids- og velferdsetaten (NAV) for ti år siden, og erfarte at brukeroppfølgingen hovedsakelig foregikk individuelt. Unge voksne mellom 18–29 år har over tid vært en prioritert målgruppe i NAV, og som ungdomsveileder hadde jeg tett oppfølging med unge arbeidssøkere for samtaler om muligheter for å ta opp skolegangen, søke på jobber eller andre tiltak og kurs (Lidén & Trættberg, 2019, s. 29). Jeg erfarte at et stort antall befant seg i lignende situasjoner og hadde en del felles utfordringer. Som andre jevnaldrende var flere usikre på hva de ønsket for fremtiden når det gjaldt utdanning og jobb, og hva de kunne bidra med inn i arbeidslivet. Jeg opplevde også at mange verken hadde sosiale nettverk eller samtalepartnere for viktige spørsmål rundt egen situasjon og fremtid.

NAVs ansvar på arbeids- og velferdsområdet er bredt, og ungdommer kan ha store helseproblemer og funksjonsnedsettelse og trenger tett oppfølging over tid. Det har vist seg at blant de unge som trenger mest oppfølging, er det en større andel som mangler både formell kompetanse og arbeidserfaring. Det er mange som har droppet ut av videregående, og det er også mange som har helseutfordringer i form av psykiske problemer og rus. Det kan føre til store konsekvenser for dem som havner utenfor samfunnet, både når det gjelder livskvalitet og mulighet til selvrealisering (Hammer & Hyggen, 2013, s. 213).

Ifølge Stortingsmelding 33 er regjeringen opptatt av at brukere som trenger det, skal få helhetlig bistand tilpasset den enkeltes behov, samtidig som den bidrar til rask overgang til arbeid. For den enkelte betyr det å ha en jobb både personlig utvikling, stabil inntekt og deltakelse på en sosial arena. NAV har videre et ansvar hjemlet i Lov om sosiale tjenester i arbeids- og velferdsforvaltningen om å sørge for unges levekår, sosial og økonomisk trygghet og inkludering i samfunnet (Brage mfl., 2013, s. 201).

I 2017 ble det innført endringer i sosialtjenesteloven med plikt til å stille vilkår om deltakelse i aktivitet ved tildeling av stønad til livsopphold for stønadsmottakere under 30 år. Det skulle sikre at unge ikke gikk passivt ledige (Prop.13 L (2016–2017)). Endringen medførte nye kommunale satsninger, og NAV-kontorer tok initiativ til å organisere egne aktivitetstilbud for å hjelpe unge ut i arbeid eller statlige og kommunale tiltak (Lidén & Trætteberg, 2019, s. 9). På NAV-kontoret der jeg er, åpnet dette dørene for oss ansatte til å organisere et meningsfullt tilbud for kommunens ungdommer som befant seg utenfor aktivitet, skole og jobb.

Det var en terskel for meg å begynne å kalle gruppene jeg ledet for karriereveiledningsgrupper. Til å begynne med hørtes dette svært definert og smalt ut med fokus kun på ungdommens karrierestige. Underveis i studiet har begrepet gradvis blitt mer naturlig ved at jeg har fått mer kunnskap om og innsikt i at grupper for ungdom i NAV har en plass i et helhetlig system for livslang karriereveiledning. Det kommer da også tydelig frem i NOU 2016:7. Den sier at det til dels innebærer tjenester som utfyller hverandre, og at det rommer tilgang til både individuell karriereveiledning og kollektive tilbud, samt fremmer karriereveiledning som et særlig viktig virkemiddel for å bistå arbeidsledige og utsatte grupper i jobbsøkerprosessen. Det handler også om en helhetlig veiledning i et livslangt perspektiv som omfavner alle sider ved det å være menneske i forskjellige faser av livet. Jeg opplevde denne tilnærmingen som et nyttig virkemiddel for å møte de unge arbeidssøkernes behov for helhetlig oppfølging, rettet mot skole, jobb, sosial situasjon, sosialt nettverk, personlig utvikling, fremtidsdrømmer og fremtidshåp. Denne tilnærmingen opplevde jeg som en døråpner til fagfeltet innen karriereveiledning, som jeg kunne implementere i min sosialfaglige identitet, et tverrfaglig perspektiv som jeg ble nysgjerrig på å utforske videre.

Tilbudet i regi av NAV ble formet til å bestå av arbeidstrening med praktiske oppgaver innen oppussingsarbeid og snekring, NAV-veiledning og jobb- og karrieresamtaler i grupper og individuelt. Jeg la merke til at ungdommene fikk god kontakt med hverandre, og jeg som veileder har fått tatt del i en rekke forskjellige livs- og karrierefortellinger. Det har gjort meg nysgjerrig på å utforske de unges perspektiv nærmere om hvordan de opplever å komme sammen med andre i lignende situasjon til gruppeveiledning, og å se på hvilken betydning det kan ha for deres karriereutvikling videre.

## 1.2 PROBLEMFORMULERING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL

Det er altså møtet med de unge arbeidssøkerne gjennom mitt arbeid som ungdomsveileder i NAV som la grunnlaget for tema for denne oppgaven. Studien har til hensikt å utforske hvordan de unge opplever å komme sammen til gruppeveiledning og fellesskap med andre i lignende situasjon, og å løfte frem deres stemme og fortellinger om hvordan veiledning i grupper kan bidra i deres karriereprosesser. I gruppeveiledning har gruppeleder en sentral rolle, men på grunn av oppgavens rammer blir det for omfattende å gå inn på veilederens oppgaver, rolle og ansvar i gruppen. Det er derfor valgt vekk. Problemstillingen som ligger til grunn for oppgaven blir da:

### **Hvilken betydning kan fellesskapet i gruppeveiledning ha for unge arbeidssøkeres karriereutvikling?**

Siden målet er å få økt forståelse for unges opplevelse av å møte i grupper, har jeg utformet fire forskningsspørsmål som har vært sentrale i møte med gruppen som informanter:

1. Hvordan opplever deltagerne å utforske egen karrierekompetanse?
2. Hvordan opplever deltagerne å være sammen i gruppen?
3. Hvordan kommer gruppeprosessen til syne i gruppen?
4. Hvordan kommer fellesskapet til syne i gruppen?

## 1.3 KARRIEREVEILEDNING I GRUPPER SOM FORSKNINGSFELT

Veiledningen som forskningsfelt kan utforskes fra forskjellige vitenskapelige perspektiver. Det betyr at det ikke har sin egen vitenskapsteori, men trekker veksler fra andre vitenskapelige forståelser og teorier (Thomsen, 2012, s. 48). Jeg har valgt å vektlegge vestlig forskning om gruppearbeid og karriereveiledning. Sammen med en rekke kolleger gir Erik Hagaseth Haug (2019) oss innblikk i nordisk forskning i artikkelen *Nordic research in Educational an Vocational Guidance*. De viser blant annet til Danmarks interesse for kollektiv veiledning, noe Rie Thomsen (2009) arbeider med, og at det har skjedd noe som kalles et kollektivt skifte i hvordan karriereveiledning kan formidles. Thomsen (2012) studerer effekten av å flytte veiledningen ut av kontoret og inn på arbeidsplasser og skolemiljø. Denne forskningen er valgt som den ene av to hovedteorier for min studie.

I Finland har det også blitt gjennomført forskjellige studier om veiledning i grupper. Her kan spesielt Sanna Mäkinen og Marjatta Vanhallakka-Ruoho (2017) trekkes frem. De har gjennomført en studie på et veiledningssenter for ungdom (fortell litt mer). Fra Norge er en studie av Kristin Landrø og

Camilla Fikse (2020) på et gruppetilbud for unge i NAV interessant med sitt fokus på hvordan veilederne bidrar til at ungdom kommer over i aktivitet og jobb.

I problemstillinger som fokuserer på samspill i gruppen, har Jane Westergaard gjennomført studier som utforsker gruppeveiledning innen metoden PLD, personlig læring og utvikling. I artikkelen *Groupwork, Pleasure or pain? An effective guidance activity or a poor substitute for one-to-one interactions with young people?* (2013) trekker hun frem veilederens perspektiv på hvilken effekt det kan ha å arbeide med unge mennesker i grupper. Innenfor dialogisk tilnærming i gruppeveiledning har Marjatta Vanhallakka-Ruoho og Ritva Ruponen (2013) gjennomført en studie der gruppeveiledning ble flyttet ut i et IT-selskap. Målet var å studere hvordan strukturert gruppeveiledning kan være en ressurs for å forbedre deltagelse på jobben.

I Queensland i Australia har Mary McMahon og Mark Watson sammenstilt artikler om studier med tema gruppearbeid og karriereutvikling i boken *The journal for Specialists in Groupwork* (2021). I artikkelen *Groupwork in Career Development: Status quo and Future Agenda* (2021) drøfter de innholdet av de forskjellige bidragene og konkluderer med at i en tid der kravene til tjenester for karriereutvikling øker, vil gruppearbeid sørge for innovative fremgangsmåter. De mener at gruppearbeid har mye å tilby karriereutvikling, spesielt sett i forhold til verdier innen sosial rettferdighet. Imidlertid er gruppearbeid og karriereutvikling sammensatt og ikke uten utfordringer, og de oppmuntrer til videre forskning for å styrke den vitenskapelige forankringen.

Innen sosialt arbeid har sosionom og terapeut Ken Heap arbeidet med gruppeprosesser og skrevet boken *Gruppet metode for sosial- og helsearbeidere* (2005). Lawrence Shulman (2003 og 2006) har på sin side utarbeidet en helhetlig praksisteori bygget på interaksjonsmodellen og forskningsarbeid på mennesker i samhandling med systemer. Dette er den andre hovedteorien jeg har valgt å bruke som grunnlag for denne oppgaven.

#### 1.4 HVEM ER ARBEIDSSØKERNE I NAV?

For å gi en forståelse av rammene og arenaen for denne studien, vil jeg kort beskrive konteksten for prosjektet der forskningsarbeidet er blitt gjennomført. Først gjøres det rede for hva det innebærer å være en arbeidssøker i NAV, deretter tiltaket studien er gjennomført i. En mer utfyllende presentasjon av de unge arbeidssøkerne som har deltatt som informanter, kommer i metodekapitlet.

### 1.4.1 AKTIVITETSPLIKT FOR UNGE ARBEIDSSØKERE

De fleste unge som registrerer seg som arbeidssøker i NAV, finner arbeid på egen hånd eller med noe hjelp fra NAV, får hjelp til å innhente informasjon om arbeidsmarkedet eller støttes i egen arbeidssøking. Dersom disse tjenestene ikke er tilstrekkelige, kan ytterligere tiltak vurderes (St.m.33, s. 61).

I denne oppgaven avgrenses gruppen unge arbeidssøkere til de som av ulike grunner står lenger unna arbeidsmarkedet og har en lengre vei å gå for å mestre og fungere i et arbeid. De er registrerte arbeidssøkere i NAV og er vurdert til å ha behov for oppfølging ut i jobb av NAV etter NAV-lovens § 14a. For å lykkes med dette, er det videre blitt vurdert ut fra individuelle behov at de har behov for en form for arbeidsrettede tiltak for å komme ut i jobb og aktivitet.

I Norge har kravet om aktivering blitt innført i forskjellige former ved utbetaling av ytelser fra NAV. Ved brudd på aktivitetsplikten kan det fattes vedtak om at stønaden reduseres. Aktivitetsplikten er ett av målene for å få flest mulig over fra passive ytelser til arbeid, et krav som står sentralt i velferdspolitikken i hele OECD-området (Lidén og Trætteberg, 2019).

### 1.4.2 KOMMUNALT ARBEIDSTILTAK

Arbeidstiltak er et viktig virkemiddel for å bidra til at flest mulig skal komme i jobb og hindre utenforskap fra arbeidslivet. De benyttes for å avklare arbeidsevne, øke mulighetene for overgang til inntektsgivende arbeid, eller til å gi et meningsfullt arbeid til personer som har vanskeligheter med å få arbeid på ordinære lønns- og arbeidsbetingelser (Meld. St.33).

Den empiriske studien har blitt gjennomført i et kommunalt arbeidstiltak i regi av NAV. Det er ansatt en leder, arbeidsledere og arbeidskonsulenter. Arbeidstiltaket har flere avdelinger og tilbyr arbeidstrening for unge arbeidssøkere fra 16 år og oppover i inntil tre dager per uke, blant annet arbeidsoppgaver i en bruktbutikk, vaktmestertjenester og vedlikehold av bygninger og grøntanlegg. Tiltaket tilbyr også kartlegging av deltagerens kompetanse, ressurser og mål med relevant jobbveiledning. Deltagerne har også mulighet til å prøve seg i det ordinære arbeidsmarkedet. De ansatte i tiltaket følger opp underveis og samarbeider med aktuelle arbeidsgivere.

### 1.4.3 DELTAGERNE I STUDIEN

I denne studien har jeg fått muligheten til å møte fem unge kvinnelige arbeidssøkere som er en del av et arbeidslag på avdelingen for bruktbutikken på tiltaket, til gruppeveiledning og intervju. For enkelt å kunne skille mellom de to fellesskapene, benevnes tiltaket for *arbeidslaget* og gruppeveiledningen med meg for *gruppen*. De fem er i alderen 17–26 år med ulik grad av utdanning, fra drop-out på videregående skole til fullført bachelor. Det de derimot har til felles, er utfordringer med helse og erfaring med utenforskap.

## 1.5 ET OMRISS AV OPPGAVEN

Det teoretiske grunnlaget for oppgaven redegjøres for i kapittel 2. Rie Thomsen og Lawrence Shulman er viktige bidragsytere her. Jeg vil også ta for meg utviklingsteori med et historisk tverrfaglig tilbakeblikk med utgangspunkt i fellesskapstanken med fokus på systemisk teori.

I tredje kapittel vil jeg se nærmere på forskningsdesign og metode. Kapittelet gir en beskrivelse av prosjektet, fra forarbeid og videre til gjennomføring, veiledningsmetode og innhold, intervjuform og forskningsdesign med begrunnelse for metodevalg. Det vil også løftes frem viktige sider ved etiske foroverveielser og personvern i arbeidet med studien.

I fjerde kapittel presenteres funn som gjennomgås med utgangspunkt i en tematisk narrativ analyse, basert på det teoretiske rammeverket fra teorikapitlet, forskningsspørsmål og tidligere forskning.

I femte kapittel drøftes de mest sentrale temaene i oppgaven i lys av datainnsamlingen og det teoretiske rammeverket. Jeg finner det her nyttig å ta utgangspunkt i perspektiver fra NAV, et sosialt rettferdighetsperspektiv og et filosofisketisk perspektiv.

Oppgaven avsluttes med sjetten kapittel. Her vil jeg trekke frem de mest sentrale funnene og oppsummere hvordan problemformuleringen har blitt besvart.

## 2 TEORETISK RAMMEVERK

For å belyse problemstillingen har jeg valgt å ta utgangspunkt i et tverrfaglig teoretisk perspektiv som består av gruppearbeid innen sosialt arbeid av Lawrence Shulman, og karriereveiledning i fellesskaper av Rie Thomsen. Kapitlet begynner med å definere *karriereveiledning* for å få en bedre forståelse av begrepet. Deretter blir det et tilbakeblikk på utviklingen av sosialt arbeid i grupper og karriereveiledningens fremvekst i samfunnet for å forankre de to faggrenene. Deretter gjøres det rede for oppgavens to hovedteorier, gruppearbeid innen sosialt arbeid og karriereveiledning i fellesskaper.

### 2.1 KARRIEREVEILEDNING SOM BEGREP

Det finnes flere forståelser av hva karriereveiledning er. Den kan beskrives ulikt i ulike kontekster etter hva som blir vektlagt og hva som er hensikten (Bakke., Engh, Gaarder, Gravås, Haug, Holm-Nordhagen, Schulstok & Thomsen, 2020, s. 11). Jeg har valgt å se på karriereveiledning i et livslangt perspektiv. Det er mange forandringer som preger de unges livsfase med forskjellige overgangsprosesser som utdanning, arbeidsliv, sosiale relasjoner, familieetablering og boligetablering (Rasmussen mfl. 2010, gjengitt i Hammer & Hyggen, 2013, s. 17). Det pekes på at NAV er en viktig offentlig aktør i et helhetlig system for karriereveiledning (NOU: 2016:7). For å synliggjøre spenningsfeltet som karriereveiledningen befinner seg i, vil jeg nevne definisjoner som belyser samfunnets politiske interesser og individets personlige interesser og spenningsforholdet inni individet selv.

Den amerikanske psykologen Donald E. Super (1910–1994) bruker begrepet *karriere* til å favne de komplekse prosesser som påvirker menneskers yrkesmessige løpebane. Han setter begrepet inn i en livslang og sosial kontekst og ser på mennesket ut fra både situasjon, behov og verdier. Hans definisjon av karriere lyder:

En karriere kan betraktes som et menneskes livsforløb, hvori det møder en række udviklingsopgaver, som det forsøger at tackle på en sådan måde, at det kan blive den personen, som det ønsker at blive. Da både selvopfattelse og situasjoner skifter, er det en process, som aldri fuldendes (Højdal og Poulsen, 2017).

Karriereveiledning i et livslangt perspektiv ble videreført gjennom EUs resolusjoner i 2004 og 2008, og OECD definerte i 2008 karriereveiledning som et nyttig politisk redskap for å styrke befolkningens individuelle kompetanse, ansvar og selvstendige karrierevalg og fremme en global markedsøkonomi (Kjærgård, 2018). EUs definisjon av det engelske begrepet *lifelong guidance* er utarbeidet av The European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN):

A range of activities that enables citizens of any age and at any point in their lives to identify their capacities, competences and interests, to make educational, training and occupational decisions and to manage their individual life paths in learning, work and other settings in which these capacities and competences are learned and/or used (Finnish Institute for Educational Research, 2008).

Karriereveiledning i et livslangt perspektiv betyr i denne sammenhengen at innbyggere i alle aldre, når som helst igjennom livet, vil ha mulighet til å utvikle sin kompetanse og gjøre nye karrierevalg. Veiledningen skjer i en rekke sammenhenger som utdanning, opplæring, arbeid, samfunnsliv og privat. Individet får mange valgmuligheter, men det følger også med krav til kompetanse, fleksibilitet og omstillingsevne i arbeidslivet, og ikke minst å være både klar for og mulig å ansette, det som på engelsk kalles for *employable*, i møte med arbeidsmarkedet (Kjærgård, 2018, 259).

Definisjoner av veiledning i grupper velges ut fra hvilken hensikt *gruppen* har. Som et minstemål består en gruppe av to eller flere mennesker som samhandler og har et bevisst forhold til at de utgjør et sosialt fellesskap (Håkonsen, 1994, gjengitt i Tveiten, 2013, s. 122). En videre defineres som tre eller flere personer som har et felles mål og samhandler for å nå dette (Sjøvold, 2006, gjengitt i Tveiten, 2013, s. 122). Nyansene er små, men verdt å nevne. Den første synes å vektlegge det sosiale, den andre at de står sammen om å nå et mål. Det sentrale i begge definisjonene er at fellesskap og samhandling er like viktige (Johnson & Johnson, 2009, gjengitt i Tveiten, 2013, s. 122).

For en definisjon som fokuserer på *prosessen* i veiledning, viser Tveiten (2013, s. 21) til Cutcliffe med flere (2001) som bruker begrepene *enabling process*, på norsk istandsettelsesprosess, og *empowering process* som betyr myndiggjøringsprosess. Det innebærer her at veiledningen kan bistå med et arena, der deltagerne selv utvikles for å bli i stand til å gå videre på egen hånd og selv ta økt kontroll over faktorer som påvirker eget liv og egen helse.



## 2.2 SOSIALT ARBEID I GRUPPER OG KARRIEREVEILEDNING UT FRA ET UTVIKLINGSPERSPEKTIV

Å arbeide med mennesker i grupper har dype røtter og lang tradisjon i å møte samfunnets sosiale utfordringer og behov for arbeidskraft. For å synliggjøre det tverrfaglige perspektivet i oppgaven, har jeg valgt å synliggjøre fremveksten av sosialt arbeid i grupper og karriereveiledningen som fag det siste århundret.

I starten av 1900-tallet vokste det frem en aktiv kollektiv innsats for underprivilegerte grupper i USA. Målet var å motvirke de negative sosiale forandringene som fulgte av urbaniseringen og industrialiseringen. En radikal bevegelse var Settlementbevegelsen som ofte bodde sammen med de fattige i sosiale fellesskap. En av pionerene i sosialt arbeid var Jane Adams, mens sosialt arbeid som profesjon vokste frem med Mary Richmond. På 1930-tallet utviklet sosialt arbeid seg både i grupper og som samfunnsarbeid nært knyttet opp mot sosial forbedring og styrking av svakerestilte. Kort sagt vokste faget frem som et resultat av interesse for menneskers velvære og tiltak for sosial rettferdighet (Shulman, 2003, s. 45-47). I Europa begynte praktiserende fagfolk å bruke gruppemetoder først på 1940-tallet i søken etter flere og bedre redskaper under press av mange nye problemer i samfunnet i skyggen av den andre verdenskrigen. Man oppdaget at grupper kunne være et nyttig supplement til de tradisjonelle måtene å bistå med hjelp. Gjennom å prøve ut forskjellig praksis fant man ut at gruppemetoder kunne bidra på en god måte i møte med sosiale og helsemessige utfordringer som man ofte støter på i en til en-situasjoner, og var et praktisk hjelpemiddel til å utnytte menneskenes egne ressurser i problemløsningen (Heap, 2005, s. 21).

Parallelt med sosialt arbeid vokste også karriereveiledningen frem i USA. Det var som et svar på økende forskjeller mellom fattig og rik i et industrisamfunn i stor endring. Frank Parsons (1854–1908) var en amerikansk ingeniør, lærer og sosial reformator som regnes som karriereveiledningens grunnlegger. Han bidro til samfunnsbyggende tiltak og hjalp fattige immigranter med å få utdanning og ungdom med å finne jobb. Parsons mente at individet skulle utvikle anlegg og ressurser gjennom utdanning som var tilpasset den enkelte og finne mulighetene for arbeid som omgivelsene tilbød. Hans yrkesveiledningsteori fokuserte på yrkesvalget ut fra en kristen tenkning om *livskallet*, det man enkelt kan beskrive som sin hovedoppgave i samfunnet, og et positivistisk vitenskapssyn (Kjærgård, 2018, s. 21). Parsons så på karriereveiledning både som et sosialt instrument for et harmonisk samfunn, og som en individuell service som kunne skape aktive medborgere, håp og

solidaritet. Han kjempet hardt for et mer rettferdig samfunn gjennom sosiale endringer, og hans teorier om yrkesveiledning ble godt spredt innenfor skole og utdanning (Plant & Kjærgård, 2016).

Med en stadig større vitenskapeliggjøring av yrkesvalgs- og veiledningsfeltet vokste det også frem en «jeg-sentrert»-tenkning om individets karriereutvikling og valg som et uttrykk innenfra i kraft av egen personlighet og behov for å virkeliggjøre seg selv, det som i dag kan beskrives som selvrealisering. Psykologen Super rettet søkelyset mot prosessen i å utvikle en karriere i stedet for at individet skulle matche en jobb. Hans teori omhandler menneskets livsforløp, leverom og selvpoppfattelser. Han mente at karrieren består av hendelser og erfaringer individet gjør seg i den konteksten hun beveger seg igjennom livet (Kjærgård, 2018, s. 23). Mens tradisjonell yrkespsykologi var opptatt av hvordan mennesker passet til forskjellige type yrker, det Parsons sto for, var Super opptatt av det motsatte, nemlig hvordan arbeidet kunne passe inn i menneskers liv. Karriere er en prosess som utvikler og forandrer seg gjennom livet alt etter hvordan mennesker handler og lever (Højdal & Poulsen, 2017, s. 40). Super mente at karriere er en del av individets generelle utvikling av både biologiske, psykologiske, økonomiske og sosiologiske faktorer og vil derfor variere i ulike perioder av livet.

Dette perspektivet bidro til en vektlegging av den individuelle veiledningssamtalen som en hjelp for individet til å finne seg selv og skape mening gjennom yrkesvalg. Denne måten å planlegge karriere på har Patton og McMahon (2006) sett nærmere på i starten av 1990-tallet ut fra systemisk teori (Kjærgård, 2018, s. 28). De vektlegger at individet ikke lever isolert, men er en del av et sosialt system som samhandler og på forskjellige måter påvirker hvordan valg tas og hvordan karrieren utvikler seg. Systemteorien sørger for et overordnet rammeverk i møte med individet i en dynamisk karriereprosess (Patton & McMahon, 2006).

## 2.3 SOSIALT GRUPPEARBEID I ET INTERAKSJONSPERSPEKTIV

I det følgende presenteres Lawrence Shulman sin teori om sosialt arbeid i grupper. Jeg har tatt utgangspunkt i hans to innføringsbøker i sosialt arbeid, *Kunsten å hjelpe individer og familier* fra 2003 (bind 1) og *Kunsten å hjelpe mennesker i samhandling med systemer* (bind 2) fra 2006. Det gjøres rede for gruppen som en interaksjon mellom individ og det sosiale systemet. Her vil det også vises til interaksjonsmodellen til hans kollega William Schwartz fra 1969. Det er en modell for

hjelpeprosessen som Shulman bygger sitt arbeid på. Jeg vil også ta opp tre grunnantakelser som modellen tar utgangspunkt i, og gjøre rede for gruppen som et system for gjensidig hjelp.

### 2.3.1 INTERAKSJON MELLOM INDIVID OG SYSTEM

Shulman utviklet en helhetlig praksisteori (2003, s. 25). Han konsentrerer seg om interaksjon og samhandling mellom mennesker og sosiale omgivelser, og hvordan man kan hjelpe individet i denne prosessen. Ifølge ham er det sosioøkonomiske faktorer som medvirker til problemer for enkeltmennesker, familier og lokalsamfunn, samtidig som det er viktig å forstå og anerkjenne den styrken som hjelper folk til å mestre situasjonen. Sosialt arbeid har i senere tid tatt opp i seg økologiske modeller, og Shulman bygger sin tilnærming på systemteori og ser på gruppen i gruppeveiledning som et mikrosamfunn.

Shulman (2003, s. 33) satte opp tre grunnantakelser bak interaksjonsmodellen. Den første tar utgangspunkt i en tenkning om at individet og samfunnet har et gjensidig behov, påvirker hverandre og er avhengig av hverandre. Dette er en positiv symbiotisk relasjon mellom mennesker og deres sosiale relasjoner som samfunn.

Den andre antakelsen er at denne relasjonen systematisk blokkeres av hindringer. Noen kan være skapt av den personen det gjelder, og motivasjon og problemaksept kan påvirke individets evne til å ta imot hjelp. Andre blokkeringer kan skapes av de systemene individet må forholde seg til, samt undertrykkelsesfaktorer i samfunnet. Sosioøkonomiske faktorer som inntekt, boligsituasjon og økonomi kan også ha stor påvirkning på hjelpeprosessen.

Den tredje og siste er at veilederen eller sosialarbeideren alltid må forutsette at deltageren eller systemet har endringsressurser og har kraft til å forandre seg. Det innebærer at sosialt arbeid har en tiltro til at den enkelte eller systemet er i stand til å gjøre fremskritt til sitt eget beste, og at prosessen vil føre til økt styrke og mer forandring. Ut fra denne tenkningen innebærer interaksjonsperspektivet også at det stilles krav til deltageren om egeninnsats, og at klienten må være enig i målene for prosessen. Shulman har lagt vekt på et ressursperspektiv og en resiliensmodell der det grunnleggende prinsippet er å alltid prøve å finne frem til deltagerens styrke og ressurser og anerkjenne det individet allerede har vist kapasitet til å mestre i livet. Sosialarbeideren må ha tro på at uansett hvor håpløs situasjonen kan virke, så finnes det alltid et neste steg å ta (Shulman, 2003, 31-43).

### 2.3.2 INTERAKSJONSMODELLEN

Grupper i sosialt arbeid ønsker å forstå deltageren gjennom å få innsikt i samhandlingen med de andre. En hovedtanke er at fokuset flyttes fra enkeltindividet i seg til interaksjonen mellom deltagerne i gruppen. Det innebærer at det er umulig å forstå den ene uten å se på hvordan hun påvirkes av de andre. Denne perspektivendringen påvirker også gruppelederens måte å forholde seg til deltagerne på. Det blir viktig å flytte fokuset fra den enkeltes utfordringer til å se på samspillet alle har med hverandre, som for eksempel hvordan de snakker sammen og lytter til hverandre.

Like viktig er også hvordan deltageres samspill med andre mennesker og instanser fungerer utenfor gruppen. Sosialarbeideren har hele tiden to klienter – klienten og systemet. Det kan være klienten og gruppen, men også klienten og systemer på forskjellige nivåer som klienten er en del av utenfor gruppen. Shulman viser til Gordon Hearn (1914–1979) som brøt nytt land innen sosialt arbeid for hvordan generell systemteori kunne være nyttig for enhetlig praksisteori. Han mener at vi bør bruke det vi vet om ett systemnivå til å forstå andre nivåer. Dette er grunnlaget for interaksjonsmodellen og kalles for toklient- ideen (Shulman, 2003, s. 35).

### 2.3.3 GRUPPEPROSESSEN SOM SYSTEM FOR GJENSIDIG HJELP

Shulman (2006, s. 24) viser også til William Schwartz (1916–1982) som i 1961 skrev en betydningsfull artikkel om gruppeprosessen. Gruppen ses på som et tiltak for gjensidig hjelp, der deltagerne trenger både hverandre og sosialarbeideren. Jeg vil trekke frem fire måter deltagerne kan hjelpe hverandre på i gruppen (2006, s. 33-44).

Først og fremst er det å dele erfaringer. Deltagerne har forskjellige livserfaringer og innsikter som har gitt dem kunnskaper, synspunkter og verdier. Dette kan faktisk være til hjelp for de andre. Man kan også prøve seg frem med sine tanker og ideer og bruke gruppen som speil. Da er det viktig at meningsforskjeller løftes frem og ikke undertrykkes, men kan luftes innenfor gruppens trygge rammer. En gruppe kan slik være et laboratorium for utvikling av forskjellige ferdigheter, og etter hvert som forholdet mellom deltagerne utvikler seg, kan de begynne å forstå at de kan lære og vokse ved å gi og motta hjelp. Etter hvert vil de også kunne oppdage at ferdigheter de lærer i gruppen kan overføres til andre relasjoner utenfor den.

En annen måte å hjelpe hverandre på er oppdagelsen av at de ikke er alene om sine følelser, at de «er i samme båt», for å bruke et dekkende uttrykk. Å vite at andre føler på lignende måte kan gjøre følelser mindre skremmende og lettere å håndtere. Denne opplevelsen gjør det ofte lettere for deltagerne å mobilisere sine ressurser for å gjøre noe med sine utfordringer og kan være en av de sterkeste endringsressursene som springer ut av gjensidig hjelp.

En tredje måte er å gi gjensidig støtte og stille gjensidige krav. Når gruppen åpner opp om sine opplevelser og følelser, blir deltagerens evne til å vise empati for hverandre synlig. Siden deltagerne har mye felles, er de ofte i stand til å forstå hverandre på en spesiell måte, og gruppens aksept og omsorg kan fungere som en helbredende kraft. Når gruppekulturen utvikler seg, vil også gjensidige forventinger i gruppen vise seg ved at deltagerne forutsetter at de lytter til hverandre, kommer med sine tanker og ideer og hjelper hverandre.

Den fjerde måten er å bidra til individuell problemløsning. En deltager kan ta opp et problem eller situasjon hun står i, og gruppen kan bidra med forskjellige perspektiver. Gruppen kan identifisere seg med hennes følelser, og de kan påpeke hvordan hun kan håndtere saken. Shulman mener det er viktig å merke seg at mens de andre i gruppen gir den ene deltageren hjelp med problemet, hjelper de samtidig seg selv. Det er noe av det mest vesentligste som gjør at gjensidig hjelp i en gruppe blir en form for selvhjelp, da det alltid er lettere å se problemet i andres situasjon og relasjon enn i sine egne. Her kan gruppelederen bistå med å løfte opp underliggende felles tema som kan bidra til felles læring og fremme problemløsningsarbeid.

## 2.4 VEILEDNING I ET FELLESKAPSPERSPEKTIV

Teorien om veiledning i fellesskaper tar utgangspunkt i Rie Thomsens bok og Ph.d.-avhandling, *Veiledning i fællesskaber – karriereveiledning fra et deltagerperspektiv* (2012). Forskningen baserer seg på praksiserfaring og kritisk psykologisk forståelse av karriereveiledning, og den diskuterer forbindelsen mellom individ og samfunn. I det følgende presenteres spenningsforholdet mellom individ og samfunn i lys av kritisk psykologisk forståelse, og en modell som viser forbindelsen mellom individet og samfunnet. Deretter går jeg inn på sider ved fellesskapets betydning og etikk som Thomsen utforsket i sin analyse om fellesskapets betydning.

### 2.4.1 SPENNINGSFORHOLD MELLOM INDIVID OG SAMFUNN

Thomsen (2012, s. 66) løfter frem veiledningspraksis som et felt som befinner seg i et spenningsforhold mellom individ og samfunn. Veiledningen er tenkt som en livslang innsats gjennom forskjellige institusjoner og beskrives i lovverk og etiske retningslinjer, men det ligger et normativt grunddilemma i bunn som forplikter veiledere til å tilgodese både samfunnsmessige og individuelle interesser i praksis. For å forstå forbindelsen og sammenheng mellom disse interessene, tar Thomsen utgangspunkt i kritisk psykologi som igjen bygger på kritisk teori.

Den tyske psykologen Klaus Holzkamp (1927–1995) har med *Grundlegung der Psychologie* (1983) og *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung* (1993) bidratt til det kritisk psykologiske perspektivet og ser spesielt på forholdet mellom den samfunnsmessige prosessen og den individuelle prosessen. Ifølge Thomsen mener han at vi er i stand til å utvikle vårt samfunn i takt med at vi utvikler oss selv. Den organiseringen for arbeidsfordelingen vi har lagt til grunn i samfunnet, handler ikke om å bli i stand til å delta med andre, men er et grunnvilkår for mennesket. De individuelle livsbetingelsene vil dermed alltid være relevante for samfunnsmessige livsbetingelser. Det betyr at vi er gjensidig avhengige av hverandre for å opprettholde vår eksistens. Mennesket blir sett på som et unikt jeg på ene siden, men på den andre også som et felles jeg i kraft av andre mennesker. Denne tenkningen betyr at veiledningspraksis ikke kan forstås som enkeltindividers prosjekter, men som delelementer i et felles allment prosjekt om å opprettholde samfunnet. Mennesket må derfor aktivt leve sitt liv i deltagelse med andre. Holzkamp løfter frem begrepet *livsførsel*, der han peker på helheten av aktiviteter i et sammensatt dagligliv som mennesket må håndtere hver dag av hjemmet, skolen og arbeidsplassen. Videre tar han for seg begrepet *betingelser* som handler om de sosiale og samfunnsmessige forhold som preger menneskers muligheter til å handle og dermed deres liv sammen med andre. Han viser også til begrepet *selvforståelse* som betyr menneskets evne til å komme til forståelse med seg selv i samspill med andre (Thomsen, 2012, s. 79-82).

## 2.4.2 FELLESSKAPETS BETYDNING I VEILEDNING

Thomsen gjennomførte sin forskning på en folkehøyskole og i en bedrift. (2012, s.83). Hun ønsket å undersøke deltageres møte med veiledningspraksis ved at hun som forsker møter veiledningen sammen med deltagerne. Hun ville utforske hvordan veiledningspraksis kommer til syne i deltageres hverdagsliv og påvirkes av menneskers deltagelser på forskjellige steder.

I Thomsens studie om hvordan veiledning er i samspill med de ansattes livsførsel på bedriften, kom det frem at det først var når veiledningen ble gjort tilgjengelig i fellesrommet, at de ansatte fikk benyttet seg av tilbudet. Bedriften skulle legges ned, og de ansatte ville ha stor nytte av veiledning for videre jobbsøking. Dette var en felles problemstilling for alle ansatte, men hadde blitt håndtert som et personlig problem ved at den enkelte måtte henvende seg til veileder på bedriften og få individuell hjelp med CV, søknader og informasjon om aktuelle bedrifter. Ved at veiledningen ble flyttet til lunsjrommet, fikk flere muligheten til å stille spørsmål og få svar som kunne være nyttig for flere. I et felles rom ble det i mindre grad private og personlige dialoger, men mer av kollektive og felles samtaler for å øke sin selvforståelse, og der også de ansatte kunne hjelpe hverandre. Bedriftens situasjon ble løftet opp i det allmenne rommet der de hadde sin daglige livsførsel, og på den måten ble utfordringen om jobb videre et felles prosjekt (Thomsen, 2012, s. 125-135).

Hvordan veiledningen kom til syne blant elever på en folkehøyskole, viste seg i at den ofte forekom i felles sosiale aktiviteter. Elevene brukte hverandre som ressurser i samtaler om valg av utdanning og erfaringer med å søke inn på skoler. De befant seg i en felles situasjon der folkehøyskolen var et sted for å forberede seg for høyere utdanning og karriereplaner videre. Som i bedriften ble veiledning et felles prosjekt og problemstillingene løftet fra et det individuelle og personlige til noe allment. Det gjorde at elevene kunne oppfatte spørsmål og dilemmaer i et samlende perspektiv i stedet for å føle seg forvirret og svake. På skolen hadde alle lærere veiledningsansvar. Det ga muligheter for dialog og spørsmål om videre utdanning både i lunsjen, i friminuttene og på sosiale aktiviteter (Thomsen, s. 150-173).

Forståelsen av at en veileder legger til rette for muligheten til å vende blikket innover og reflektere over verdier og valg for fremtiden, kan snus til å vende blikket utover for å få forståelse for verdien og nytten av deltagelse. Denne forståelsen setter fokus på at veilederen skaper muligheter for elevene til å delta i forskjellige praksiser og gjennom dette undersøke videre deltagelse. Både på

folkehøyskolen og i bedriften ble det oppfordret til å besøke utdanningsinstitusjoner og nye arbeidsplasser (Thomsen, 2012, s. 184).

### 2.4.3 ETIKK I VEILEDNING I FELLESKAPER

I Thomsens studie kommer det frem spørsmål om veiledernes forståelse av etikk og fortrolighet når veiledningen skjer i det daglige livet i fellesskapet. Det krever en økende grad av spørsmål og dialoger som er mer allmenne og som flere lurer på. Veiledere kan uttrykke skepsis til om veisøkere vil fortelle om sine problemer hvis de sitter i en større gruppe, og om det skulle være brudd på taushetsplikten hvis de med lignende problemstillinger blir satt i forbindelse med hverandre. Dette viser at veiledning synes å være et personlig anliggende som hører hjemme i et fortrolig rom.

Denne forståelsen av veiledning har paralleller til mer terapilignende situasjoner. Thomsen viser til Anders Lovén som plasserer veiledning mellom psykoterapi og undervisning. Han er opptatt av at veiledning ikke er terapi, men har en retning for å bistå veisøkeren ut i jobb og utdanning. Veiledere har også målbeskrivelser og krav som kan styre i veiledningen, og dermed kan betydningen av å praktisere veiledningen i fellesskap forstås som en styrke i forhold til etikken i veiledning og tillit til veilederen. I tillegg kan også medelever og kollegaer ha god forståelse for hverandres situasjon, være godt kjent gjennom daglig livsførsel og dermed ha god evne til å dele gode råd og erfaringer med hverandre. Likevel har det vært viktig for veilederne i studien å understreke viktigheten av å ha et individuelt tilbud hvis det er behov for mer personlige samtaler (Thomsen, 2012, s. 176-181).



### **3 FORSKNINGSDESIGN OG METODE**

For å belyse problemstillingen har jeg valgt å gjennomføre et empirisk studium. I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for fremgangsmåten for forskningsarbeidet.

#### **3.1 FORARBEID**

For å gjennomføre et empirisk studium av unge arbeidssøkere, var jeg avhengig av å få samlet deltagere til en karriereveiledningsgruppe. Det viste seg å bli en krevende, men viktig avklaringsprosess å få godkjent en slik gjennomføring av prosjektet med arbeidsgiver. Forankring hos arbeidsgiver og en solid etisk grunn å stå på i møte med gruppen har vært nødvendig for å få en god arbeidsprosess og troverdighet med prosjektet.

##### **3.1.1 ET NARRATIVT FORSKNINGSDESIGN**

I mitt arbeid som veileder i NAV møter jeg unge mennesker i den situasjonen de er i her og nå, for å bistå de for veiledning og oppfølging for å komme i arbeid. Jeg har tilgang til menneskers historie ved å lese legeerklæringer og epikriser om helse og rapporter om skolegang og tiltakshistorie. Det som imidlertid engasjerer mest er møtet med det enkelte individ og deres egen unike livsfortelling, med erfaringer og opplevelser, og hvor jeg kan gå et stykke sammen med dem på deres livs- og karrierevei. På bakgrunn av det har jeg valgt å bruke en narrativ tilnærming og design i denne oppgaven.

Det er fire tema som er avgjørende for en narrativ retning. Det første handler om forholdet mellom forsker og de eller den hun forsker på. Narrativ tilnærming beveger seg bort fra forskeren som en objektiv observatør i retning mot mening og fortolkning. Forskeren og de hun forsker på er i en relasjon der begge vil lære og endres gjennom forskningsprosessen. Det andre temaet handler om at narrativ forskning er kvalitativ og presenterer data i ord og ikke kvantitativt gjennom tall. Det tredje peker på en endring i retning mot det spesielle og subjektive i enkeltpersoners erfaringer, og ikke gjennom generelle teorier. Det fjerde innebærer at man i narrativ forskning anerkjenner mange måter å forstå menneskelig erfaring på, og at man legger vekt på troverdighet og resonans mer enn validitet, samtidig som det styrker fagfeltet (Pinnegar & Daynes, 2007, gjengitt i Blix & Sørly, 2017, s. 23–24).

### 3.1.2 ETISKE FOROVERVEIELSE OG PERSONVERN

Grunnen til at det viste det seg å bli vanskelig å gjennomføre studier med brukere på egen arbeidsplass, var dobbeltrollen jeg ville inneha som både veileder og forsker i egen praksis. Et av forskningsetikkens grunnleggende prinsipper er at all deltakelse skal bygge på personlig samtykke, og at det skal være gitt på et fritt, informert og forstått grunnlag (Befring, 2020). Det reiser seg umiddelbare spørsmål ved hvorvidt deltagerne stiller frivillig når de har eller har hatt en brukerrelasjon med meg, noe som gjør at vi står i et skjevt maktforhold. Det ville også være vanskelig å kontakte tidligere brukere grunnet taushetsplikten. Samtidig måtte det for egen del være en bevissthet om dobbeltrollen fordi forskningen og resultatene kan påvirke måten veiledningen gjennomføres på, analyseres og tolkes, og motsatt at veiledningen tilpasses studien og resultatene.

Likevel ønsket jeg så langt det var mulig å beholde brukerperspektivet i oppgaven. Det ble godkjent av arbeidsgiver at jeg kunne ta kontakt med et arbeidsmarkedstiltak for brukere i NAV. Det ville løse spørsmålet om frivillighet ved at lederen på et tiltak tok kontakt med aktuelle kandidater til en veiledningsgruppe på mine vegne. Dermed ble det mulig å lede en gruppe som jeg ikke hadde noe oppfølgingsansvar for i mitt daglige virke, og som derfor heller ikke ville stå i et avhengighetsforhold til meg. Det er likevel grunn til å være bevisst på å vise aktsomhet overfor brukergrupper som er i en sårbar situasjon, og at deltagelsen kan innebære en risiko for personlig belastning. Det har gjort meg ekstra oppmerksom på å sørge for at studiet skulle formes slik at deltagerne skulle oppleve det meningsfullt for egen del å delta.

En hovedregel er at deltakelse i prosjekter skal innebære stor sannsynlighet for nytteverdi for den aktuelle gruppen. Det er også et etisk prinsipp å sørge for beskyttelse av integritet og anonymitet til deltagelsen, og forskningen bør være varsom med å generalisere og stigmatisere bestemte grupper (Befring, 2020, s. 32). I utformingen av studien er prosjektet meldt til NSD og blitt godkjent (Vedlegg 1). Siden jeg behandler opplysninger som erverves gjennom ansettelsen i NAV, har jeg valgt å sørge for anonymitet ved å bruke fiktive navn på deltagere og arbeidstiltak, samt etnisk bakgrunn. Alder og kjønn er derimot bevart for å synliggjøre hvilken målgruppe studiet er rettet mot. Den geografiske plasseringen er også anonymisert.

## 3.2 GJENNOMFØRING

### 3.2.1 PROSJEKTINVITASJON

For få samlet et utvalg deltagere til en veiledningsgruppe, laget jeg en prosjektbeskrivelse og sendte den ut til forskjellige arbeidsmarkedstiltak. Tilbakemeldingene varierte en del før jeg endelig fikk en positiv bekreftelse fra et kommunalt arbeidstiltak. Jeg utformet invitasjon med forespørsel til unge arbeidssøkere om å delta på et forskningsprosjekt med tittelen *Karriereveiledning i fellesskap med andre* (Vedlegg 2), og som lederen på arbeidstiltaket videreformidlet til sine deltagere.

### 3.2.2 MÅLGRUPPE, VARIGHET OG OPPMØTE

Fem unge kvinner i alderen 17–26 år fra et arbeidslag i en bruktbutikk svarte ja og møtte opp til veiledningsgruppen. Der fikk de informasjon om prosjektet, og alle signerte skriftlig samtykke for deltakelse (Vedlegg 3). Så hvem er disse, og hvilke erfaringer og fortellinger bærer de med seg inn på arbeidstiltaket der det forventes at de skal møte opp og øve seg på å delta i arbeidslivet? I det følgende presenteres den enkelte deltager slik det kom til uttrykk gjennom samlingene. Igjen, de har alle fått fiktive navn, og arbeidstiltaket og lokasjonen er anonymisert.

Gry er 25 år og har vært deltager på arbeidstiltaket i 1,5 år. Hun liker å jobbe i kassen med andre og møte kunder. Hun liker også å være på bakrommet og prise varer, vaske og pusse sølv. Gry er utdannet frisør, men drømmer om å jobbe med mennesker og bli sosionom. Hun forteller at hun sliter med teorien og måtte avbryte på første semester på sosialhøgskolen. Gry er åpen om en vanskelig helsesituasjon gjennom ungdomstiden, og som hun fortsatt sliter med gjennom fysiske anfall og behandling hos psykolog. Hun uttrykker usikkerhet om hvor mye krefter hun har til rådighet for å gjennomføre et krevende studium. Hun forteller at hun sitter mye alene hjemme i løpet av uken og gleder seg til å komme på tiltaket og skravle og være sammen med de andre. Gry forteller at hun er en åpen person som liker å snakke og føler mestring i det. Hun sier at hun også synes det er hyggelig å høre mer om andre deltagere i gruppen. I løpet av arbeidstiden ellers er det stort sett i lunsjen de har tid til å snakke sammen. I løpet av gruppens tid sammen forteller hun at hun også har lært seg å holde kjeft.

Ingrid er 26 år og har vært med i ett år. Hun jobber med møbler og bilder og er med ute på søppelstasjonen for å hente gjenstander som kan selges i butikken. Hun liker best å jobbe for seg selv på verkstedet med musikk på øret. Frem i tid kan hun tenke seg en lærlingeplass som

møbeltapetserer. Hun har lite arbeidserfaring, omgås ikke så mange på fritiden og uttrykker at hun sliter med å føle seg voksen og selvstendig. Ingrid har også helseutfordringer som må tas hensyn til, og som påvirker fungeringen i hverdagen. De store personlige interessene er historie og kultur, noe hun også har fullført en bachelorutdanning i. Andre har fortalt henne at hun er flink til å formidle sine interesser til andre, samtidig som hun ikke føler seg komfortabel med å snakke i grupper. Hun uttrykker at det betyr mye å ha en relasjon over tid med de andre på tiltaket og føler seg komfortabel med å le og snakke sammen i veiledningsgruppen. Hun sammenligner den med lignende grupper hun har vært på gjennom NAV. Da hadde de ikke kjent hverandre fra før, og det har betydning for hvor åpen man er om seg selv til andre.

Karin er 19 år og har deltatt i omtrent fem måneder. Hun jobber med å vaske gjenstandene fra søppelstasjonen. Karin er ferdig med videregående skole og i starten av et arbeidsliv. Hun forteller om en ustabil oppvekst med mange skolebytter, men også om en stor interesse for og kreative evner innen håndarbeid. Karin forteller om fellesskapet hjemme i kjellerstua med sine søsken og husdyr. Karin har ingen tidligere arbeidserfaring og lite nettverk utenom familien, men kan tenke seg å jobbe med noe innenfor historie. Hun sier at hun har lært seg mer om de andre deltagerne i gruppen som hun ikke visste fra før.

Faith er 17 år og har vært på arbeidstiltaket i tre måneder. Hun veksler mellom å være i kassen eller vaske varer på bakrommet. Faith er en ungdom som har interesse for og evner innen kunst og håndverk, men avbrøt videregående utdanning på grunn av mistriksel og utenforskap gjennom skolegangen og utfordringer med psykisk helse. Faith forteller om et jobbtillbud hun mottok, men at hun ikke klarte å begynne i stillingen. Hun uttrykker at hun har det bedre med seg selv etter at hun begynte på arbeidstiltaket, og at hun har turt å prøve seg litt i kassen i butikken og har erfart at det ikke er så skummelt å snakke med fremmede.

Sofia er 25 år og har vært deltager i fem måneder. Hennes arbeidsoppgaver er å bli med til søppelstasjonen og hente varer. Hun priser dem, rydder og står i kassa. Hun uttrykker interesse og glede for tall og for mennesker. Sofia har hatt flere jobber tidligere, men følt seg veldig alene. Hun har hatt familien sin, men opplevde mye ensomhet og mobbing i oppveksten. Hennes erfaring med arbeidstiltaket er at det er et godt fellesskap der hun får positive tilbakemeldinger og kan være seg selv. Hun har gjennomført deler av en bachelor i økonomi på universitetet, et fag hun har stor interesse for, men måtte avbryte grunnet den psykiske helsen. Hun uttrykker usikkerhet og

bekymring for om helsen vil tåle et nytt forsøk på å fullføre studiene, samtidig som hun er på vei ut i arbeidstrening innenfor regnskap i en ordinær bedrift.

Jeg gjennomførte fire gruppeveiledningssamlinger over en tidsperiode på fem uker, med varighet på to timer hver gang. Med god tilrettelegging fra arbeidslederne møttes vi til fysiske gruppesamlinger på arbeidstiltakets felles lunsjrom. Deltagelsen har variert noe. Jeg vurderer likevel at det har vært tilfredsstillende oppmøte i gruppen som helhet for gjennomføring av studiet. Alle fem møtte på den første og siste samlingen. På samling to deltok fire personer, og på den tredje stilte tre opp.

### 3.2.3 VEILEDNINGSMETODE OG INNHOLD

Det finnes flere forskjellige former for gruppeveiledning som fokuserer på det sosiale og har det som er felles i sentrum. Strukturert, narrativ, filosofisk, erfaringsbasert og systemisk gruppeveiledning er ulike, samtidig som noe overlapper (Thomsen, 2013, s. 85). Selv om jeg har valgt å ta utgangspunkt i en erfaringsorientert gruppeveiledningsmetode, vil den enkeltes fortelling ha en narrativ karakter, altså en personlig gjenfortelling basert på vedkommendes liv og tolkninger av hendelser.

Gruppen har reflektert over egne opplevelser, egenskaper og erfaringer gjennom forskjellige øvelser, både hver for seg og i fellesskap rundt bordet. (Thomsen, Skovhus & Buhl, 2014, s. 86). For å sikre at alle fikk mulighet til å dele sine erfaringer, ble en strukturert form for veiledning valgt der hver deltager fikk dele med seg rundt bordet. Jeg har brukt det Marit Hartviksen og Kjartan Skogly Kversøy (2008) kaller for *rundeprinsippet*. Det betyr at hver enkelt deltager i gruppen etter tur får et konkret spørsmål om å fortelle hva de tenker og mener om temaet vi tar opp. Alle utfordres til å si noe, men det er rom for å melde pass. Rundeprinsippet inngår ellers i den første delen av tre i SØT-modellen, hvordan situasjonen (S) er nå. De to andre delene er ønsker (Ø) og tiltak (T).

På gruppesamlingene gjennomførte jeg karriereøvelser som kan bidra til å skape dialog, refleksjon og struktur i gruppen. De tar utgangspunkt i å bli kjent med seg selv og bevisst egne ressurser og kompetanse (Vedlegg 4). Valget av øvelser var inspirert av boken *Utdanningsvalg – karrierelæring og livsmestring* (2019) av Reinhardt Jåstad Røyset og Kjell Helge Kleppesø, den allerede nevnte *Samarbeid og konflikt – to sider av samme sak* (2008, en utvidet utgave kom i 2018) av Hartviksen og Kversøy, og *Skjulte ressurser: Om veiledning i grupper*, av Susanne Bang og Ken Heap.

### 3.2.4 FORSKERROLLEN

Jeg ønsket å gå inn i feltet med et åpent sinn og samtidig med nok kunnskap til å nærme meg målgruppen på en hensiktsmessig måte, slik som forsker Kathrine Fangen (2010, s. 47) beskriver som et ideal. Samtidig som jeg er praktiserende veileder, har jeg så langt det er mulig holdt en profesjonell distanse ved å unngå å gi råd og egne eksempler som kan påvirke studien, samtidig som jeg er bevisst på at jeg som gruppeleder er en del av gruppen. Tidligere erfaringer med å lede karriereveiledningsgrupper for unge kan være en ulempe, men også en fordel. På ene siden kan min for forståelse prege prosjektet og påvirke evnen til å registrere viktige funn. På den annen side kan den samme erfaringen med lignende grupper bidra til at jeg i større grad evner til å holde fokus på deltagerne og gruppen og ikke på egne prestasjoner som veileder – og forsker. Fangen (2010, s. 50) viser til Hans-Georg Gadamer som er kritisk til å sette opp fornuft og fordom opp mot hverandre, og at man må fri seg fra fordommer før man kan begynne å tenke. Han mener at forskeren ikke bør stole blindt på hva et fenomen betyr på forhånd, men forbli åpen overfor hva personer sier eller gjør og hva det kan bety. Det viktigste for forskeren er å være klar over egen forutinntatthet, slik at feltet kan presentere sin annerledeshet.

I kvalitative undersøkelser er forskeren sitt eget forskningsinstrument. Det er derfor viktig å være klar over hvordan egne følelser ubevisst kan spille inn i forskningsprosjektet, både for å avklare sperrer eller begeistring for temaet man skal forske på (Fog, 1994, gjengitt i Fangen, 2010, s. 49). For å avklare hvem jeg er i studien, har jeg vært bevisst på hvilken rolle jeg har i møte med gruppen. Jeg har valgt å presentere meg selv som en som jobber i NAV, men fortiden er en student. Jeg har unngått å kalle meg karriereveileder og forsker. For å synliggjøre at jeg er i en rolle for å lære, har jeg hatt en åpen dialog om prosessen og hensikten med prosjektet. Deltagerne har ikke stått i noen form for avhengighetsforhold til meg, og jeg har ikke fått inntrykk av at de ønsker å gi meg de «riktige» svarene på mine spørsmål, men heller gitt tips til hva jeg bør gjøre videre om jeg skal holde lignende grupper.

I rollen som gruppeleder har jeg hentet inspirasjon fra ressurs- og resiliensfokus som ble nevnt i forbindelse med Shulman i kapittel to. Jeg har henvendt meg til gruppen med en nysgjerrig og positiv holdning som formidler at deltagerne er unike og verdifulle, og at jeg ønsker dem vel. Jeg har lagt vekt på å holde en åpen kommunikasjonsform som innebærer åpne og sirkulære spørsmål

med aktiv lytting. Under de to første samlingene skrev jeg notater, men erfarte at det tok alt for mye av oppmerksomheten. Derfor valgte jeg å ta spille inn de to siste gruppesamlingene i sin helhet. Det har bidratt til større konsentrasjon på gruppen og være til stede i prosessen her og nå. Jeg har også fått mulighet til å analysere de spørsmålene jeg har stilt og lytte til hva deltagerne har sagt flere ganger for økt forståelse og helhet og sikre at det er deltagerens stemmer som kommer frem.

### 3.3 SEMISTRUKTURERT GRUPPEINTERVJU

Jeg valgte også å gjennomføre to kvalitative semistrukturerte gruppeintervjuer med lydopptak på de to siste samlingene. Det var med en fleksibel intervjuguide der jeg stiller spørsmål til deltagerne hvordan de har opplevd å gjennomføre øvelsene i gruppen, samt reflektert sammen med dem om innholdet (Larsen, 2017, s 99). Øvelsene de var med på i gruppen ga oss en felles referanseramme som bidro til et samlet utgangspunkt for gruppeintervjuet. Jeg har trukket veksler fra funn fra tidligere samlinger som jeg har undret meg over, og hatt mulighet til å løfte det opp til refleksjon på nytt i gruppen. Ved å bruke denne formen har det vært mulig å trekke inn deltagerne i fortolkningsprosessen og utforsket dypere hva de har tenkt og ment med forskjellige utsagn.

Selv om jeg har hatt forskningsspørsmål og en fleksibel intervjuguide (Vedlegg 1) som utgangspunkt for studien, ønsket jeg å tilnærme meg deltagerne og gruppen med en utforskende holdning med åpenhet for hele deres livssituasjon. Sosiologen Catherine Kohler Riessman (2014, s. 2) mener at det er vanlig at forskere lager intervju spørsmål med stor omhu, men at det ofte ender opp med informanter som gir lange svar som ikke har så mye med spørsmålet å gjøre. Hun gjør oppmerksom på at det kan være akkurat de digresjonene som kan være det som er viktig for den analytiske prosessen. De kan sørge for kontekstuelle og indirekte hint som kan påvirke våre forskningsspørsmål videre.

#### 3.3.1 OVERVEIELSER VED TRANSSKRIBERING

Gruppeintervjuene ble tatt opp digitalt og transskribert for hånd i sin helhet. Jeg har valgt å delvis følge retningslinjer for transskribering slik Thomsen (2012, s. 98) gjorde det i sin studie. Det er ordrett avskrift som inkluderer støttelyder som «ja», «nei» og «mmm». Det er linjeskift ved ny

person som sier noe, med noen unntak. Jeg har også valgt å markere følelsesutbrudd i parentes, som for eksempel der gruppen ler (latter).

### 3.4 FENOMENOLOGISK FORSTÅELSE

Siden studien går ut på å utforske deltageres erfaringer og subjektive opplevelser rundt det å møte andre i lignende situasjon i grupper, har jeg valgt å ta utgangspunkt i en vitenskapsteoretisk tilnærming innenfor kvalitativ forskning som kalles fenomenologi (Del Busso, 2018, s. 46). Den ble utviklet av filosofen Edmund Husserl (1859–1938). Det sentrale i hans arbeid var menneskets bevissthet og hvordan fenomener i livsmiljøet beskrives og oppfattes av den enkelte individ. Denne tilnærmingen har gitt legitimitet til empirisk forskning, der subjektive opplevelser og informantenes beskrivelser er i fokus (Del Busso, 2018, s. 47).

Del Busso (2018, s. 47) peker på Langdridge (2007) som sier at med en fenomenologisk tilnærming til å forstå verden på, blir opplevelsen hos den enkelte deltager viktig. Dermed må spørsmålene søke å avdekke hvordan det er å ha en opplevelse, hva som oppleves og på hvilken måte deltagerne beskriver opplevelsen på.

### 3.5 HERMENEUTISK TILNÆRMING

For å forstå hvordan andre mennesker handler, tenker, føler og opplever noe, trenger vi en tilnærming som ikke bare tar utgangspunkt i logikk og intellekt. Gjennom en humanistisk tilnærming som kalles for hermeneutisk tolkningslære, får vi et hjelpemiddel til å sette oss inn i hvordan andre mennesker har det med innlevelse og empati. Det ligger noen utfordringer i denne måten å fortolke på, da forskeren bruker seg selv, sine egne følelser og opplevelser og sin måte og forstå verden på. Det innebærer at det er viktig at forskeren reflekterer over egen virkelighetsforståelse og er bevisst sammenheng og kontekst når hun tolker (Thuren, 2020, s. 105).

Hermeneutikk betyr tolkningslære og er en metode for å tolke mening. Opprinnelig var tolkningslæren knyttet til teologi og juridikk som prøvde å finne den «egentlige» meningen i skrifter og lover. I dag handler hermeneutikk om å tolke komplekse meningssammenheng og har mangfoldige betydninger.



## 3.6 NARRATIV TEORI OG METODE

Narrativ teori kan sies å være de metoder som brukes for å samle inn og analysere muntlige eller skriftlige fortellinger. En enkel måte å beskrive et narrativ på er at det er en fortelling med en begynnelse, en midt og en avslutning. Det inkluderer ofte aspekter som sted, personer, hendelser og konsekvenser (Del Busso, 2018, s. 46). Det kan også være «hendelser som fortelleren oppfatter som viktig og meningsfylte i forhold til et spesifikt publikum, velges ut, organiseres og gis sammenheng» (Riessman, 2008, s. 3, gjengitt i Del Busso, 2018, s. 46). Det betyr at to deltagere kan oppleve, tolke og gjengi samme situasjon svært ulikt, samtidig som de sammen kan korrigere og utfylle hverandre. På den måten tar narrativer opp i seg både den fenomenologiske forståelse og en hermeneutisk tilnærming.

Narrative studier er en del av et tverrfaglig forskningsfelt innom antropologi, sosiologi, pedagogikk, psykologi og organisasjonsteori. I sosial forskning de siste tiårene har det vært store variasjoner på hvordan forskere bruker konseptet *personlige narrativ*. Sosiologen og genusforsker Anna Johansson (2005, s. 213) ser narrativ tilnærming som et verktøy for å forstå konstruksjonen av den sosiale virkeligheten, og hvordan sosiale strukturer, relasjoner og identiteter skapes og omskapes. Johansson er opptatt av en narrativ form som hun kaller for *livsfortellinger*. Livsfortellinger er de gjengivelser en person gir fra deler av sitt liv, og som undersøker forskjellige tema og perspektiver på hvordan mennesker gir sine liv mening og skaper identitet.

Innen sosialt arbeid favner narrativ hele livshistorien til et individ, mens i andre tradisjoner har forskere valgt å tilnærme seg det personlige narrativ på en mer restriktiv måte og refererer til tematisk spesifikke fortellinger i møte med karakterer, handling og et plot (Riessman, 2014, s. 2). Jeg har valgt å tilnærme meg det personlige og det kollektive narrativ med åpenhet for hele livshistorien og livsfortellingen i tråd med helhetlig oppfølging og veiledning i et livslangt perspektiv. Jeg vil imidlertid ha blikket spesielt rettet mot individers fortellinger som handler om å være unge arbeidssøkere, med temaer knyttet til opplevelser og erfaringer i forbindelse med personlig situasjon, helse, skole og arbeid.

### 3.6.1 NARRATIV ANALYSE

Narrativ analyse med fokus på innhold innebærer å analysere et intervju som en ordnet fortelling med mål om å identifisere forskjellige mønstre og tema (Holter 1996:21, Skilbrei 2019, s. 181). Forsker og familie- og nettverksterapeut Rita Sørly (2017, s. 99) mener det er mange måter å gå

frem på i den narrative analysen, og at det gir store valgmuligheter, men fremhever det Braun og Clark (2006) synliggjør som viktig. Det handler om forskerens teoretiske ståsted og tydelige valg for hva som skal utgjøre tema. Forskeren må utøve skjønn i vurderingen av ulike tema for å velge de som er sentrale for å svare på studiets forskningsspørsmål.

For å gjennomføre narrativ analyse på mitt empiriske datamateriale, har jeg valgt å bruke tematisk narrativ analyse som fokuserer på innholdet i fortellinger. Jeg har tatt utgangspunkt i de fire forskningsspørsmålene i tilknytning til problemstillingen, og systematisk sett på forskjellige tema og mønstre fra det transkriberte innholdet som kommer til syne.

Riessman (2014) løfter frem narrativ analyse som det å utforske selve fortellingene, og at det er en fortolkende aktivitet som er selve kjernen i metoden. Johansson (2005. s. 27) mener det handler om å systematisk tolke andre menneskers tolkninger av seg selv og sin sosiale verden. Forskeren spør: «Hva betyr den fortellingen, hvilken mening har den?» Det er en aktivitet der man ikke prøver å finne en objektiv sann tolkning, men man baserer seg på at enhver fortelling står åpen for å tolkes på mange forskjellige måter.

### 3.6.2 DESKRIPTIV FASE

Etter transkribering av datamaterialet fra lydopptakene, leste jeg igjennom materialet flere ganger, laget beskrivelser av innholdet og kategoriserte tekster som kunne være relevante for å belyse forskningsspørsmål og problemstilling med forskjellige farger. Det innbefatter også utdrag og beskrivelser av teksten, og at det lages en oversikt over temaer, hendelsesforløp og trekk ved personer eller gruppen. Det kan dessuten være å markere en mening, en handling eller en relasjon (Larsen, 2017, s. 115).

### 3.6.3 FORTOLKENDE FASE

Når jeg skulle forstå resultatene fra gruppeintervjuene, har jeg tatt utgangspunkt i det Skilbrei (2019, s. 179) mener om fortolkning. Hun sier at det ikke bare handler om å tolke hva materialet uttrykker, men også om å forstå materialet i en større kontekst og søke å forstå hva det sier om noe utover den konkrete situasjonen gruppen står i.

I min studie har jeg tolket materialet og i tillegg hatt fordelen med å møte gruppen gjennom flere samlinger. Dermed kunne jeg trekke frem temaer og utsagn fra tidligere samlinger som jeg ble nysgjerrig på og ta det opp på nytt i gruppen. Det har bidratt til at jeg har fortolket og reflektert

gruppens egne utsagn sammen med gruppen, og på denne måten fikk vi utdypende forklaringer rundt deres forståelse og opplevelser.

## 4 RESULTATER OG ANALYSE

Spesielt tre hovedtema utmerket seg i det empiriske materialet da jeg analyserte hvilken betydning fellesskap kan ha for unge arbeidssøkeres karriereutvikling. Det første er gruppen som styrkende ressurs for karriereutvikling, det andre fellesskapets betydning for karriereutvikling, og det siste temaet er gruppen som treningsarena for arbeidslivet.

### 4.1 GRUPPEN SOM STYRKENDE RESSURS FOR KARRIEREUTVIKLING

Delkapitlet presenterer empiriske funn med utgangspunkt i forskningsspørsmålene 1 og 3 om hvordan deltagerne opplever å utforske egen kompetanse i gruppen, og hvordan gruppeprosessen kommer til syne.

#### 4.1.1 GRUPPEN SOM RESSURS FOR Å UTFORSKE KARRIEREKOMPETANSE

Det er flere steder gjennom gruppeprosessen der deltagerne bruker hverandre som styrkende ressurs i karriereutviklingen og gir hverandre gjensidig hjelp, noe Shulman (2003, s. 33) trekker frem som en ressurs. Det blir spesielt synlig når jeg intervjuer gruppen om hvordan det var å jobbe med øvelser i gruppen, og de trekker frem den om å finne tre positive egenskaper om seg selv.

Jeg: «Husker dere noen av øvelsene vi har hatt og hvordan har det vært å jobbe med det i gruppen?»

(Fnising i gruppa)

Gry: «Altså det var den der, hva du føler du har gjort bra, noe positivt du har gjort. Altså tre positive egenskaper. Alle utenom den ene gikk jo veldig fint.»

Jeg: «Ja jeg synes jo som for eksempel den øvelsen om Hånden som vi gjorde, der kom det frem veldig mye positivt. Der nevnte du tre positive egenskaper du har. Jeg husker at du spurte om du kunne spørre en venn.»

Gry: «Ja før vi startet så var det greit å spørre noen andre.»

Ingrid: «Ja litt som i; Vil du bli millionær.»

Jeg: «Du skrev, at du har store blodårer, flink med hunder og hjelpsom.»

Gry: «De to første var mine.»

Jeg: «Hvordan var det å få litt hjelp sist gang og høre noen andre si noe positivt om deg?»

Gry: «Altså, jeg er elendig på det men prøver å jobbe med å si takk, men jeg tar det ikke til meg.»

Jeg: «Hva med deg Ingrid? Hvordan var det for deg å høre andre i gruppa gi positive tilbakemeldinger? For her kom det frem flere enn tre egenskaper som du har. Du får folk til å le. Det tror jeg ikke du sa selv sist gang?»

Ingrid: «Nei.»

Gry: «Tror ikke hun sa noe selv.»

(Latter i gruppa)

Ingrid: «Nei.»

Jeg: «Men her er det da fire punkter til; at du er hjelpsom, at du er omtenkstom, arbeidsom og pliktoppfyllende.»

Ingrid: «I hvert fall her.»

Jeg: «Så hvordan er det å høre det, at du er de her ordene?»

Ingrid: «Det er liksom.. det kommer an på omstendighetene. Så det er ikke alt man er enig i. Det er jo sånn, er jeg hjemme så er det ting jeg ikke er enig i. Foreldrene mine ville hvert fall ikke vært enig.»

(Latter i gruppa)

Gjennom Gry og Ingrid kommer det til syne et narrativ om to deltagere som har vanskelig for å se og fortelle om sine egne positive egenskaper og tro på omgivelsens positive tilbakemeldinger. Det kan vitne om at de er usikre på seg selv og hva de er gode på. De bruker gruppen som hjelpere til å finne positive egenskaper om seg selv. Det virker som de opplever gruppen som et trygt sted, der det er lov å be om hjelp til forslag. Dette kan vi også se hos Thomsen (2012, s. 150) som trekker frem elevene på folkehøyskolen som bruker hverandre som ressurser. Elevene er i en felles situasjon, og problemstillingene løftes fra det individuelle til det allmenne, og ingen trenger å føle seg svake. Gruppen løser ikke spørsmålene i øvelsene alene, men snakker seg imellom og tildeler hverandre positive egenskaper. Å spørre en venn kan fortelle om en usikkerhet i seg selv, men også en måte å hente styrke fra gruppen og sjekke ut hva som er greit å si om seg selv, invitere til felles tenkning og inkludere nysgjerrighet på hvordan de oppleves av andre.

Da jeg spør videre i gruppen hvordan neste deltager opplevde å få positive tilbakemeldinger, får jeg et litt annerledes svar. Det kan synliggjøre noe av det som Shulman (2006, s.27) peker på av

meningsforskjeller som kan være til hjelp for deltagerne, og som gjør at de kan lære om nye måter å tenke på og få nye innsikter:

Jeg: «Hva med deg Karin? Hvordan har det vært for deg å få positive tilbakemeldinger fra gruppa? De du svarte er kreativ, realistisk, nysgjerrig og flink med hendene.»

Karin: «Ja, jeg synes det er greit.»

Gry: «Det er bra at vi har en sånn i gruppa.»

(Latter i gruppa)

Ingrid: «Da gir vi alle positive tilbakemeldinger til deg.»

Jeg: «Hvordan er det.. hvordan er det du gjør for å kunne ta imot?»

Karin: «Det har alltid vært sånn. Jeg liker å være kritisk og liker å lese ting og se på fine blonder og tegninger. Når jeg gjør det selv ser jeg at det ikke blir like fint.»

Gry: «Det sitter i oss. Du er kjempeflink, men kunne gjort det bedre. Det blir aldri bra nok.»

Karin: «Jeg har en litt annen tankegang. Jeg kunne gjort det bedre, men det er ikke en negativ ting. Det er bare å lære det.»

Jeg: «Du føler deg ikke dårlig av den grunn?»

Karin: «Nei, det er sånn jeg kan lære. Jeg er kanskje dårlig, men det er fordi jeg er ny på det. Det er bare øving. Man må starte dårlig.»

Gjennom Karin kommer det til syne en fortelling om en selvoppfatning som er litt annerledes enn hos Gry og Ingrid, og som bidrar med et nytt perspektiv i gruppen. Denne deltageren ser ikke ut til å koble sammen identitet og ferdigheter. Hun tenker ikke at hun ikke er god nok, men at ferdigheter er noe hun kan lære og bli bedre på. Denne tankegangen kan være noe for Gry og Ingrid å bli mer bevisst på. Deltagerne kan sammenligne seg selv med de andre deltagerne i gruppen, lære og forstå mer om hverandres likheter og forskjeller og oppdage nye måter å tenke på som kan være positivt for den enkelte deltageres utvikling.

#### 4.1.2 GRUPPEN SOM RESSURS FOR Å STØTTE HVERANDRE

I gruppen kommer det til syne mønstre som synliggjør at deltagerne bruker hverandre som en ressurs ved at de tar opp forskjellige personlige tilbakemeldinger de har fått av andre på arbeidstiltaket. De løfter opp tilbakemeldingene som et fenomen til undring i gruppen og ser på det

sammen. Det kommer spesielt frem i sitatet under, da Gry forteller om en deltager på tiltaket som har uttrykt at hun synes Gry er sterk som person.

Gry: «Jeg husker at en deltager her på arbeidstiltaket har sagt til meg at jeg er så sterk, at jeg er psykisk sterk. Det er liksom å takle alt jeg har gått igjennom. Men jeg er jo ikke den eneste som har gått igjennom ting.»

Ingrid: «Nei.»

Gry: «Det er sikkert mange som kunne gått igjennom det bedre enn hva jeg har gjort. Så jeg er veldig på å sammenligne med andre. Jeg er jo ikke noe bedre og spesielt flink i det her.»

Ingrid: «Man går igjennom ting på forskjellige måter.»

Jeg: «Men hva tror du denne deltageren tenkte på når hun sa det?»

Gry: «Hun har sagt det flere ganger. Jeg er ganske åpen om mye av det jeg har vært igjennom. Det største man kan se er jo anfallene mine.»

Jeg: «Tenker du at deltageren synes du er sterk på den måten du takler din situasjon og dine anfall?»

Gry: «Det er det hun sier at hun synes jeg takler det så bra og sånn. Hvis hun hadde hatt mine anfall hadde hun sikkert taklet det bedre enn det jeg gjør.»

Ingrid: «Man har ikke noe valg på et vis.»

Samtalen viser et narrativ der Gry stiller seg undrende til en deltager som opplever henne som en sterk person. Hun forteller at hun er åpen om at hun har vært med om tøffe ting, men at hun tenker at hun ikke har noe valg annet enn å takle det, ikke at hun er sterk. Hun hevder også at hun ikke er bedre eller sterkere enn andre. Her speiles hun av Ingrid som støtter og bekrefter i refleksjonen. Dette bekreftes av Shulman (2006, s. 28, 30) som viser til hvordan deltagerne i gruppen viser hverandre støtte og empati for hverandres situasjon. Det avdekker også en bekreftelse om at det er flere i gruppen som har opplevd tøffe ting, og at de «er i samme båt», men at de takler sine erfaringer og utfordringer på forskjellige måter.

#### 4.1.3 GRUPPEN SOM EN RESSURS FOR Å SPEILE HVERANDRE

Her kommer en annen struktur til overflaten, hvordan gruppen kan fungere som en ressurs for hverandre er når gruppedeltagerne gir hverandre direkte speiling og tilbakemelding. Et eksempel er når Ingrid forteller om seg selv, og hvordan hun opplever å jobbe på arbeidstiltaket. Her gir Gry

tilbakemelding om hvordan Ingrid oppleves noen ganger på verkstedet, noe det virker som Ingrid ikke har vært helt klar over.

Ingrid: «Jeg liker å jobbe for meg selv på et vis, på verkstedet. Jeg unngår kundene i butikken. Jeg er alltid mye oppe i hue, så uansett hvor i lokalet jeg er så er jeg også oppi hue.»

Gry: «Det synes.» (ler litt)

Jeg: «Hvordan da oppi hue?»

Ingrid: «Jeg tenker.»

Gry: «Hun er ikke alltid til stede. Så du kan stå og snakke med henne, men hun svarer ikke tilbake.»

Ingrid: «Heyy..»

Gry: «Det er noen ganger jeg prøver å snakke med deg, så tar det litt tid før jeg faktisk får kontakt.»

Ingrid: «Det har jeg ikke fått med meg.»

Gry: «Nei.. (latter) sjokk.»

Jeg: «Du tenker litt på dine egne ting?»

Ingrid: «Noen ganger så tenker jeg på hva som skjer rundt meg akkurat der og da. Jeg blir ganske oppslukt om det er noe tullete som skjer eller noe jeg har klart. Yeyy... da tenker vi på det resten av dagen. Jeg tenker ikke på ting som skjer hjemme eller negative ting. Eller så tenker jeg på gamle minner fra barneskolen og sånne ting.»

Gjennom Ingrid kommer det til syne et narrativ der deltagerne i gruppen gir direkte tilbakemelding og speiling på væremåter som deltagerne selv ikke er seg bevisst. I en gruppe som ikke hadde vært like trygge på hverandre, kunne Ingrid ha tatt beskrivelsen til Gry ille opp og blitt lei seg. Her får Ingrid informasjon om hvordan hun oppleves av de hun jobber sammen med, og som hun ikke har vært klar over selv. Det er i denne trygge rammen av gruppen at slike utsagn er viktige å ikke dysse ned (Shulman, 2006, s. 25), men kan løftes opp til undring slik at deltagerne kan forstå og lære mer om seg selv og sitt samspill med andre. Gjennom en trygg prosess kan gruppen undre seg sammen og utforske egen væremåte og få ny forståelse om seg selv.



#### 4.1.4 GRUPPEN SOM RESSURS FOR POSITIV FEEDBACK

Et annet mønster som kommer frem, er der deltagerne i gruppen gir hverandre positiv feedback. Det kommer opp når en deltager forteller om en positiv tilbakemelding hun har fått på tiltaket, og der de andre deltagerne gir positiv feedback på det. Det er Sofia som forteller at hun har fått en tilbakemelding fra en arbeidsleder om at hun er en solstråle. Hun deler med gruppen hvordan hun opplever det.

Sofia: «Jeg elsker å komme hit. Det er bra miljø og ingen baksnakking. Jeg har aldri vært på et slikt sted før. Du vet aldri hvilke temaer som kommer opp og det er mer interessant enn å bare snakke kropp og alt det der det. Jeg har aldri møtt hyggeligere folk.»

Gro: «Bare dramajenter.»

Jeg: «Det er ikke noe drama her?»

Sofia: «Nei, jeg er ikke den beste. Jeg vet ikke.»

Gry: «Du er ikke ute etter å rakke ned på folk. Allerede der er du en veldig god person.»

Sofia: «Før ble jeg alltid utestengt på noen måte. Jeg føler her jeg blir.. Jeg hørte her at jeg er solstråle liksom.»

(Latter i gruppen)

Gry: «Du går jo rundt og smiler hele dagen.»

Sofia: «Ja asså ingen har sagt det.»

Jeg: «Hvordan føler du deg når du blir kalt solstrålen?»

Sofia: «Det er hyggelig å høre fra hun som er ansvarlig på arbeidstiltaket. Vi har jo sittet sammen og spist et par ganger og vi liker dokumentarer og sånne ting. Da var det veldig hyggelig.. vi har noe felles. Det var liksom.. vet ikke det var så bra å høre det.»

Sofia løfter frem en positiv tilbakemelding som ser ut å bety mye, til undring i gruppen. Jeg tolker at hun tolker komplimentet fra arbeidslederen som at hun oppleves som en glad, varm og positiv person. Hun får positiv feed-back fra gruppen som bekrefter at hun er en solstråle. Sofia selv stiller seg tvilende til utsagnet og om hun virkelige kan knytte disse positive egenskapene til sin identitet ved å hevde at hun ikke er den beste, men her gir deltagere i gruppen ytterligere begrunnelse til hvorfor hun kan tro på dette, og som kan styrke hennes eget narrativ og forståelse om seg selv. Thomsen (2012, s. 173) sier i sin analyse at det gir en ekstra tyngde at gruppen som gir bekræftelsen kjenner hverandre gjennom den daglige livsførselen, noe hun har fra Holzkamp. Shulman mener at

det å kunne dele sine opplevelser er en viktig måte deltagerne kan hjelpe hverandre på. Ved å dele tanker med de andre i gruppen, blir det mulighet til å sette ord på og løfte undringer fra det individuelle til det allmenne rommet i gruppen, noe Thomsen (2012) viser til i sine studier, og som kan bidra til et felles prosjekt om å oppdage gode egenskaper hos hverandre.

## 4.2 FELLESKAPETS BETYDNING FOR KARRIEREUTVIKLING

I dette delkapitlet vektlegges funn som synliggjør hvordan samtale og latter ser ut til å være et uttrykk i gruppen som bidrar til fellesskap og utvikling. Jeg vil også trekke frem en sårbar side ved gruppedialogen og hvordan deltagerne har opplevd formen og innholdet i veiledningen. Til slutt presenteres funn som belyser hvordan fellesskapet i gruppen kommer til uttrykk som et narrativt vi, og hvilken betydning det kan ha for karriereutvikling. Dette dekker forskningsspørsmålene 2 og 4.

### 4.2.1 FÅ ERFARING AV SOSIAL TILHØRIGHET GJENNOM "SKRAVLING" OG LATTER

I det følgende analyseres de strukturene som har kommet frem gjennom samlingene om samtalen og språkets betydning i det som gruppa kaller for «skravling». De sier at de liker denne uformelle praten om alt og ingenting, og skravler mye av arbeidslaget. Det kommer imidlertid også frem en fortelling om hvordan deltagerne beskriver seg selv når de befinner utenfor tiltaket og hjemme hver for seg selv. Begge sidene kommer til syne i utdraget nedenfor.

Jeg: «Jeg husker på første samling Gry, at du lurte på om dere bare skulle få lov til å prate og skravle i denne gruppen?»

(Latter i gruppen)

Ingrid: «Ja hu her er i ganske rette element her altså.»

Jeg: «Du liker å prate?»

Gry: «Jeg liker å prate.. ehh hvis jeg bare skal høre på noen snakke så zoomer jeg ut og får ikke med meg noe. Om dette bare hadde vært en forelesning ville det vært problem for meg.»

Jeg: «Men det at man kan snakke sammen om ting og ja..»

Gry: «Ja da klarer jeg å holde mesteparten av hjernen på rett greie. Jeg har jo alltid andre tanker som popper opp, men det tar ikke over.»

Jeg: «På den første øvelsen vi hadde om mestring, og vi skulle finne en mestringsopplevelse, så var det det første du sa.. at det var å sitte å skravle som er mestringsfølelsen for deg.»

Gry: «Ja.»

Maria: «Og det tenker jeg jo, det er jo en mestringsfølelse i seg selv og på en måte ha kontakt med andre og...»

Gry: «Når jeg kommer hit til arbeidstiltaket, er det tre dager med full snakk, for så fire dager hjemme og kjeder meg.»

(Latter i gruppa)

Jeg: «Hvordan er det for deg Ingrid? Liker du å snakke?»

Ingrid: «Nja.. jeg er ikke en som finner på så mye med folk.. jeg kan snakke høyt i hue på foreldrene mine, det kan jeg.»

Jeg: «Hva med deg Karin?»

Karin: «Det varierer, men jeg snakker en del med søsteren min. Vi deler soverom.»

Gry: «Når jeg og Karin snakker går det fint, for hun er like på snakking som meg. Det er ikke alltid vi er på samme tema, men vi har snakket like mye.»

(Latter i gruppa)

Karin: «Vi hopper litt frem og tilbake mellom mitt og hennes tema.»

Gruppen fremstår som snakkesalig. Noen liker svært godt å skravle og å være sosial på arbeidstiltaket. En deltager uttrykker mestring ved akkurat det å få til en samtale. Det kommer imidlertid frem at noen av deltagerne ikke virker å ha et så stort sosialt nettverk utenfor arbeidstiltaket. Gry sitter hjemme og kjeder seg, og hverken Ingrid eller Karin omgås med så mange utenom familien. Det blir også synlig at arbeidslaget ikke omgås noe særlig på fritiden. Her kan vi se noen av de utfordringer som Camilla Fikse, Ragnvald Kvalsund, Kristin Landrø og Ottar Ness (2020, s. 157) tar opp i sin forskning om unge arbeidsledige som står i en risiko for langtidsledighet og utenforskap. De har imidlertid sett at det er viktig at ungdommene ikke føler seg alene når de står i den krevende overgangsfasen mellom ledighet og jobb, men får styrket troen på at det finnes muligheter for dem. Her kan vi se betydningen av at selv om mennesket er et eget unikt individ og har et individuelt prosjekt, også er avhengig av andre for sin eksistens og må delta med sin del, ifølge Thomsens forståelse av Holtzman (2012, s. 68). Vi ser også hvordan fellesskapet på arbeidstiltaket kan brukes som en gjensidig hjelp for hverandre i denne prosessen som Shulman (2006) løfter frem.

Alle samlinger med gruppen har hatt preg av gjentagende episoder med latter. Gruppen har ledd mye, og på spørsmål om hva gruppen husker av samlingene, trekker de frem dette momentet:

Jeg: «Hva er det dere husker best fra samlingene som vi har hatt?»

Ingrid: «Jeg husker at vi har sittet og ledd.»

(Latter i gruppa)

Ingrid: «Det har vi gjort hver gang.»

Gry: «Ja, mye. Vi kommer oss ikke unna med den gruppa som er satt sammen. Da blir det mye leing.»

Ingrid: «Det er jo det vi får høre, vi blir jo kalt fniseklubben.»

Det synes å være en strukturell latter som her kommer til syne, og som alle tre bekrefter. I starten opplevde jeg som forsker at latteren var et intern anliggende jeg ikke hadde del i. For meg var latteren støy som saboterte gjennomføringen av prosjektet. Jeg tok meg i å undres over om det ble mulig å finne svar på problemstillingen. Etter at deltagerne har vært sammen over tid, ser det ut som at gruppen har utviklet samspill og gruppekultur og fungerer som et mikrosystem (Shulman, 2006, s. 23). Men latter kan ha flere funksjoner, og likt narrativer kan den formidle forskjellige fortellinger. Det kan være usikkerhet hos deltagerne for hva som vil skje i samlingene. Shulman (2006, s. 282) tar opp humor i gruppen som et mulig uttrykk for avledning og flukt fra vanskelige emner i livet, men peker også på at humor kan brukes til å hjelpe arbeidet deres fremover. Underveis i gruppeprosessen oppdaget jeg en mer nyansert latter. Den kom til syne som et uttrykk for gruppens identitet og fellesskap gjennom kreative replikker, latter og humor som også jeg forsto mer og mer av, og jo mer vi ble kjent, jo mer fikk jeg ta del i den. Det var jeg som forsker som måtte lære meg deres måte å kommunisere på for å komme i dialog og prosess.

#### 4.2.2 FÅ ØKT SELVFORSTÅELSE GJENNOM FELLES REFLEKSJON

I gruppen kommer det også frem en mer sårbar side ved snakking som fenomen. Det er ikke alle som føler mestring eller liker å snakke så mye som andre. Det kommer frem når jeg spør om det det er noe nytt gruppen har oppdaget om seg selv eller om hverandre. Gry og Ingrid går da nærmere inn på det å snakke mye eller lite, og at det kan vekke ulike følelser hos deltagerne:

Gry: «Som jeg er jo flink til å fortelle om meg, men det at dere andre har snakka mer og delt om dere, det synes jeg har vært koselig.»

Ingrid: «Det har jo blitt sånn.. kommer vi inn nå? (ler litt) Men er det en person som liker å skravle, så er det en person som liker å skravle.»

Gry: «Jeg tier jo stilt når du starter da, for jeg liker jo ikke å avbryte.»

Ingrid: «Nei da, det er vanskelig å starte, når man føler at man avbryter.»

Jeg: «Men føler du at du har fått snakke en del, Ingrid?»

Ingrid: «Har vel snakke det jeg har ønsket å snakke vel.. men er man ikke nødvendigvis komfortabel med å snakke så er det bare sånn.»

Gry: «Da er det bra å ha meg til stede.»

(Latter i gruppa)

Jeg (fortsetter samtalen med å bekrefte Ingrid): «Du er kjempegod på å snakke, Ingrid, og du har jo masse klokt å komme med.»

Ingrid: «Nja.. det er sikkert diskuterbart, men okei.»

(Latter i gruppa)

Gry: «Du kommer med gode ting noen ganger, men noen ganger er det bare tull.»

Jeg: «Ingrid, du kommer med mye positivt til de andre og du bidrar med god stemning. Kan det være i en sånn her gruppe, at den som snakker mye får øve seg på å kanskje høre og lytte mer, mens de som snakker mindre til vanlig i arbeidslaget, at de får muligheten til å snakke mer?»

Gry: «Altså, jeg liker å lytte også. De har bare en tendens til å ikke snakke like mye og det er ikke min feil for jeg lytter jo når du snakker.»

Ingrid: «Ja ja.»

Gry: «Du må bare åpne munnen din og få ut lyd.»

I denne delen kommer det til syne at prat i fellesskapet og bruk av språk kan ha en sårbar side, farget av den enkeltes historie. Gruppen reflekterer over hvordan samtalen i gruppen fungerer ut fra et metaperspektiv. Deltagerne trekker frem typiske sider ved å være i en gruppe. De kan føle at de snakker for mye eller for lite, eller at de ikke vet når de kan komme inn i samtalen. Å reflektere og styrke sosiale ferdigheter innenfor den trygge rammen i gruppen, er en ressurs som kan bidra til å styrke fungering og deltagelse på andre arenaer og i andre relasjoner (Shulman, 2006, s. 25). I Ingrids tilfelle avdekkes en sår side av usikkerhet for å ta plass i gruppen og fortelle om sine tanker og meninger. Min erfaring med grupper er at denne tvilen er vanlig blant ungdommer. Ved å løfte opp temaet til en generell undring om at det ikke er noe som er riktig eller galt ved å snakke lite eller mye, kan vi se hvordan situasjonen kan bidra med forskjellige perspektiver (Shulman, 2006, s.

28). Som Thomsen (2012, s. 135) poengterer, kan man dessuten flytte den individuelle tenkningen over til en mer allmenn og generell tenkning som kan bidra til styrke deltagerens forståelse av seg selv og hverandre.

#### 4.2.3 FÅ ERFARING AV FELLESKAP SOM KAN GJØRE OSS STERKE SAMMEN

Delkapitlet presenterer funn som svarer på det fjerde forskningsspørsmålet om hvordan fellesskapet kommer til syne i gruppen. Det er mønstre som skaper en fortelling om hvordan gruppen opplever seg selv som fellesskap, og dette kommer til syne som et narrativt vi. En hovedstruktur er at gruppen viser mye positiv omsorg for hverandre, noe som kommer til uttrykk i følgende utdrag der jeg på slutten av den tredje samlingen spør dem hvordan de opplevde deltagelsen i gruppen den dagen:

Ingrid: «Vi er en herlig bønnsj.»

(Latter i gruppa)

Jeg: «Ja, dere liker hverandre?»

Ingrid: «Ja.»

Gry: «Vi er veldig forskjellige, men passer godt sammen. Vi er en passe god twix, nei, twist heter det,»

Ingrid (ler): «Twix?»

Gry: «Ja... en pose twist.»

Ingrid: «Da er jeg daim.»

Gry: «Nei, det er meg.»

Karin: «Jeg liker ikke daim.»

Jeg: «Da får jeg bare kalle dere for twistposen videre da.»

(Latter i gruppa)

Ingrid: «Ja denne twistposen var veldig spennende å ha med å gjøre.»

Gry: «Helt forferdelige.»

Ingrid: «Den ene overraskelsen etter den andre.»

Gry: «Holdt aldri tema.»

(Latter i gruppa)

Jeg: «Dere overrasker og jeg synes dere er utrolig morsomme å være sammen med. Og jeg har også en gave til dere i dag.»

(Latter fra gruppa mens jeg går og henter en twistpose fra sekken min og holder den opp)

Jeg (utroper): «Twist.»

(Gruppen fortsetter å le, og jeg sier at de kan få dele posen)

Her skaper veiledningsgruppen en fortelling som sammenligner seg med en pose twist. De beskriver seg selv som en herlig *bønse* som er forskjellige, men gode. Her kommer det frem et betydningsfullt og positivt syn på gruppen som en herlig gjeng i en felles situasjon med et felles prosjekt (Thomsen, 2012). Jeg tolker denne twist-posen som et sted der deltagerne i lys av hverandre kan tillate seg selv å anerkjenne at de er gode både som gruppe og hver for seg. Spørsmålet er om de ville klart det alene, for i øvelsene om egenskaper kom det tydelig frem at verken Gry eller Ingrid i noen særlig grad klarte å fortelle om gode egenskaper hos seg selv. Det kan tyde på at gruppen spiller hverandre gode, og det er en viktig opplevelse og erfaring for deltagerne å ta med seg videre i arbeidslivet. Mens de som enkeltindivider er overlatt til seg selv med personlige helseutfordringer og historie, blir de sterke sammen og kan tenke og uttrykke høyt at de er gode. Dette er et eksempel på Shulmans (2003) toklient-ide der samspillet og interaksjonen mellom deltagerne trer tydelig frem på måten de snakker til og lytter inn hverandre. I dette samspillet står relasjonen mellom deltagerne i gruppen i fokus. De snakker om seg selv som gruppe og bruker humor til å opp dialogen sin.

#### 4.2.4 FÅ ERFARING AV SAMHANDLING SOM ENGASJERER FOR FELLES PROSJEKT

Det ble synliggjort en beskrivelse av form og struktur på samlingene som svarer på det andre forskningsspørsmålet om hvordan det har vært for deltagerne å komme sammen i gruppen. Et annet moment som var spennende, var at gruppen påpeker at de ikke har hatt behov for å ta på i løpet av timene vi er sammen. Årsaken avdekkes i samtalen:

Jeg: «Hvordan har det vært å snakke sammen i gruppen?»

Gry: «Vi har vært dårlige på å holde oss til tema da, men vi har vært ganske flinke på å holde oss akkurat innenfor og tatt noen skikkelige utstikkere. Men det har vært en sånn stor sirkel.»

Ingrid: «Det har vært noen ganger det har vært litt vel...»

Jeg: «Det har vært veldig mange spennende temaer synes jeg da.»

Gry: «Ja vi har alltid hatt en liten kobling til det vi egentlig skal.»

(Latter i gruppen)

- Gry: «En arbeidsleder spurte jo første gangen eller noe.. om vi ikke skulle ha pause. Jeg svarte jo at vi har basically pause nå. Fordi det var chill og vi hadde en rød tråd for det meste.»
- Jeg: «Jeg synes det er en fin rød tråd. Vi gjør jo øvelser hele tiden.»
- Ingrid: «Samtalene forholder seg jo ganske mye rundt det vi startet å snakke om.»
- Gry: «Vi bare utvider sirkelen litt og da er det mer som å ha en pause.»
- Jeg: «Bare at det er et skjelett inni liksom.»
- Gry: «Jeg holder konsentrasjonen når det er morsomt og vi snakker på en måte om alt mulig enn om vi konstant bare skulle svart på det du spurte med enkeltord. Hvis du hadde snakka i fem ti minutter i ett, hadde jo jeg vært borte på to minutter. Det har jo vært nytt tema for hver person som har sagt noe. Så du har holdt interessen.»
- Jeg: «Hva er det som gjør at man kan sitte i en gruppe og prate non-stop uten pause?»
- Ingrid: «Det er fellesskapet.»

I datamaterialet er det et fremtredende trekk at gruppen synes det er viktig å få lov til å skravle. Det kan tolkes som et av uttrykkene for gruppens identitet og et lim i gruppen som holder dem sammen. Thomsen (2012) viser til betydningen av fellesskapet blant elever som befinner seg i en felles situasjon og har et felles prosjekt for å forberede seg på videre skolegang. Gruppedeltagerne befinner seg i en lignende situasjon, bare at de forbereder seg på å komme ut i arbeidslivet. Dette viser seg også gjennom det Shulman beskriver som å oppleve å «være i samme båt». Dialogen gir også tilbakemelding om at den uformelle formen på gruppen har fungert for dem.

Samtidig viser det seg at samtaleform og struktur kan ha betydning for den enkeltes utvikling i gruppen og bidra til å hjelpe dem til å holde fokus og konsentrasjonen på øvelser og tema. Flere i gruppen har som nevnt utfordringer med skrive- og leseferdigheter, og flere har avbrutt skolegangen. I kapittel to ble veiledning i grupper definert som to eller flere som har et felles mål og samhandler. I denne gruppen tok strukturen form som et sosialt fellesskap som sitter og snakker sammen med gitte tema, med en rød tråd og med en hensikt, men likevel oppleves det som «chill» og minner om en lunsjpause på arbeidstiltaket.



## 4.3 Å BRUKE GRUPPENS RESSURSER SOM TRENINGSARENA

På siste samling gjennomførte vi intervjutrening med metoden reflekterende team. Øvelsen tok utgangspunkt i generelle spørsmål en arbeidsgiver stiller i et jobbintervju. Gry svarte ja til å være intervjuer og Sofia til å være intervand. Det kom frem at Sofia har en reell avtale om intervju påfølgende uke i en regnskapsbedrift, og intervjutreningen ble dermed svært så aktuell for både henne og de andre. Det var ikke lenger kun et rollespill og en øvelse. Resten av gruppen fungerte som reflekterende team.

### 4.3.1 FELLESKAPET BIDRAR MED ERFARINGER OG KARRIEREKOMPETANSE

Videre presenteres empiriske funn som synliggjør hvordan deltagerne deler egne karriereerfaringer gjennom en jobbintervjusituasjon. De får ta del i gruppens samlede karrierekompetanse og lærer og utvikles både hver for seg og som gruppe. Gry har stilt Sofia intervju spørsmål som hun svarte på etter beste evne. Underveis får gruppen anledning til å gi feedback. Da deles også egen karrierekompetanse.

Faith: «Det var brae svar.»

Jeg: «Noe spesielt du tenkte på som var bra svar?»

Faith: «Det jeg tenkte var at arbeidsgiveren hadde likt det du fortalte om at du har studert økonomi. Det er sikkert noe de synes er viktig når du skal jobbe med regnskap.»

Ingrid: «Ja i begynnelsen så sa du hvor gammel du er, det står jo gjerne i CVn, så det er ikke alltid så viktig å repetere. Og så .. en ting til jeg tenkte på .. æhh ja konflikter du har vært i, trenger ikke nødvendigvis å være menneskelige konflikter. Altså sånn..»

Gry: «Litt mer jobbrettet?»

Ingrid: «Litt mer jobbrettet. Hva er det du har klart å utføre på en jobb som har vært litt utfordrende? Og åssen du gjorde det?»

Gry: «Hvordan du håndterte det.»

Jeg: «Tenkte du at det kunne være mer jobbrettet enn personlig fra privatlivet på en måte?»

Ingrid: «Ja, på skolen, om det var noe på skolen du måtte løse, så ikke nødvendigvis menneskerelatert.»

Sofia: «Jeg glemte at jeg har jobbet som hjelpelærer.»

Ingrid: «En annen ting. Det er fint at du sier at du er interessert i matte og at du er interessert i økonomi, men hvis du trekker frem mer av ting du faktisk gjør i hverdagen og fritiden. Ting du liker å gjøre som kan brukes i en jobbsituasjon.»

Sofia: «Ja jeg begynte å hjelpe pappa å betale faktura når jeg var 12-13 år.»

Jeg: «Det er supert å fortelle.»

Sofia: «Ja så det var alltid interesse og tenkte at det kunne jeg jobbet med.»

Ingrid: «Når jeg var på jobbintervju så ble jeg spurt om jeg ville ha kaffe eller te. Det er lurt å si ja takk, for det å ha noe i hendene kan være veldig smart.»

Gry: «Ellers får vi håpe at du får et bord foran deg, så du kan gjemme hendene.»

Tilbakemeldingene forteller om en gruppe som sammen innehar god karrierekompetanse og med stort engasjement deler det de tenker på. Det er tydelig at de har erfaring med hva man bør tenke på i et jobbintervju. Deltagere peker på hva arbeidsgiveren kan oppleve som viktig, og at svarene bør være jobbredde, gjerne med eksempler fra skole og fritidssysler som kan være relevante og som bidrar med problemløsning. Sofia deler av egeninteressen for det hun skal ut å jobbe innenfor, og gruppen hjelper henne med å utvikle og synliggjøre en karrierehistorie som er jobbredde og nyttig videre i det virkelige intervjuet. Shulman (2006) peker på at gruppen styrker hverandre ved å bidra med forskjellige perspektiver. Gjensidigheten gjør at når de hjelper andre, hjelper de også seg selv.

#### 4.3.2 FELLESKAPET BIDRAR SOM RÅDGIVERE

Det kom også frem funn som forteller hvordan gruppen kan fungere som rådgivere i det reflekterende teamet. De kommer med korrigeringer og forslag på hva Sofia bør tenke på i intervjuet og hvordan hun bør oppføre seg.

Gry: «Og, så må du ikke være like fnisete. Det er viktig å smile, men det å fnise og le kan være negativt.»

Ingrid: «Så også hvordan du brukte øynene på et vis. Ikke se sånn frem og tilbake. Det er greit at du ser litt rundt omkring i rommet, men om du ser frem og tilbake kan det se ut som at du ikke bryr deg om spørsmålene.»

Gry: «Du kan finne et punkt utenom personen du ser på, men se bort på personen så du virker interessert.»

Jeg: «Nå fikk du mange tilbakemeldinger. Hvordan var det?»

Sofia: «Jo liksom, jeg vil jo høre det, for jeg har aldri vært fysisk på et jobbintervju.»

Her kommer det frem en struktur av praktiske råd om øyebruk, hvor hun kan gjøre av hendende og om fnising og opptreden. Gruppen gir ikke bare korrigerende, men også alternativer til hvordan hun kan gå frem. Igjen bekreftes det Shulman (2006, s. 28) er inne på med uttrykket «i samme båt» ved at deltagerne ut fra egne erfaringer deler tips, råd og informasjon på en konkret måte, noe Sofia uttrykker stor interesse for. Samtidig avslører samtalen at alle synes det er litt skummelt med jobbintervju. Det er en erfaring som fordi den er felles, også kan bidra til å styrke følelsen av mestring.

### 4.3.3 FELLESKAPET BIDRAR MED STØTTE OG PROBLEMLØSNING

Når Sofia uttrykker at hun ikke er så god i det norske språket, viser tilbakemeldingene også hvordan gruppen gir støtte og alternativer til problemløsning.

Sofia: «Og språkmessig, jeg er ikke veldig flink med fleste ordene.»

Gry: «Du har ehh..»

Ingrid: «Du gjør deg forstått. Det er det viktigste.»

Gry: «Du har litt vanskeligheter for å si alle ord rett.»

Sofia: «Det er mange ord jeg ikke er vant ved.»

Gry: «Mmm for alle svakheter du har.. du kan si at jeg har litt vanskelig for å si alle ord rett og det er ikke alle ord jeg forstår, men jeg prøver å spørre og lære meg rett. Det er på en måte å snu en negativ egenskap til en positiv.»

Jeg: «Og det er en veldig god måte å gjøre det på.»

Gry: «For da får du sagt det som er negativt, men får snudd det over til noe positivt. Du jobber med det og ønsker å lære og bli bedre.»

Sofia: «Ja.»

Sofia søker her om råd for noe som kan bli en utfordring på en jobb. Gruppen gir god støtte og oppmuntring i tillegg til problemløsning ved å foreslå måter hun kan ordlegge seg for å flytte fokus fra det negative.

### 4.3.4 FELLESKAPET BIDRAR MED TRYGGHET FOR KARRIEREUTVIKLING

I etterkant av øvelsen spurte jeg om gruppens opplevelse av å trene på jobbintervju, dele erfaringer og gi tips og råd.

Jeg: «Hvordan synes dere at det var å ha intervjutrening?»

Sofia: «Jeg synes det var kjempebra.»

Gry: «Føler vi burde hatt en sånn øvelse på alle som er på vei ut i noe. Som nå da Sofia snart skal ha en samtale, og det å kunne ha en sånn her prøving hvor vi andre sitter og hjelper til. Jeg synes det er skummelt selv når jeg skal videre på en jobb og fremdeles ikke vite skikkelig hvordan jeg skal gjøre det. Dette var jo spesielt for Sofia. Jeg ville få andre ting jeg måtte tenke på.»

Jeg (til Sofia): «Kjenner du at du fikk noe ut av dette?»

Sofia: «Ja veldig mye. Kjente jo at jeg hadde null peiling på hva jeg skulle si. Jeg føler jeg burde notert det. Jeg er veldig trygg med det dere sier.»

Ingrid: «Ja jeg hadde blitt skuffa om du hadde sagt at du fikk lite ut av det.»

(Latter i gruppen)

Gry: «Jeg føler jo at i dag nesten var mest lærerik. Det andre har på en måte bygget opp til den her. Da jeg leste intervju spørsmålene så tenkte jeg, ja men det har vi jo vært innom tidligere. Sånn som hvordan ville kollegaene dine beskrevet deg. Det har vi jo hatt en gang. Jeg synes dette har vært overraskende positivt enn det jeg var forberedt på i starten. Jeg hadde ikke klart å intervju i dag om dette hadde vært i starten. Om du skal fortsette med dette skulle jeg anbefale å ha intervjutrening på slutten.»

Gruppen har oppdaget og erfart at dette med intervjutrening kan være nyttig å øve seg på, og at den er viktig for å forberede seg på overgangen til arbeidslivet. Sofia sier at hun får mye ut av dette. Det kan vi se hos Thomsen (2012, s. 179) som påpeker at gruppens erfaringer fra tilsvarende situasjoner gjør at gruppen forstår hverandre på en annen måte enn om en veileder sier det samme. Det kan også ha sammenheng med deres opplevelse som et fellesskap der alle står på like fot. Hver for seg kan deltagerne som i utgangspunktet ikke er så tilgjengelige for undervisning, bevege seg inn i en prosess der de lærer av hverandre. Erfaringsdeling og opplevelsen av en felles mestring vil kunne bidra til den enkeltes personlige karriereutvikling.

Sofia sier at hun er trygg på det gruppen sier. Tryggheten innad i gruppen tolker jeg som selve kjernen for en læringsprosess som denne. Dette underbygges også i Grys råd til meg om at intervjutrening bør ventes med til senere i gruppeprosessen, og at de andre øvelsene vi har hatt har bygget opp til denne. Det kan bety at gruppeprosessen gjennom de tidligere øvelsene har formet

en betryggende arena for gruppedeltagerne. Det gjør at de nå tør å eksponere seg for gruppens feedback, og i forlengelsen av dette gjøre dem bedre rustet og forberedt i møte med en arbeidsgiver.

## 5 DRØFTING

HVILKEN BETYDNING KAN FELLESSKAPET I GRUPPEVEILEDNING HA FOR UNGE ARBEIDSSØKERES KARRIEREUTVIKLING?

### 5.1 HVA MED FELLESSKAPET I SPENNINGEN MELLOM INDIVID OG SAMFUNN?

EUs sine resolusjoner fra 2004 og 2008 har hatt stor innflytelse i Norge og ser på karriereveiledning som et redskap for å styrke befolkningens kompetanse for å kunne ta selvstendige yrkesvalg i et livslangt perspektiv og fremme økonomien i samfunnet (Kjærgård, 2018, s. 19). På ene siden ønsker man å fremme sosial integrasjon og rettferdighet, og på den andre å utvikle kompetanse og konkurransekraft gjennom utdanning og arbeid (Plant & Kjærgård, 2016). Det settes krav til enkeltindividet om å tilpasse og forme sin egen karrierevei og utvikle fleksibel kompetanse i et arbeidsmarked i stadige endringer. Veiledningen ble sett på som et tilbud for å møte

Frank Parsons, som regnes som karriereveiledningens far, så på karriereveiledningen som et sosialt instrument, og at den kunne være til hjelp til å bidra til aktivt medborgerskap, håp, solidaritet, inkludering og harmoni i samfunnet. Han ønsket at samfunnet skulle være preget av gjensidighet der alle arbeider sammen, og hvert enkelt individ bidrar med sine ressurser og evner (Plant & Kjærgård, 2016). Både Shulman (2006, s. 24) utfra et interaksjonsperspektiv og Thomsens (2012, s. 68) fellesskapsperspektiv med utgangspunkt i kritisk psykologi, er opptatt av den gjensidige avhengigheten i samfunnet. Holzkamp som Thomsen viser til, hevder at mennesket er gjensidig avhengig av hverandre for å opprettholde sin eksistens. Mennesket er både et unikt jeg og samtidig et felles vi. På bakgrunn av det mener han at karriereveiledning ikke kan være et enkeltmanns prosjekt, men et felles samfunnsprosjekt gjennom aktiv deltagelse. Shulman (2006, s. 33) mener individet og samfunnet har gjensidige behov og er symbiotisk avhengig av hverandre.

Hva skjer med den gjensidige avhengigheten og menneskenes fellesprosjekt når en stadig økende individualisering gjennom politisk og økonomisk utvikling forskyver karriereutviklingen fra samfunnets ansvar til den enkelte individs ansvar? Hva med når spenningene flyttes til et indre spenningsforhold i individet selv (Kjærgård, 2018, s. 26)? Det ser vi et eksempel på gjennom Thomsens (2012, s. 125-135) møte med de ansatte på bedriften som skulle legges ned. Selv om alle de ansatte var i samme situasjon og «satt i samme båt», med en felles problemstilling om at de snart var uten jobb og trengte hjelp til videre jobbsøking, ble alle behandlet individuelt. Det kom

frem at flere av de ansatte ikke hadde digitale ferdigheter i å utarbeide CV og søknader, og flere utsatte problemet med at de snart var uten jobb. Det er det også eksempel på i mitt datamateriale. Flere av deltagerne i gruppen hadde ikke erfaring med jobbintervjutraening fra før, og arbeidstiltaket hadde heller ikke praktisert intervjutraening i noen særlig grad for å forberede de unge arbeidssøkerne for arbeidslivet. Dette var noe gruppen uttrykte behov for videre.

Shulman (2006, 526) hevder at samhandlingen mellom individ og system er kompleks. Det er mange institusjoner og velferdsordninger som har blitt innført for å hjelpe innbyggerne, som sykehus for behandling av syke, og velferdskontorer for de som ikke kan ta vare på seg selv. Imidlertid har det utviklet seg til at de institusjoner som skulle hjelpe innbyggerne i seg selv har blitt så komplekse at det har ført til nye problemer. En annen faktor som spiller inn er holdninger og fordommer mot forskjellige målgrupper, som for eksempel mot unge mennesker som ikke er i jobb, men har såkalte hull i CV-en der det er perioder i livet de verken kan vise til utdanning eller arbeid, sliter psykisk og er NAV-brukere. En tredje faktor som kan spille inn i forholdet mellom individ og samfunn er størrelsen på byråkratiet. Det kan være utfordrende å finne frem i større offentlige etater, også innenfor instanser som videregående skole og NAV. Det er lett å bli en i mengden og ikke få den hjelpen man trenger når man trenger den. Shulman (2006, s. 527) peker på at det er denne innsikten som fikk Schwartz (1961) til å hevde at sosialt arbeid både gjennom grupper og individuelt arbeid, skulle ha en funksjon å formidle mellom individ og systemer.

Å beskrive norsk arbeidsliv viser at arbeidskulturen her i landet er preget av en kollektiv tenkning, samtidig som det å finne ut av sin vei inn i arbeidslivet er en personlig prosess som handler om hvem er jeg, hvor hører jeg til og hva vil jeg. De unge er et resultat av forskjellige påvirkninger av hvilken kontekst og kultur man har vokst opp i, og hvilke holdninger og verdier som har blitt overført gjennom oppdragelsen og på sosiale arenaer. Det blir dermed både et personlig og et kollektivistisk prosjekt (Bakke, 2018).

Bakke peker på at i stedet for å befinne seg midt imellom og være enten i individualistisk eller kollektivistisk kultur, men balansere gruppens og egne behov, kan den norske arbeidskulturen være både individualistisk og kollektivistisk på samme tid. Man er uavhengig og selvstendig samtidig som man er avhengig av andre. Hun løfter frem at individet både kan fylle egne behov og samtidig jobbe for fellesskapets mål. I min studie kommer det til syne funn der gruppen viser eksempel på dette når de beskriver seg selv som gruppe som en pose twist. De mener at de er veldig forskjellige, men passer godt sammen, og at de liker hverandre. Det kan tolkes som et uttrykk for at de i lys av

gruppen både kan tenke at de er gode som gruppe og hver for seg. De spiller hverandre gode, noe som kan se ut til å gi positive ringvirkninger for fellesskapet på arbeidstiltaket og påfyll for de individuelle karriereplanene.

Dagens velferdsmodell legger opp til at det skal lønne seg å være i jobb og at det både skal være meningsfullt og bidra og styres av det som kalles arbeidslinja. Det er et viktig prinsipp at det har positive effekter for helsen å være i en jobb, selv om man er syk eller har andre helseutfordringer, fordi det blir sett på som meningsfullt å delta i fellesskapet (Bakke, 2018, s. 103). Det er et av prinsippene bak endringene i sosialtjenesteloven med plikt for alle under 30 år som jeg nevnte innledningsvis, om å stille vilkår om deltagelse i aktivitet for å få stønad (Brage mfl., 2013). Men arbeidslinja har også blitt kritisert fordi det å være i arbeid løftes frem som et ideal, og dette plasserer et individuelt ansvar og skyld på dem som ikke klarer å jobbe. Økt individualisering av brukere i NAV er derfor uheldig (Bakke, 2018, s. 104). Det fremheves at det blir vanskelig å finne samhold i fellesskapet når det blir lagt så stor vekt på at alt skal tilrettelegges for og skreddersys den enkelte (Bakke, 2018, s. 104). Bakke peker videre på at karriereteori i dag har bakgrunn både i livslangt læringsperspektiv, og som også NOU 2016: 7 viser, tar høyde for og anerkjenner at livet er komplekst. Bakke trekker frem Thomsen (2014) som peker på karriereteorien som rommer en helhetlig kontekst som består av alle områder i livet, for økende krav av karrierekompetanse som berører arbeidslivet. (Bakke, 2018, s. 94). I NOU 2016: 7 understrekes det at karriereveiledning bare blir mer og mer viktig i NAV.

I studier av langtidsmottakere av sosialhjelp (Meld.St. 33 (2015–2016), s. 31) viser det seg at god brukermedvirkning er en suksessfaktor i oppfølgingsarbeidet. Det løfter Stortingsmeldingen (2015 – 2016, s. 21) frem som et område som må styrkes, og peker på at NAV selv bør gjøre mye av arbeidet. Med mål om å øke brukermedvirkningen hos unge, vil NAV som et helhetlig system for livslang karriereveiledning ha et viktig oppdrag og mulighet (NOU: 2016: 7). Definisjonen for veiledningsgrupper som retter fokus på å istandsette unge til å selv kunne ta sine karrierevalg både individuelt og i fellesskap, blir sentralt (Tveiten, 2013, s. 21). Det vil være viktig å skape rom for både individuell og kollektiv karriereveiledning som bidrar med samhandling og fellesskap (Johnson & Johnson, 2009, gjengitt i Tveiten, 2013) og som kan fungere som brobygger mellom utenforskap og deltagelse i skole og jobb (Meld. St. 33, 2015–2016), s. 31).



## 5.2 METODER SOM INDIVIDUALISERER ELLER SKAPER FELLESSKAP?

Thomsen (2012, s. 177) problematiserer organiseringen av metoder i karriereveiledning og trekker frem flere grunner til hvorfor veiledning fortsatt i stor utstrekning gjennomføres individuelt. Hun peker på at veiledningens inspirasjon fra humanistisk psykologi gjør at mange forstår veiledning som en terapeutisk praksis som både er personlig og så privat at den må foregå i enerom med veilederen.

Thomsen argumenterer at veiledning ikke er terapi, og at veiledning som fag kan plasseres mellom psykoterapi og undervisning og henviser til Lovén (1995, s.177). Westergaard (2013, s. 176) nyanserer imidlertid grensegangen for denne plasseringen og peker på at erfaringsdelingen i en veiledningsgruppe like fullt kan tilby et støttende og et nærmest terapeutisk «rom» som retter søkelys på de unges nåværende situasjon og videre karriereplan.

Thomsen (2013, s. 59) trekker også frem grunner som at mange veiledningsteorier og metoder i større grad støtter opp om en individuell samtaleform fremfor den kollektive. Thomsen viser til eksempel fra pensum om teori og metoder i den individuelle veiledning på en utdanningsinstitusjon i veiledning i Danmark. Her skiller det på individuell veiledning, kollektiv veiledning og gruppeveiledning. *Kollektiv veiledning* beskrives som informasjonsdeling, der den enkelte forholder seg til informasjonen i forhold til sin egen livssituasjon, ikke til en felles livssituasjon med andre med felles betingelser. Hun viser videre til en artikkel fra et dansk pedagogisk tidsskrift om *Livshistorier og biografisk subjektivitet*. Der argumenteres det for at det kan ha betydning om veiledningen organiseres individuelt eller kollektivt, for kollektive organiseringsformer gir deltagerne mulighet for å forstå sin situasjon som et felles, allment problem, og kan gi deltagerne mulighet til å bruke hverandre i utforskningen av mulige løsninger og valg for egen del. Westergaard (2013) støtter opp om denne argumentasjonen og mener gruppeveiledning også kan fungere som et fellesskap der unge mennesker kan drodle sine ideer, dele erfaringer, se på alternativer for endringer og reflektere over sin egen situasjon og sine behov.

I min studie kommer det frem at samhandlingen i gruppen har stor betydning for strukturen i gruppen og for deres evne til å holde fokus og konsentrasjon på tema og øvelser. Deltagerne klarer å holde konsentrasjonen bedre om de opplever at tema er morsomt, og de får lov til å diskutere det på sin måte. Strukturen tok form av et sosialt fellesskap med gitte karrieretema, en rød tråd og en hensikt, men som likevel opplevdes som «chill», som kan oversettes med tilbakelent og stressfritt.

Thomsen (2012, s. 178) peker på at veilederne i hennes studie la vekt på viktigheten av å ha et individuelt tilbud. Thomsen (2012, s. 181) hevder at det ikke bare handler om organisering, men også om hva innholdet i veiledningen er. I sin avhandling argumenterer hun for *at veiledning retter seg mot det dialektiske forhold mellom den enkelte og de sosiale betingelser og muligheter.*

At man tar utgangspunkt i det som er felles, ses også i denne studien. Det er en rekke temaer som har vært relevante å løfte opp i et kollektivt lys til refleksjon i gruppen der alle er unge, kvinner, arbeidsledige og i starten av et voksenliv. De prøver å mestre helseutfordringer i hverdagen og er underveis i utdanningsløp som de vurderer videre deltagelse i, og de har alle planer og drømmer for fremtiden. Sammen kan de dele erfaringer og støtte hverandre, men de har samtidig personlige utfordringer som vil være viktig å ivareta i veiledning som gis en-til-en, slik også veilederne i Thomsens studie vektlegger.

Shulman (2006, s. 36) er enig i at det ofte er nyttig for veisøker å ha tilgang både til individuell veiledning og gruppearbeid, slik at erfaringene kan utnyttes produktivt. Formene vil ha noe forskjellig fokus, og det ene vil kunne gi viktig stimulans til det andre. På en annen side mener Westergaard (2013) at ikke alle unge mennesker føler seg komfortable med å delta i en gruppe, og noen opplever kanskje den mer konfidensielle og nære settingen i en-til-en relasjon med en veileder mindre skremmende. Shulman (2006, s. 36) støtter opp om dette og mener at det som er viktig er om veisøker føler seg vel med å arbeide med sin situasjon i gruppe, og at gruppemetode nødvendigvis ikke er en bedre metode enn individuelt arbeid.

En-til-en tilnærming tilbyr en utforsking fra et individuelt perspektiv på bakgrunn av kunnskapen og ekspertisen fra veilederen og den unges tanker, følelser og ideer, sier Westergaard (2013, s. 176). Hun poengterer imidlertid at det er viktig å være oppmerksom på at gruppeveiledning innen personlig læring og utvikling har de samme målene som tradisjonell en-til-en tilnærming til karriereveiledning, med å hjelpe unge til å reflektere og utforske sin egen situasjon, vurdere alternativer som kan være mulige, og gjøre informerte valg og avgjørelser som leder til gode overganger.

Thomsen et al. (2014, s.14) peker på at det har vist seg at grupper fungerer bra i møte med arbeidsledige. Deltagerne vil kunne øve seg på jobbsøkerferdigheter og får relevant informasjon som kan bidra til å utvikle positive holdninger. Det er også mange som føler seg mer vel i sosiale

settinger enn i individuell veiledning. Westergaard (2013, s.176) er som nevnt inne på det samme, men konkluderte annerledes, og det kan tyde på at det er individuelt hva de unge trives med, og som det er viktig å ha hensyn til.

### 5.3 SAMHANDLING SOM RESSURS FOR KARRIEREUTVIKLING?

Westergaard (2013, s. 176) løfter opp gruppeveiledning som en metode til å tilby unge mennesker en struktur med trygge rammer for å dele sine tanker, følelser og ideer om en rekke spørsmål og temaer som rører seg i deres liv, sammen med andre som har lignende erfaringer. Hun peker på at det er samhandlingselementet som stimulerer den unike læringsmuligheten som gruppeveiledning tilbyr.

Landrø et al. (2020, s. 153) viser gjennom sin studie et eksempel på hvordan et NAV-kontor har tatt initiativ til et gruppetilbud for unge som mottar sosialhjelp og bistår de med tett oppfølging over i jobb og aktivitet. Dette tiltaket viser en styrke gjennom at tilbudet til en viss grad er brukerstyrt ved at tidligere kursdeltagere fungerer som veiledere for små grupper. Fagutviklingsarbeidet viser at opplegget har mål om å skape selvutvikling, mestring og motivasjon, og ungdommene får tidlig beskjed om at de skal ta ansvar for eget liv. Landrø et al. (2020, s. 156) peker på funn i studien som viser at veilederne og assistenter har tydelig fokus på den enkelte deltager gjennom en individuell og personlig tilnærming. Funn viser også at dialogen ofte ble ført to og to, og at potensialet i gruppen vil kunne blitt benyttet mer i stedet for at veilederen blir den sentrale drivkraften i gruppeprosessen. Landrø et al. (2020, s. 159) løfter frem betydningen av en mer gjensidig organisering, der deltagerne kan fungere som veivisere for hverandre og bygge opp under «hjelp til selvhjelp»- prinsippet.

For å benytte mer av potensialet i gruppen, peker Heap (2005, s. 26) på bruken av gruppeprosessen som et viktig redskap for å skape samhandling mellom deltagerne. Han peker på at det er en vanlig tendens at gruppelederen styrer det hele og inntar en sentral rolle, mens deltagerne er uvirksomme og retter oppmerksomheten på lederen i stedet for hverandre. Analysen i min studie viste at samhandlingen i gruppen bidro til å hjelpe deltagerne til å holde konsentrasjon og oppmerksomhet, fremfor et fora der veileder snakker eller gir undervisning.

For å legge til rette for en gjensidig gruppeprosess, anbefaler Shulman (2003, s. 35) to-klient modellen. Han mener at gruppen kan hjelpe hverandre med å løse problemer. Imidlertid kan man

stille spørsmål ved om en «blind kan lede en blind», men Shulman mener at mennesker har lettere for å løse andres problemer, og at en positiv bieffekt er at man også hjelper seg selv. Han peker også på gruppens opplevelse av å «sitte i samme båt» og at det kan være en av de sterkeste endringsressursene i gruppen. Shulman (2006, s. 37) gjør oss også oppmerksom på at om fokus flyttes til samhandlingen mellom deltagerne, vil relasjonen dem imellom utvikle seg, og de begynner å være mottakelige for å lære og vokse ved å gi og få hjelp av hverandre. Etter hvert som deltagerne kommer i kontakt med sine følelser, vil de oppdage at det de lærer i gruppen også kan være relevant for andre relasjoner og steder i livet.

Det er også veiledere som er skeptiske til at gruppeveiledning bare vil bidra som en ressurs. Thomsen (2012, s. 177). Hun trekker frem veiledere som lurer på om mennesker virkelig ønsker å snakke om sine problemer om de blir med i en gruppe. Noen uttrykker også skepsis til å bidra til å lage et fellesskap mellom deltagere som har lignende problemstillinger, og at det kan bli sett på som et brudd på taushetsplikten. Thomsen (2012, s. 181) argumenterer for at veiledningen retter seg mot samhandlingen mellom deltagerne i gruppen og sosiale betingelser og muligheter. Hun viser til studiet med de ansatte på bedriften, der veiledningen som handlet om en felles problemstilling ble flyttet fra det individuelle til det allmenne rommet.

Shulman (2006, ) løfter også frem delingsprinsippet i gruppen som en viktig måte å hjelpe hverandre på, og sammenligner gruppen med et laboratorium for utvikling av forskjellige ferdigheter og støtteprinsippet som en helbredende kraft. I min studie kan vi se at gruppen bidrar med både erfaringer, råd og problemløsning, samt trygghet, støtte i situasjonen og videre jobbplaner gjennom samhandlingen i gruppen. Heap (2005, 67) trekker også frem en rekke grupperessurser som innebærer for deltagerne å tenke rasjonelt, berike egen identitet, innse nødvendigheten av forandringer og oppleve og anerkjenne følelser og låne jeg-styrke fra gruppen.

Det vil være virksomt å ta utgangspunkt i den deltagernes situasjon og la deltagerne selv definere innhold og tema ut fra deres kompetansebehov. Det vil føre til at samtaler og refleksjoner i gruppen vil ha direkte tilknytning til de unges erfaringer, hva de er opptatt av og hva som er aktuelt for dem, og deltagerne kan oppleve at veiledningen er aktuell (Sem, 2005, gjengitt i Thomsen et al., 2014, s. 22).

## 5.4 FELLESKAPET SOM STØRRE ENN SUMMEN AV DELTAGERNE?

### 5.4.1 FELLESKAPET I ET FRIGJØRENDE PERSPEKTIV

Karriereveiledning har en grunnleggende frigjørende fellesskapstenkning i seg om at det ikke bare er individet som skal tilpasse seg samfunnet og bli mer «employable» for arbeidsmarkedet og ta til takke med de jobbene som finnes tilgjengelig, men at karriereveiledning skal bidra til å styrke unge arbeidssøkeres evne til å håndtere egen karriere (Kjærgård, 2018, s. 26). Både Shulman (2006) og Thomsen (2012) peker på gjensidighetsprinsippet i samfunnet. Prinsippet vektlegges i fellesskapet i gruppen som kan ses på som et mikrosystem (Shulman, 2006, s. 23). Her er også deltagerne gjensidig avhengig av hverandre i samspillet, men i mindre skala. På lignende måte som Shulman (2003, 2006) arbeider på en systemteoretisk grunn, jobber også Wendy Patton og Mary McMahon (2006) i sitt arbeid med karriereutvikling ut fra et systemteoretisk rammeverk. De ser på det individuelle i et kontekst-fokus og bruker refleksjon og historiefortelling som tilnærming i veiledningen som sørger for en helhetlig tenkning. Deltagerne vil på en bedre måte forstå sin situasjon gjennom et helhetlig mønster som påvirker deres karriereutvikling. I artikkelen *Groupwork in Career Development: Status quo and Future Agenda* (2021) hevder McMahon & Watson at gruppeveiledning kan sørge for en innovativ fremgangsmåte i karriereutvikling og derfor har mye å tilby, spesielt i forhold til verdier innen sosial rettferdighet.

Sultana (2018) argumenterer at målet for karriereveiledningsfeltet må ha fokus på å bevisstgjøre individer og grupper på årsakene til utfordringer de står i, og om problemene de opplever, skyldes dem selv eller strukturen i samfunnet (Kjærgård & Plant, 2018, s. 41). Thomsen (2012, s. 192) peker på praksismuligheter for å øke bevisstheten for å romme emancipatoriske og frigjørende mål. Hun løfter også frem betydningen av at karriereveiledningen gjøres tilgjengelig og tilrettelegger muligheter for deltagelse (Thomsen, 2012, s. 193).

En emancipatorisk og frigjørende visjon er at mennesker som skal velge en fremtid, velger friere når de kjenner seg selv og er bevisst systemet rundt seg (Lingås, 2018, s. 69). Shulman (2003, s. 107) argumenterer for viktigheten av å hjelpe mennesker til å oppdage sine ressurser både som enkeltperson og som samfunnsgrupper, og få øye på både den indre og ytre undertrykkeren, slik at ikke hjelperne selv blir et ledd i et undertrykkende system. Shulman viser her til Frans Fanons teorier om undertrykkelsens psykolog.

Heap (2005, s. 66) løfter opp kollektiv styrke som en mulig ressurs i gruppen. Opplevelsen av å være sammen med andre i lignende situasjon, skaper samhold og en kollektiv tilhørighet. Det kan vi se et eksempel på i mine funn ved at en deltager i gruppen pekte på at alle på arbeidstiltaket burde få tilbud om jobbintervjutrening før de skulle videre ut i jobb. Det viser et kollektivt initiativ der hun ikke bare tenker på egne behov.

Shulman (2006, s. 36) peker på at det iblant kan være lettere å gjøre ting når man er flere. Han løfter frem begrepet om at «sammen er vi sterke»- effekten. Det vil kunne bidra til at deltagerne føler seg mindre alene og kan bidra til å få nytt håp og mot. Frykten og ambivalensen et individ kan føle, kan overkommes gjennom å delta i en gruppe. Heap (2005, s. 67) legger vekt på at vi skal bidra til å få deltagerne til å få tillit til egne ressurser og til å løse problemer. Han setter dette i sammenheng med et «empowerment»- perspektiv.

For å bli kjent med seg selv mener den norske filosofen Hans Skjervheim (Lingås, 2018, s. 55–56) at karriereveiledning på den ene siden innebærer å istandsette unge arbeidssøkere med ferdighetstrening og fylle opp den enkeltes «ryggsekk» med gode verktøy på veien ut i arbeid. På en annen side peker han på faren om samtaler om livsvalg er for farget av samfunnsøkonomiske interesser, teknikker og tester som reduserer mennesket til et redskap for å nå målet. Skjervheim peker på at karriereveiledningen også har et eksistensielt perspektiv som handler om det han kaller for danningsaspektet i veiledningen. Det innebærer å bli kjent med sine verdier, seg selv og andre rundt seg for å kunne ta gode karrierevalg som kan skape mening i livet. Thomsen (2012, s. 184) argumenter mot et for ensidig blikk innover med refleksjon over valg for fremtiden, og trekker frem viktigheten av å snu blikket utover og i sin livsførsel og deltagelse erfare noen svar og få forståelse om mulige karriereveier. Det kan være så enkelt som å organisere besøk på forskjellige utdanningssteder og bedrifter.

Gjennom veiledningen utvikler de unge en bredere dimensjon av læring gjennom samhandling med de andre deltagerne i gruppen, i tillegg til ferdigheter og holdninger som har stor overføringsverdi. Det kan for eksempel være å kommunisere i en gruppe, å lytte, lære og støtte hverandre, samt anerkjenne og respektere hverandres forskjeller, handle som en del av et team og si sin mening. Det betyr at det å delta i gruppeveiledning ikke bare innebærer å jobbe mot positive resultater i gruppen, men det sørger også for en setting der unge mennesker kan utvikle viktige overføringsferdigheter i videre karriereutvikling (Westergaard, 2013, s. 176).

Gjennom arbeidet i gruppeveiledningen får deltagerne mye informasjon om seg selv i samhandlingen med de andre. Det kan være nyttig for videre samhandling i andre sammenhenger som arbeidslivet, utdanningsinstitusjoner, NAV, sosiale nettverk og behandlingsinstitusjoner. Den systemteoretiske tilnærmingen kan brukes for å se deltagerens videre sosiale kontekst. Alle ferdigheter, innsikter og lærdommer tilbyr en øvingsarena for å bidra til mestring i samhandling på alle nivå av systemer der deltagerne lever og oppholder seg (Shulman, 2006, s. 37).

Dette er i tråd med definisjonen som Tveiten (2013, s. 21) viser til om gruppeprosessen som en istandsettelsesprosess som bidrar til at deltagerne selv utvikles og blir i stand til å ta økt kontroll over livet og egen helse. Både karriereveiledningens far Frank Parsons og pionerer som Jane Adams og Mary Richmond innenfor sosialt arbeid, sto samlet om arbeidet for sosial rettferdighet i samfunnet allerede på starten av 1900-tallet (Shulman, 2013; Kjærgård, 2018).

Gruppeveiledning vil kunne ha en god overføringsverdi, ikke bare til arbeidslivet, men også til alle deler i livet, som handler om relasjoner og deltagelse på forskjellige nivåer. Dette vil belyse karriereveiledning i et helhetlig og langsiktig perspektiv, og at det ikke bare er mennesket som skal passe inn i en jobb, men at det også er jobben som skal passe inn i livet, slik Super hevdet (Højdal & Poulsen, 2017, s. 40).

#### 5.4.2 PERSONLIG VEKST I MØTE MED «DEN ANDRE»

Jeg oppdaget en dimensjon av fellesskapet i gruppen som handler om sosial tilhørighet gjennom latter, skravling og aksept for den man er. Det var selve «limet» eller fellesskapet, som en deltaker påpekte i gruppen, og som bidro til engasjement og deltagelse.

Unge arbeidssøkere vil fra å sitte på hver sin tue med sine individuelle problemstillinger i jobbsøkerprosessen, komme sammen med andre i en lignende situasjon og oppdage at de ikke er alene, men kan jobbe mot de samme målene i fellesskap.

Den økologiske helhets- og systemtenkningen har bidratt til at mennesker opplever seg selv som gruppe og som et vi, et «utvidet jeg», med solidaritet og fellesskap. I nyere tid har filosofi og etikk fokusert mer på «den andre» (Aasland & Eide, s. 15–16). Martin Buber (1878–1965) løfter frem at møtet med den andre består av en gjensidighet der begge er aktive og kan bringe frem endringer.

Han mener at ny erkjennelse og innsikt kan oppstå i nærværet av den andre og få en bekreftelse av sin «væren som menneske», men at det også finnes potensiale for utvikling og nyskaping. (i Eide mfl., s. 34-35).

Et viktig moment i min studie er der gruppen opplevde seg selv som en pose twist. «Vi er veldig forskjellige, men passer godt sammen. Vi er en passe god twix, nei, twist heter det», som Gry sa. Gode, men forskjellige, akkurat som twist. Jeg tolket det som at de som fellesskap kunne se sine egne positive egenskaper og hva de er gode på, og at gruppen opplevde at de var noe mer enn seg selv hver for seg.

Ifølge Buber kan deltagerne i lys av den andre få bekreftelse av seg selv og sin «væren som menneske», og at det kan gi en grobunn for vekst. I vår tid der den enkelte unge har et stort egenansvar for å utvikle sin karriere, og man må være attraktiv og fleksibel i arbeidslivet (i Kjærgård, 2018, s. 259), kan Bubers «væren som menneske» i møte med den andre ha betydning. Det kan både være i form av makt og avmakt og å bli sett og bedømt av andre. Det å bli sett og anerkjent er en forutsetning for at de unge skal utvikle seg som mennesker.

I lys av Holzberg har vi vårt unike jeg, med et enkeltprosjekt på både godt og ondt, men vi er også avhengig av hverandres deltagelse for et felles prosjekt for deltagelse i samfunnet. Gjennom dette perspektivet har de unge arbeidssøkerne sitt eget prosjekt. De utforsker og former sitt liv og sine drømmer om hva de ønsker for fremtiden, samtidig som de også må løfte blikket og se på sitt liv i et større perspektiv om hvordan de kan bidra til fellesskapet og samfunnet (Thomsen, 2012, s. 68). I denne prosessen vil kollektiv veiledning være et viktig bidrag.

## 5.5 Veien videre

Jeg ser i ettertid at latteren som tema ville vært spennende å utforske ytterligere, for den betydde mye for deltagerne og fellesskapet. Jeg oppdaget også et mønster av et mer seriøst engasjement i den siste samlingen, noe som kan tolkes som at gruppen var mer trygg i settingen og på meg som student og forsker. Dette var også en ren kvinnegruppe. Det *kan* ha medført mer latter og skravling enn i en mannsguppe. Også i en blandet gruppe vil gruppeprosessen kunne utvikle seg i en helt annen retning, noe som kunne ha ført til andre resultater og andre narrativer.



## 6 KONKLUSJON/AVSLUTNING

### 6.1 OPPSUMMERING

Vi kan ikke dra alle over en kam, alle har ifølge NAV-loven rett på en vurdering. Men det er viktig å ha en bevissthet om det kollektive behov. I en helhetlig tilnærming til karriereveiledning er det viktig at vi også inkluderer de unge arbeidssøkernes behov for sosiale fellesskap for å bli i stand til en god overgang til arbeidslivet. Min erfaring har bidratt til å se at selv om jeg har de beste ønsker og prøver å bidra med all min fagkompetanse for at unge arbeidssøkerne skal komme over i en meningsfull jobb og ha et godt liv, så er det ikke alltid nok. De trenger hverandre for å føle at de hører til, at de har et fellesskap med jevnaldrende og jevnbyrdige som de kan vokse i for å ta grep om videre karriereutvikling. For en arbeidssøker kan gapet bli altfor stort mellom det å være isolert hjemme og til det å starte i en jobb. Som ungdomsveiler i NAV kan den beste hjelpen og inkluderingen jeg kan bidra med for mange, være å bistå i prosessen og legge til rette for denne samhandlingen og fellesskap gjennom gruppeveiledning.

Det er viktig at vi bruker gruppens potensiale som Landrå et al. (2020) påpeker, og i større grad tar i bruk gruppen som en viktig ressurs for å sikre deltagelse og kollektiv tenkning. Gruppeveiledning på de unges premisser vil sikre at vi ikke snakker over hodet på dem vi så gjerne ønsker å hjelpe, men i dialog samtaler om temaer på en måte som er relevant for deres karriereutvikling. Vi vil dermed gi de unge en smakebit av følelsen av å være et vi og et fellesskap – også med NAV.

NAV ønsker i sin visjon å gi mennesker muligheter (NOU 2016: 7). NAV tar høyde for helhetlig og tett oppfølging av unge, samtidig som det er et fokus på den enkelte individs behov her og nå like så mye som på lang sikt for tilrettelegging og kompetansehevende tiltak. Karriereveiledning blir bare mer og mer viktig. Derfor bør vi sette kollektiv veiledning i grupper og fellesskap på agendaen.

Bakke (2018) poengterer at vi ikke trenger å tenke enten-eller, men kan tenke begge deler. For å bidra i de unges prosjekter, kan gruppeveiledning med fokus på samhandling være et viktig redskap på lik linje med individuell veiledning, men med et annet innhold og målsettinger, slik Thomsen (2012) peker på. Siden NAV har en viktig rolle i et helhetlig system for livslang karriereveiledning, kan de være med på dette fellesprosjektet ved å lage et frigjørende rom og en arena for kollektiv tenkning og arbeid i møte med det unike individ (NOU 2016: 7).

De viktigste resultatene er de unge arbeidssøkernes opplevelse og stemmer. En personlig effekt av gruppeveiledning kommer frem i de transkriberte utdragene. Bestemte narrativer kan på grunn av mindre gode erfaringer feste seg og få en negativ innvirkning på menneskers selvfølelse og tanker om egen arbeidsevne, så tvil rundt det å fullføre studier fordi helsen ikke er bra, og dermed befeste erfaringer om ikke å strekke til. Da deltagerne skulle fortelle om gode egenskaper de hadde, klarte ikke Gry eller Ingrid å si så mye positivt på egen hånd. Men andres tilbakemeldinger kan åpne for et annet selvbilde, og gruppen fikk frem det beste i hverandre. Vi er som en pose twist – veldig gode, men forskjellige. Man må bare oppdage det.

Hendelsene fra fortiden er fortsatt de samme, men plottet i fortellingen kan endre seg fra å være noe som trykker ned til verdifulle opplevelser i samhandling og fellesskap med andre og se at man tross alt kan klare seg bra i arbeidslaget. Narrativet, den store livsfortellingen, skrives om og endres til en langt mer positiv kraft, og den erfaringen kan de ta med seg videre. Arbeid er i så måte ikke en straff, men et livskall der man får utfolde seg og styrke livskvalitet. Erfaringene fra arbeidslaget og veiledningsgruppen kan være en påminnelse om å ikke miste motet, men se fremover med håp og optimisme.

## Referanser

- Aasland, D.G. & Eide, S B. (2011). Samarbeid og etikk: Jeg, vi og den andre. I B. E. Eide, H. H. Grelland, A. Kristiansen, H. I. Sævereid & D. G. Aasland (Red.). *Fordi vi er mennesker. En bok om samarbeidets etikk* (2.utg.). Fagbokforlaget.
- Bakke, G. E., Engh, L. W., Gaarder, I. E., Gravås, T. F., Haug, E. H., Holm-Nordhagen, A., Schulstok, T. & Thomsen, R. (2020). *Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning: Presentasjon av områdene kompetansestandarder, karrierekompetanse og etikk* (Rapport). Kompetanse Norge. [https://www.kompetansenorge.no/globalassets/kvalitet-i-karriere/rapport\\_-\\_nasjonalt\\_kvalitetsrammeverk\\_for\\_karriereveiledning.pdf](https://www.kompetansenorge.no/globalassets/kvalitet-i-karriere/rapport_-_nasjonalt_kvalitetsrammeverk_for_karriereveiledning.pdf)
- Bakke, I. B. (2018). Norsk karrierekompetanse – karriereferdigheter med kulturell bagasje. I R. Kjærgård & Plant, P. (Red.), *Karriereveiledning for individ og samfunn*. Gyldendal.
- Bang, S. & Heap, K (2002). *Skjulte ressurser: Om veiledning i grupper*. Gyldendal.
- Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder – med etikk og statistikk* (2. utg.). Cappelen Damm.
- Del Busso, L. (2018). Fenomenologi og narrativer i kvalitativ forskning. I G. Brottveit, (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder*. Gyldendal Akademisk.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Hammer, T. & Hyggen, C. (Red.). (2013). *Ung voksen og utenfor: Marginalitet på vei til voksenliv*. Gyldendal.
- Hartviksen, M. & Kversøy, K. S. (2008). *Samarbeid og konflikt – to sider av samme sak*. Fagbokforlaget.
- Haug, E. H., Plant, P., Valdimarsdóttir, S., Bergmo-Prvulovic, I., Vuorinen, R., Lovén, A. & Vilhjálmsdóttir, G. (2019). 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*. 19(2). 185–202. DOI: 10.1007/s10775-018-9375-4
- Heap, K. (2005). *Gruppemetode for sosial- og helsearbeidere* (5. utg.). Gyldendal.

- Horsdal, M. (2016). *Livets fortællinger – en bog om livshistorier og identitet*. Borgen forlag: Gyldendal.
- Højdal, L. & Poulsen, L. (2017). *Karrierevalg: Teorier om valg og valgprosesser* (2. utg.). Schultz.
- Johansson, A. (2005). *Narrativ teori og metod*. Studentlitteratur.
- Kjærgård, R. (2018). Karriereveiledning i spenningsfeltet mellom samfunnsmessige og individuelle behov. I R. Kjærgård & P. Plant (Red.), *Karriereveiledning for individ og samfunn*. Gyldendal.
- Kristiansen, A., Sævereid, H. I. & Aasland, D. G. (2011). *Fordi vi er mennesker. En bok om samarbeidets etikk* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Landrø, K., Fikse, C., Kvalsund, R. & Ness, O. (2020). Jobbhuset NAV som døråpner til arbeidslivet. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 17(2–3), 151–160.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Lidén, H. & Trætteberg, H. S. (2019). *Aktivitetsplikt for unge mottakere av sosialhjelp: Delrapport 1* (Rapport 2019:12). Institutt for samfunnsforskning.
- Lingås, L. G. (2018). Veisøkeren som mål eller middel for andre mål? I R. Kjærgård & P. Plant (Red.), *Karriereveiledning for individ og samfunn*. Gyldendal.
- McMahon, M. & Watson, M. (2021). Group work and career development: Status quo and future agenda. *The Journal for Specialists in Group work*. 46(2), 226–234.
- Meld. St. 33 (2015–2016). *NAV i en ny tid – for arbeid og aktivitet* Det kongelige arbeids- og sosialdepartementet.
- Mäkinen, S. og Vanhallakka-Ruoho, M. (2018). *Guidance Center as sites for constructions of agency among young people on the educational margins*. Springer International Publishing AG.
- NOU 2016: 7. (2016). *Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn*. Kunnskapsdepartementet.
- <https://www.regjeringen.no/contentassets/05a79a5ed91e40e1a80e6f8028b21e3e/no/pdfs/nou201620160007000dddpdfs.pdf>

Patton, W. & McMahon, M. (2006). The systems Theory Framework of Career Development and Counseling: Connecting theory and practice. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 28(2), 153–166.

Plant, P. & Kjærgård, R. (2016, 14. oktober). «Frank, hvor er du?»: Sosial rettferdighet og karriereveiledning i en neoliberalistisk tid. Veilederforum.

<https://veilederforum.no/artikler/teori/frank-hvor-er-du-sosial-rettferdighet-og-karriereveiledning-i-en-neoliberal-tid>

Prop. 13 L (2016–2017). *Endringer i sosialtjenesteloven, folketrygdloven og enkelte andre lover (aktivitetsplikt for unge mottakere av stønad til livsopphold mv.)*. Arbeids- og sosialdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/b33ccd74cc8f49f7900c7066c4d724c0/no/pdfs/prp201620170013000dddpdfs.pdf>

Riessman C. K. (2014). *Analysis of Personal Narratives*. I J. F. Gubrium, J. A. Holstein, A. B. Marvasti & K. D. McKinney (Red.), *The SAGE Handbook of Interview Research: The Complexity of the Craft*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.

Røyset, R. J & Kleppesø, K. H. (2017). *Utdanningsvalg – karrierelæring og livsmestring*. Fagbokforlaget.

Shulman, L. (2003). *Kunsten å hjelpe: Bd. 1. Individ og familie*. Gyldendal Akademisk.

Shulman, L. (2006). *Kunsten å hjelpe: Bd. 2. Mennesker i samhandling med systemer*. Gyldendal Akademisk.

Sultana, R. G. (2018). Prekaritet, innsparinger og samfunnskontrakt i en flytende verden. I R. Kjærgård & P. Plant (Red.), *Karriereveiledning for individ og samfunn*. Gyldendal.

Sørly, R. & Blix, B.H. (2017). Introduksjon. I R. Sørly & B. H. Blix (Red.), *Fortelling og forskning: Narrativ teori og metode i tverrfaglig perspektiv*. Orkana.

Sørly, R. (2017). Narrativ analyse og innhold. I R. Sørly & B. H. Blix (Red.), *Fortelling og forskning: Narrativ teori og metode i tverrfaglig perspektiv*. Orkana.

Finnish Institute for Educational Research (2008). *European Lifelong Guidance Policy Network*.

<http://www.elgpn.eu/>

Thomsen, R. (2012). *Karrierevejledning i fællesskaber – karrierevejledning fra et deltagerperspektiv*. Schultz

Thomsen, R., Skovhus, R. B. & Buhl, R. (2014). *At vejlede i fællesskaber og grupper*. Schultz.

Tveiten, S. (2013). *Veiledning – mer enn ord ...* (4. utg.). Fagbokforlaget.

Vanhallakka-Ruoho, M. & Ruponen, R. (2013). What do the participants gain? Group counselling to enhance agency at work. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 13, 217–231.

Westergaard, J. (2013). Groupwork. Pleasure or pain? An effective guidance activity or a poor substitute for one-to-one interactions with young people? *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 13, 173–186.

## **Vedlegg**

VEDLEGG 1: GODKJENNELSE AV PROSJEKTET (NSD)

VEDLEGG 2: INVITASJON TIL PROSJEKTET

VEDLEGG 3: SAMTYKKESKJEMA

VEDLEGG 4: GRUPPEØVELSER FOR VEILEDNING