

Lene Kolstad

# «Å få et godt liv, det er jo det det handler om»

En kvalitativ undersøkelse av hva karriereveiledning for ungdom med særskilte behov kan være





Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap  
Institutt for kultur, religion og samfunnsfag  
Postboks 4  
3199 Borre

<http://www.usn.no>

© 2024 Lene Kolstad

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

# Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ undersøkelse av hva karriereveiledning for ungdom med særskilte behov kan være. Særskilte behov er et mangfoldig og bredt begrep som rommer mange ulike vansker, utfordringer og diagnoser, og derfor er elevgruppa svært ulik i forhold til behovet for hjelp. Det er gjennomført intervjuer av fire karriereveiledere/rådgivere og andre voksne som arbeider med overgang til utdanning og arbeid for en slik elevgruppe. Alle elever har etter Opplæringslova rett og krav på karriereveiledning (Opplæringslova, 1998, § 9-2), noe som betyr at også elever som har særskilte behov også skal få veiledning.

Funnene i undersøkelsen viser at sentralt i karriereveiledningen er det som skjer gjennom karriereaktiviteter. Aktiviteter som bidrar til erfaringslæring og aktiviteter som besøk, hospitering og arbeidspraksis blir trukket fram som essensielle. Karriereaktivitetene er også utgangspunktet for den individuelle veiledningen. Det er også et sentralt funn at foresatte er sterkt inne i eget barns overgang til utdanning og arbeid, og det beskrives en veiledning på to nivå, både av elev og foresatte. Foresatte karriereveiledes i forhold til eget barn. Funnene viste også at det kom fram et spenningsforhold mellom elev og foresatt i forhold til elevens egen stemme, og elevens rett til å ta selvstendige valg og utvikle selvbestemmelsesferdigheter. I tillegg viser et funn at det tenkes fleksibelt og at det tilpasses individuelt når elever med særskilte behov skal få prøve ut ulike yrker og arbeidspraksiser for å finne sin vei inn i arbeidslivet.

Formålet med oppgava er å gi et innblikk i hva karriereveiledning kan romme og inneholde i forhold til ungdom med særskilte behov, og gi kunnskap om hvilke faktorer som spiller inn og hvordan karriereveiledning blir tilpasset elevgruppa. De utfordringer som kommer til syne i oppgava handler om maktforhold mellom elev og foresatt, og elev/foresatt og karriereveileder/rådgiver. Disse maktforholdene framtrer som viktig å merke seg, og en trer inn i etiske dilemmaer som karriereveileder/rådgiver må være bevisste på og ha kunnskap om.

# Abstract

This master's thesis is a qualitative investigation into what career guidance for youth with special needs can entail. Special needs are a diverse and broad term encompassing various difficulties, challenges, and diagnoses, hence the student group is very diverse in terms of their need for help. Interviews conducted with four career counsellors/advisors and other adults working with transitioning to education and employment for such a student group. All students are entitled to career guidance under the Norwegian Education Act (Opplæringslova, 1998, § 9-2), which means that students with special need should also receive guidance.

The findings of the study indicate that central to career guidance are the activities that occur through career activities, activities that contribute to experiential learning and activities such as visits, internships, and work placement are highlighted as essential. These activities also form the basis for individual guidance. It is also a key finding that parents are significantly involved in their child's transition to education and employment, describing a guidance process on to levels, both for the students and the parents. Parents are guided in relation to their own child's career. The findings also revealed a tension between the guardian and the student regarding the student's own voice, and the student's right to make independent choices and develop self-determination skills. Additionally, a finding shows that flexibility is considered, and individual adjustments are made when students with special needs are try out various occupations and work placements to find their way into the workforce.

The purpose of the thesis is to provide into what career guidance can encompass and contain concerning youth with special needs, and to provide knowledge about the factors at play and how career guidance is tailored to the student group. The challenges that emerge in the thesis revolve around power dynamics between student and parent, and student/parent and career counsellor/advisor. These power dynamics emerges as central to note, and one enters into ethical dilemmas that career counsellors/advisors must be aware of and have knowledgeable about.

1

---

<sup>1</sup> Oversatt av ChatGPT og bearbeidet av Lene Kolstad

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>2</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>3</b>
<b>Innholdsfortegnelse</b> .....	<b>4</b>
<b>Forord</b> .....	<b>6</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>7</b>
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	7
1.2 Presentasjon av problemstilling .....	9
1.3 Prosjektets struktur .....	10
1.4 Avgrensing og sentrale begreper .....	10
1.4.1 Karriereveiledning .....	10
1.4.2 Elever med særskilte behov .....	12
1.4.3 Arbeids- og hverdagslivstrening i videregående skole .....	12
<b>2. Relevant teori og forskning</b> .....	<b>13</b>
2.1 Rapporter .....	13
2.2 Forskning .....	14
2.3 Teori .....	16
2.3.1 Karrierelæring i kontekst .....	17
2.3.2 Sosiokulturell læringsteori .....	18
2.3.3 Sosialkognitiv teori .....	19
2.3.4 SCCT – sosialkognitiv karriereteori .....	20
2.3.5 Makt i relasjoner .....	21
<b>3. Metode</b> .....	<b>23</b>
3.1 Forskningsdesign .....	23
3.1.1 Kvalitativ metode .....	23
3.1.2 Kvalitativt intervju .....	24
3.1.3 Validitet og reliabilitet .....	25
3.1.4 Etske hensyn .....	25
3.1.5 Informantene .....	26
3.2 Analyse .....	27
3.2.1 Tematisk analyse .....	28
<b>4. Presentasjon av funn</b> .....	<b>30</b>

4.1	Presentasjon av kategoriene .....	30
4.1.1	Karrierelæring og karrierekompetanse gjennom erfaring og oppdagelse ved besøk, hospitering og utplassering .....	31
4.1.2	Foresattes delaktighet i overgang til videregående og arbeidsliv .....	34
4.1.3	Elevens egen stemme i karriereveiledningen.....	37
4.1.4	Inkluderende arbeidsliv .....	42
<b>5.</b>	<b>Drøfting.....</b>	<b>45</b>
5.1	Karrierelæring og karrierekompetanse .....	45
5.2	Foresatte involvert i karriereveiledningen .....	49
5.3	Den individuelle samtalen .....	53
5.4	Skape muligheter for å finne en vei inn i arbeid.....	55
5.5	Karriereveileders/rådgivers rolle .....	57
<b>6</b>	<b>Konklusjon .....</b>	<b>59</b>
	<b>Referanser/litteraturliste .....</b>	<b>62</b>
	<b>Oversikt over tabeller og figurer .....</b>	<b>67</b>
	<b>Vedlegg .....</b>	<b>68</b>

# Forord

Gjennom arbeidet med denne masteroppgaven har jeg lært mye, både om det å forske og hvordan arbeide med vitenskapsmetode. Det har vært en prosess der jeg har gjort meg erfaringer rundt det jeg kaller « å arbeide seg fram og tilbake » i oppgaven, det å bevege seg mellom de ulike delene. Noen perioder har frustrasjonen tatt meg, og tankespinnnet har gått i hodet. Det er ikke få karriere teorier som har blitt dratt fram og sett nærmere på, for så å finne ut at jeg ikke skulle bruke teorien. Arbeidet har i perioder vært altoppslukende og jeg har brukt mye energi på å arbeide med oppgava. Selv om arbeidet har vært krevende er jeg glad for at jeg har gitt meg tid og anledning til å ta studiet, og det å skrive en masteroppgave. Jeg har tilegnet meg mye fagkunnskap gjennom disse studieårene, og i arbeidet med masteren. Og ikke minst blitt tryggere i min rolle som karriereveileder.

Jeg hadde ikke kommet dit jeg er i dag uten veiledningsgruppa mi, og dyktige veiledere. Takk for god veiledning og konstruktiv tilbakemeldinger fra veilederne fra USN. Takk også til medstudenter i veiledningsgruppa for innspill og tilbakemeldinger. Dere har vært gode sparringspartnere gjennom hele perioden. Jeg vil også takke informantene som takket ja til å bli med, og som delte sine tanker om temaet. Uten dem hadde jeg ikke hatt noe empiri å arbeide med.

Jeg vil også gi en stor takk til gjengen hjemme som har latt meg få lov til å okkupere langbordet på kjøkkenet med fagbøker, notater, artikler, gulelapper og markørpenner. Dere har gitt med tid og rom til å arbeide med oppgava. Takk Per Arne, Stine og Sander.

Siljan, mai 2024

Lene Kolstad



# 1 Innledning

*«Hvis man sikter for høyt, så får man ikke et godt liv, og hvis man sikter for lavt, så får man ikke noe. Man må finne ...».*

Dette sitatet innleder oppgaven fordi det rommer et perspektiv på at karriereveiledning gir rom for å finne veien videre i utdanning, arbeid og livet. Karriereveiledning bidrar dermed til at individet får hjelp og støtte til nettopp å finne sin egen vei ut i utdanning og arbeid, men også ut i det levde liv. Karriereveiledning er samspill med mennesker, uavhengig av kognitiv fungering, fysisk eller psykisk fungering, og karriereveiledning møter dette mangfoldet av mennesker. Jeg ønsker å se videre på hva karriereveiledning av elever med særskilte behov kan romme, og se om jeg oppdager noen nye perspektiver som omhandler nettopp dette.

I kapittel 1, 2 og 3 i denne masteroppgaven er det tekst fra min eksamen i Vitenskapsteori og forskningsmetoder. Det vil derfor finnes tekst i disse kapitlene som kan gjenkjennes fra denne eksamen.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Siste år i ungdomsskolen skal elever ta ulike valg i forhold til yrke og utdanning. Gjennom arbeidet som rådgiver/karriereveileder på ungdomsskole har jeg ofte følt på en utfordring for å tilrettelegge for god karriereveiledning for spesielt en elevgruppe. Nærmere bestemt elever som har særskilte behov og trenger ekstra hjelp utenom det ordinære utdanningstilbudet, og som har behov for mer enn den tilpassede opplæringen. Det innebærer at undervisning og spesialundervisningen for disse elevene omfatter også den generelle delen av læreplanen og ikke bare kompetansemål i fag. Gjennom masterstudiet, fram til skriving av masteroppgaven, har jeg ikke oppdaget mye fagstoff og karriereteori som spisser seg mot denne elevgruppa. Den erfaringen gjorde meg nysgjerrig på hva som finnes når jeg begynner å lete i forskning som er gjort rundt denne elevgruppa, og om forskningen kan sees i sammenheng med karriereveiledning. Karriereveiledning i overgang fra ungdomsskole til videregående, og i overgangen til et arbeidsliv omfatter alle elever, uansett hvilke behov og tilrettelegginger som ligger til grunn. Det betyr at også elever med særskilte behov, der behovet for spesialundervisning og hjelp i skolehverdagen er så stort og omfattende og Arbeids- og

hverdagslivstrening i videregående er utdanningstilbud, også skal få karriereveiledning i denne overgangen og senere i overgang til et arbeidsliv. Jeg ønsker å se nærmere på hvordan karriereveiledere og rådgivere erfarer og opplever karriereveiledningen av denne elevgruppa, og hva som vektlegges av karriereveiledningsaktiviteter for disse elevene. Fokuset vil være å oppdage hva karriereveiledning for elever med særskilte behov kan være gjennom karriereveiledere og rådgivere sine historier.

Opplæringslova lovfester at alle elever har rett til nødvendig rådgiving om utdanning, yrkestilbud og yrkesvalg, og sosiale spørsmål (Opplæringslova, 1998, § 9-2). Dette tydeliggjør at alle elever, uansett forutsetninger, kognitiv- og sosialfungering, skal få karriereveiledning. Det finnes ulike definisjoner av karriereveiledning. Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning har en bred definisjon som favner om både individet, organisering og profesjonaliteten til de som utøver veiledningen. Rammeverket trekker fram i sin definisjon at målet er «... at mennesker blir i bedre stand til å håndtere overganger, og til å ta meningsfulle valg knyttet til utdanning, læring og arbeid gjennom livet.» (Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning, u.å.). Dette målet inkluderer også at elever med særskilte behov skal rustes til å håndtere overganger og kunne ta valg som betyr noe for den enkelte i utdanning, læring og arbeid. I NOUen «Norge i omstilling- karriereveiledning for individ og samfunn» blir karriereveiledning definert følgende; «Karriereveiledning viser til tjenester og aktiviteter som skal hjelpe personer, uavhengig av alder og tidspunkt i livet, til å ta valg når det gjelder utdanning, opplæring og arbeid, og til å håndtere egen karriere.» (NOU 2016:7, s. 17). Det pekes på at karriereveiledning dreier seg om «... å sette individer i stand til å gjøre valg og håndtere egen karriere.» (NOU 2016:7, s. 17). Det betyr at elever med særskilte behov også skal ha tilgang på tjenester og aktiviteter som setter dem i stand til å ta valg i utdanning, opplæring og arbeid. I tillegg skal de kunne håndtere egen karriere, men hvordan gjøres dette best for denne elevgruppa? Og hvilken støtte og hjelp trenger elevene for å kunne mestre å gjøre dette? Jeg håper på å finne noen svar på dette gjennom det datamaterialet som samles inn fra de som gir karriereveiledning til disse elevene.

Forskrifta til Opplæringslova definerer tydeligere hva nødvendig rådgiving i skolen innebærer og det trekkes fram at «... eleven skal kunne få informasjon, rettleiing, oppfølging og hjelp til å finne seg til rette på skolen og ta avgjerd i tilknytning til framtidige yrkes- og utdanningsval.» og at karriereveiledning også skal bidra til å utjevne sosial ulikhet (Forskrift til Opplæringslova, 2006, § 22-

1). Med utgangspunkt i dette og egne erfaringer danner det utgangspunktet for å se på hvordan denne elevgruppa får karriereveiledning og hvordan veiledningen blir tilpasset elevgruppa. Rådgiveren/karriereveilederen på skolen har en viktig og sentral rolle i elevenes overgang fra ungdomsskole til videregående skole, og fra videregående skole og ut i yrkeslivet. Denne funksjonen er også forankret i Opplæringslova § 9-2, som påpeker at **alle** elever har rett til karriereveiledning, både i ungdomsskole og i videregående skole. Min undring er derfor om elever med særskilte behov, og som ikke nødvendigvis er elev i en ordinær ungdomsskole eller videregående skole, får karriereveiledning og hvordan det foregår og utøves? Gjennom intervjuene håper jeg at det kommer opp funn som både kan bidra til god karriereveiledning for denne elevgruppa, men også belyser hvordan karriereveiledningen skjer i praksis.

## **1.2 Presentasjon av problemstilling**

Alle ungdommer opplever en stor og viktig overgang i livet i det de forlater 10 års grunnskoleløp, og skal over i et utdannings- eller yrkesløp i videregående skole og finne veien videre i livet. Min undring og interesse for overgangen til videregående har spisset seg inn mot en elevgruppe der behovet for tettere oppfølging og tilrettelegging er sterkt til stede for den enkelte elev. Jeg ønsker å se nærmere på hvordan denne overgangen er for elever med særskilte behov, og hvordan karriereveiledning utøves og hvordan karrierelæring foregår. I tillegg ønsker jeg å finne ut om hvordan karriereveiledning for denne elevgruppa tilpasses i videregående og hvordan karriereveiledningen er i overgangsfasen til et arbeidsliv. NOUen synliggjør at karriereveiledning nå knyttes i større grad til sosialrettferdighet og sosialintegrering (NOU 2016:7), og jeg undres om karriereveiledning får en plass i arbeidet rundt elever med særskilte behov. Jeg har utformet en problemstilling og tre forskningsspørsmål for denne oppgaven:

**Problemstilling:**

**«Hva kan karriereveiledning for ungdom med særskilte behov være?»**

Forskningsspørsmål:

**Hvordan blir det lagt til rette for karrierelæring og utvikling av karrierekompetanse for elever med særskilte behov?**

**Hvordan blir karriereveiledning tilpasset elever med særskilte behov?**

**Hvordan praktiseres karriereveiledning for elever med særskilte behov?**

Problemstillingen vil bli belyst gjennom fire kvalitative intervjuer.

## **1.3 Prosjektets struktur**

Masteroppgaven kan deles inn i tre hoveddeler. Første del omfatter de tre første kapitlene, der det blir presentert bakgrunn for oppgaven og presentasjon av problemstilling og begreper. Andre kapittel omhandler forskning og teori. Der blir det trukket fram relevant forskning gjennom rapporter og artikler om emnet, og teori som omhandler læring da dette er sentralt i karriereveiledning. I tillegg vil sosialkognitiv karriereteori bli sett nærmere på og til slutt teori om makt i relasjoner. Tredje kapittel omhandler metodedelen der jeg gir en oversikt over det kvalitative forskningsdesignet, og beskriver hvordan empirien har blitt samlet inn og hvilken analysemetode som har blitt brukt. Metodedelen omhandler også validitet og reliabilitet, og hvilke etiske hensyn jeg har tatt.

Andre del av oppgaven omhandler presentasjon av funn som er gjort gjennom en tematisk analyse, og jeg legger fram empirien som har kommet fram gjennom tematisk analyse. I denne delen blir fire hovedtemaer presentert og som kan sees opp mot problemstillingen.

Siste del av oppgaven omhandler drøfting og konklusjon. I drøfting vil jeg se funnene fra empirien opp mot teori, forskning og litteratur, og i lys av dette svare på forskningsspørsmålene. I konklusjonen vil jeg besvare problemstilling og forskningsspørsmål ut i fra hovedfunnene i oppgaven.

## **1.4 Avgrensing og sentrale begreper**

### **1.4.1 Karriereveiledning**

NOUen peker på at karriereveiledningsbegrepet er et relativt nytt begrep i Norge historisk sett, og at karriereveiledning tar utgangspunkt i begrepene «career guidance» og «career counseling» (NOU 2016:7, s. 18). Karriereveiledning kan ha en smal eller bred forståelse av begrepet. NOUen legger til grunn en bred forståelse av karriereveiledning, der det settes søkelys på karriereveiledning som et helhetlig tjenestetilbud. Karriereveiledning knyttes også opp mot perspektivet sosial rettferdighet

og sosial integrering, og karriereveiledning sees i sammenheng med et livslangt perspektiv der karriereveiledning tilbys i ulike livsfaser og aldre (NOU 2016:7).

Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning har følgende definisjon av karriereveiledning:

*«Målet med karriereveiledning er at mennesker blir bedre i stand til å håndtere overganger, og til å ta meningsfulle valg knyttet til utdanning, læring og arbeid gjennom livet. Karriereveiledning gir mulighet for utforskning av den enkeltes situasjon, ønsker og muligheter, og støtte til handling, valg og samfunnsdeltakelse. Karriereveiledning kan foregå individuelt og i gruppe, både fysisk og digitalt, og innenfor rammene av ulike sektorer og organisasjoner. Karriereveiledning tilbys av kompetente aktører og utføres med høy grad av etisk bevissthet.»* (Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning, u.å.).

Dette er også en bred definisjon av begrepet og definisjonen har søkelys på at karriereveiledning handler om overganger, hvordan individet kan utforske seg og sin situasjon, hvordan veiledningen kan organiseres, og hvem som tilbyr veiledning. I tillegg sier den også noe om det etiske perspektivet som aktører innen karriereveiledningen innehar og bevisstheten rundt dette.

Jeg legger til grunn en bred definisjon av karriereveiledning i denne oppgaven da jeg tenker at karriereveiledning handler om mer enn bare veiledning i forhold til utdanning og yrke, men også det å tilegne seg kompetanser i forhold til læring og kunne tilegne kompetanser som er viktig for deltagelse i et arbeidsliv. Karrierelæring og karrierekompetanser er derfor viktig begrep i karriereveiledning. Karrierelæring og karrierekompetanse setter mennesker i stand til å manøvrere i et landskap av utdanning, yrker og ikke minst forstå seg selv. Hagaseth Haug beskriver karrierekompetanse som «hva det enkelte individ bør inneha av kompetanser for å mestre nåtidige og framtidige karrieremessige utfordringer» og karrierelæring som «prosessen fram mot utvikling av en slik kompetanse» (Haug, 2018, s. 14). Karriereveiledning handler om å gi den enkelte mulighet til å oppdage, mestre og kunne utvikle kompetanser til å finne veien videre i livet. Hagaseth Haug

sier det enkelt på denne måten, «Vår jobb er å finne ut hvor de enkelte er og legge til rette for gode, meningsbærende opplevelser i karriereveiledning.» (Haug, 2018, s. 144).

#### **1.4.2 Elever med særskilte behov**

Elever med særskilte behov er et bredt spekter av elever som har ulike behov for tilpasninger, tilrettelagt opplæring og spesialundervisning. Behovene til den enkelte elev vil være svært ulike ut ifra diagnoser og vansker, og kognitiv fungering. UDIR peker på at skolen skal ivareta elevenes ulike forutsetninger slik at de skal få utvikle seg ut ifra sine individuelle forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2021). Denne elevgruppa innebærer et mangfold av elever, og de har ulikt utgangspunkt for opplæring ut ifra sine særegne behov. Elevene har derfor spesielle behov i skolen med bakgrunn i sine individuelle forutsetninger, og dermed vil behovene for tilpasninger i undervisningen variere. Vanskene er ulike og behovet for hjelp varierer, og det gis spesielle tilpasninger av opplæringen. For noen elever krever det særskilt tilrettelegging gjennom hele opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2021).

#### **1.4.3 Arbeids- og hverdagslivstrening i videregående skole**

Arbeids- og hverdagslivstrening, her etter forkortet AHT, er et tilpasset skoletilbud på videregående skole som passer for elever som trenger ekstra tilrettelegging og hjelp i skolehverdagen. AHT som utdanningstilbud legges ofte til noen videregående skoler innenfor et geografisk område. Det betyr at ikke alle skoler har dette tilbudet. I følge vilbli.no, som er fylkene sin digitale plattform når det gjelder utdanningstilbud, tilbyr de fleste fylker alternative opplæringstilbud i tilknytning til de ordinære utdanningsprogrammene (Vilbli, u.å.). I AHT er praktisk og sosial læring hovedfokus, og gjennom denne opplæringen blir eleven forberedt på et selvstendig liv med minst mulig hjelp. Målet med opplæringen er at eleven skal mestre en framtidig tilrettelagt arbeids-, bo- og fritidssituasjon (Porsgrunn videregående skole, 2023). Skoletilbudet har som mål at den enkelte elev skal oppnå selvstendighet, og at det gis mulighet for personlig utvikling, meningsfullt arbeid eller daglige aktiviteter, aktiv deltakelse i samfunnet, og å utvikle selvbestemmelsesferdigheter (Vestfold og Telemark fylkeskommune, 2023).

## 2. Relevant teori og forskning

I dette kapittelet redegjør jeg for hvilken teori og forskning som danner bakgrunnen for oppgaven. I søken etter tidligere forskning har jeg brukt Oria som søkebase for å finne forskning som kan sees i sammenheng med problemstillingen, «Hva kan karriereveiledning for ungdom med særskilte behov være?». I tillegg har litteraturlister i artikler, bøker, masteroppgaver og fagfellevurderte artikler vært til god hjelp. Søkeordene ble mange, og noen ganger måtte jeg tenke kreativt for at søkerordet gav treff på aktuell forskningslitteratur. Det er gjennomført forskning og utarbeidet rapporter som omhandler inkludering, karriereveiledning og overgang til daglig aktivitet eller skjermet arbeid, utdanning og jobb. Rapportene jeg valgte ut omhandler både kartlegging av karriereveiledning i skolen og ambisjoner for karriereveiledning i skolen. Forskingen jeg valgte setter søkelys på overgangen skole-arbeid for ungdom med kognitive funksjonsnedsettelse, og forskningen belyses både fra individets perspektiv og omsorgspersonenes perspektiv.

Gjennom arbeidet med empirien ble det synlig hvilken teori som ble naturlig å velge ut. Teorien som beskrives kan knyttes opp mot problemstilling og forskningsspørsmål. Det ble naturlig å se på teori som omhandler karrierekompetanse og karrierelæring, sosiokulturell læringsteori og sosiallæringsteori, sosialkognitiv karriereteori, og teori om maktrelasjoner.

Jeg har tatt utgangspunkt i denne forskning og teori fordi den omfavner et tema som jeg ønsker å gå inn i og forske på. Det var interessant da jeg oppdaget forskning som omhandler området skjermet arbeid. Her oppdaget jeg et «forskningsmiljø» som jobber med den elevgruppa jeg skriver om i denne oppgaven.

### 2.1 Rapporter

Buland, Mordal og Mathiesen trekker fram i sin rapport «Utdannings- og yrkesrådgivning og sosialpedagogisk rådgivning i norsk skole anno 2020» at utdanning og yrkesrådgivning kan ha en sentral rolle i inkluderingsarbeid, og være med på å bidra til at flere finner en vei gjennom skole, livet og får en tilhørighet i samfunnet. Dette begrunner de med utgangspunkt i et utvidet

karrierebegrep som rommer meningen med livet, og de trekker frem Andrews og Holey, og Thomsen og Skovhus beskrivelser og forståelser som bakgrunn for dette utvidete begrepet (Buland, Mordal & Mathiesen, 2020). Det pekes på at karriere er helheten av skole, utdanning, jobb, fritid, altså meningen med livet. Gjennom karriereveiledning kan den enkelte utforske sin plass i verden og utforme planer for sin framtid. Thomsen og Skovhus fremhever også at karriere er noe alle mennesker har. Kontekstene mennesket lever i skaper en kompleksitet som kreves å håndteres for at livet skal bli meningsfullt for individet (Lingås & Høsøien, 2016). Begrepet karriere viser at mennesker lever et liv på tvers av ulike kontekster og livssammenhenger som utdanning, arbeid og fritid og familie.

Rapporten «Nye ambisjoner for karriereveiledning i skolen» legger til grunn en bred tilnærming til begrepet karriereveiledning. Rapporten tar utgangspunkt i slik karriereveiledning defineres i Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning, og omhandler alle de aktiviteter som har som mål å bidra til karrierelæring og karrierekompetanse hos eleven (Buland, Holm-Nordhagen & Mathiesen, 2022). Rapporten viser at eleven er i fokus og en ambisjon er at alle elever skal få karriereveiledning av god kvalitet. Denne ambisjonen gjelder også elever med særskilte behov, og at disse elevene kan nyttiggjøre seg av karriereveiledningen. Utgangspunktet er elevenes forutsetninger og at de er aktive i sin egen karrierelæringsprosess. Dette innebærer at eleven ikke er passive mottakere, men at karriereveiledning skaper prosesser med aktivitet og engasjement hos den enkelte elev (Buland, Holm-Nordhagen & Mathiesen, 2022). Det pekes spesifikt på karriereveiledning for denne elevgruppa i rapporten, og det understrekes at elevene skal kunne nyttiggjøre seg av veiledningen ved at det tilrettelegges individuelt.

## 2.2 Forskning

Garrels og Høybråten Sigstad har gjort et forskningsarbeid, «Caregivers' Experience with School-Work Transitions for Their Children with Disorders of Intellectual Development», der de har sett på foresattes erfaringer med barn med «Disorders of Intellectual Development» og overgangen skole og jobb. Jeg oversetter det engelske begrepet til kognitive funksjonsnedsettelse. Studien viser at overgangsprosesser for disse elevene oppleves ofte som tilfeldig, og uten en overordnet plan for å iverksette og realisere overgangen til arbeid. Dette synliggjorde at overgangsperioden var svært



sårbar. Studien viser at de foresatte har høye forventninger. Ikke bare til økonomisk trygghet, men også viktigheten av å ha et meningsfullt liv for sine barn. Foresatte peker også på et behov for å endre den eksiterende funksjonshemming og velferddiskursen, og at samfunnet forstår betydningen av individstøtte kan kompenseres for individuell funksjonsnedsettelse. Dette innebærer et samfunnsansvar framfor et foreldreansvar (Garrels & Sigstad, 2023). Studien peker også på at foresatte opplevde at arbeidslivet ikke var en del av skolens virkeområde, og dermed går skolen glipp av muligheter til å forberede elever med kognitive funksjonsnedsettelse på framtidig arbeid. Funnene resulterte i ti forslag til tiltak som støtter en god overgang i skole og arbeid for disse elevene (Garrels & Sigstad, 2023). Tiltakene peker på å involvere eleven i aktivt i overgangen skole og jobb ved å fokusere på selvbestemmelse, valg og selvstendighet. Det pekes på et overgangsteam med individuell overgangsplan og koordinator, se muligheter framfor uførhet, tydelig og lett tilgjengelig informasjon til omsorgspersoner, tidlig planlegging av overganger, arbeidstrening, og systemet må ha søkelys på individets styrker, behov og interesser. Et tiltak peker på behovet for at styringsmaktene sørger for at det finnes tilstrekkelig støttende arbeidsplasser.

Garrels og Høybråten Sigstad har også gjennomført studien, "Which success factors do young adults with mild intellectual disability highlight in their school-work transition?", der de undersøkte hvilke suksessfaktorer unge voksne med lett utviklingshemming trekker fram i overgangen mellom skole og arbeid, og hvilke faktorer de peker på som viktige på veien til å få seg jobb. I studien trer det fram to faktorer, selvbestemmelsesferdigheter og mykeferdigheter, som særlige viktige kompetanser som er relevante for arbeidslivet. Innenfor selvbestemmelsesferdigheter pekes det på personlig myndiggjøring som en viktig faktor i overgangen til jobb, der selvforståelse og tro på egen personlig kapasitet er viktig. Personlig myndiggjøring sees også i sammenheng med deltakernes selvtillit og bevissthet om seg selv i forhold til styrker og utfordringer. Myke ferdigheter omfatter personlighet, utholdenhet, mellommenneskelige ferdigheter, pålitelighet og høy arbeidsmoral. Det understrekes at disse to ferdighetene må læres og praktiseres gjennom videregående skole. (Garrels & Sigstad, 2022). Elevene kan oppnå disse kompetansene gjennom læring og undervisning, og på den måten vil eleven kunne utvikle egenskaper som støtter dem i framtidige karrierevalg. Dette omtales som karrierelæring i Kvalitetsrammeverket (Kvalitet i karriereveiledning, u.å.).

Byhlin og Kächer har gjort en studie, «I Want to Participate!» Young Adults with Mild to Moderate Intellectual Disabilities: How to Increase Participation and Improve Attitudes, av unge voksne, i

alderen 21 til 23 år, med milde til moderate intellektuelle funksjonshemminger og hvordan disse unge voksne opplever overgangen til daglig aktivitet og skjermet arbeid. Funnene viser at denne gruppen ønsker å uttrykke personlige meninger og kunne påvirke egen arbeidshverdag, men informantene hadde liten tro på at de kunne påvirke sin daglige aktivitet/skermet arbeid og flere stilte ikke spørsmål om hvorfor andre bestemte for dem. Informantene beskriver at det er andre som tar beslutninger i denne overgangen, mest foreldrene. Studien viser at deltakerne trengte hjelp til å forstå sine muligheter, og peker på viktigheten av mennesker med milde til moderate intellektuelle funksjonshemminger får støtte til å være aktive borgere i eget liv (Byhlin & Kächer, 2018).

## 2.3 Teori

Det finnes flere teorier innenfor karriereveiledning, og karriereveiledningsfeltet bærer preg av ulike ideologier, diskurser og paradigmer. Underveis i arbeidet med masteren har jeg vært innom flere teorier. Jeg har valgt å ha fokus på utviklings- og læringsparadigmet, der karrierekompetanse og karrierelæring kan plasseres (Haug, 2018), fordi dette paradigmet beskriver hvordan karriereveiledning kan bidra til utvikling og læring hos eleven. Jeg opplever at dette paradigmet har relevans for min problemstilling. I tillegg har jeg valgt sosiokulturell læringsteori og sosiallæringsteori, der den første handler om opplæringen av elevens karrierekompetanse og den andre handler om mestringstro og mestringsforventning. Dette er teorier som danner bakgrunnen for forståelse av hvordan karrierelæring og karrierekompetanse skapes og utvikles. Sosialkognitiv karriereteori, SCCT, vil også bli presentert da denne omhandler at karrierevalg alltid inngår i en kontekst og i et samspill mellom de ulike variablene som virker inn, og det personen tror om seg selv (Højdal & Poulsen, 2012). Disse teoriene gir meg et teoretisk utgangspunkt for drøftingsdelen i oppgaven og et verktøy for å tolke empirien. I tillegg presenteres fem former for makt i interpersonlige relasjoner (Lingås & Høsøien, 2016), da dette har relevans for de spenninger som framkommer i datamaterialet.

### 2.3.1 Karrierelæring i kontekst

Karriereveiledning i Kvalitetsrammeverket har karrierekompetanse som et viktig og sentralt begrep, og det beskrives følgende: «Karrierekompetanse skal bidra til at den enkelte blir i bedre stand til å håndtere liv, læring og arbeid, også i forandring og overganger.» (Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning, u.å.). Det innebærer et perspektiv på læring i karriereveiledning ved at den enkelte skal få kompetanse til å navigere seg videre i livet i forhold til utdanning, arbeid, omstilling, overganger. Det å håndtere endringer og valg, se muligheter, begrensninger og overganger krever karrierekompetanse hos den enkelte. Karrierekompetanse oppnås gjennom karrierelæring, der målet for læringsaktiviteten er at det utvikles karrierekompetanse (Kompetanse Norge, 2019). Å inkludere karrierekompetanse som et mål i karriereveiledningen bidrar til at den enkelte utvikler kompetanse til å håndtere situasjoner og utfordringer gjennom et utdannings- og arbeidsliv (Kompetanse Norge, 2020).

Kvalitetsrammeverket har utviklet modellen «Karrierelæring i kontekst» der fokuset for den enkelte person er å utforske ordparene i modellen og dermed utvikle karrierekompetanse som er aktuell for den enkelte. Det sentrale i modellen er at karrierelæring alltid skjer i en kontekst, mellom individet og den sammenhengen karriereveiledningen foregår i. Modellen tar utgangspunkt i en erfaringsbasert karrierelæring som omfatter veisøker og veileder, læring og læringsaktiviteter (Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning, u.å.).



Kilde: [Karrierelæring i kontekst | HK-dir \(hkdir.no\)](https://hkdir.no)

Figur 1. Karrierelæring i kontekst.

Modellen setter søkelys på utforskning og læring som en sentral metode til å utvikle karrierekompetanser (Haug, 2023). Modellen «Karrierelæring i kontekst» har tatt utgangspunkt i DOTS-modellen som er utviklet av Law og Watts, og modellen baseres på fire hovedområder: valgkompetanse (Decision learning), mulighetsoppmerksomhet (Opportunity), kompetanser til å takle overganger i karrieren (Transition learning) og selvbevissthet (Self-awareness) (Haug, 2018, s. 40). Laws karrierelæringsteori inneholder fire nivåer for karrierelæring i DOTS-modellen. Thomsen beskriver disse der det første nivået er å oppdage (sensing – finding out), det andre nivået er å ordne (sifting – sorting out), det tredje nivået er å fokusere (focusing – checking out) og det siste og fjerde nivået er å forstå (understanding – working out) (Thomsen, 2014, s.12). Nivåene er bygget opp slik at en befinner seg først på nivå en for deretter å bevege seg oppover i nivåene i sin karrierekompetanse.

«Karrierelæring i kontekst» har som utgangspunkt at karrierelæring kan foregå i mange ulike kontekster og på ulike måter, og modellen har fem områder for utforskning og læring. Disse områdene er bestått av fem ordpar og kalles «Karriereknappene», og ordparene synliggjør temaer i karrierelæringen og de indikerer hva som kan være relevant læringsutbytte for karrierelæringen. De fem kompetanseområdene er: Meg i kontekst, Muligheter og Begrensninger, Valg og Tilfeldigheter, Endring og Stabilitet og Tilpasning og Motstand (Kompetanse Norge, 2020). Ordparene synliggjør ulike dilemmaer og spenninger, og åpner opp for områder for utforskning og finne områder der den enkelte trenger karrierekompetanse.

### 2.3.2 Sosiokulturell læringsteori

I sosiokulturell læringsteori legger Vygotsky vekt på sosiale, kulturelle og historiske faktorer for læring. Innenfor dette perspektivet legges det vekt på at læring skjer i et sosialt samspill og Vygotsky setter søkelys på at språk og sosial samhandling er sentralt for individets læring. Det sosiokulturelle perspektivet tar utgangspunkt i at tenking og utvikling skjer på bakgrunn av sosial samhandling (Danielsen, 2020). Språkets betydning blir viktig i læringsprosessen. Språket er både redskap for sosialt samspill og kognitiv kunnskap, det som betegnes som mediert læring (Bråten, 1996). Den nærmeste utviklingssonen eller den proksimale utviklingssonen er et nøkkelbegrep i Vygotskys læringsteori, og dette defineres som sonen mellom det eleven greier alene og det eleven kan oppnå gjennom assistanse og hjelp fra andre. Dette handler om hvordan sosial og deltakende

læring foregår (Danielsen, 2020). Sonen er rommet mellom det utviklingsnivået eleven har nådd og det nivået eleven er på vei mot, og rommet inneholder utvikling mot et nytt utviklingsnivå for eleven (Bråten, 1996). Det fokuseres på elevens potensiale for utvikling, der eleven får støtte i stillas, modellering og imitasjon, og motivasjon i læringssituasjoner for å løse nye og ukjente oppgaver.

I Lave og Wengers sosiokulturelle læringsteori, der de har lagt vekt på læring knyttet til dagliglivet og til voksnes læring i arbeidslivet, er begrepene situert læring, praksisfelleskap og legitim perifer deltakelse sentrale (Danielsen, 2020). Situert læring handler om at læring må sees i sammenheng med sosiale kontekster og kulturelle praksiser, og at læring henger direkte sammen med praksisfelleskaper. Praksisfelleskaper kjennetegnes ved at et fellesskap, gruppe mennesker, definerer hva kompetanse på et område består av. Læringen handler om å mestre praksisfelleskapets aktiviteter. Legitime perifer deltakelse handler om hvordan nykommere får tilgang til praksisfelleskapet, og hvordan nykommere gjennom undervisning og sosialisering får tilgang til de etablerte skikkene i praksisfelleskapet. (Danielsen, 2020). Begrepene læring og sosialisering brukes synonymt da deltagelse i praksisfelleskaper medfører sosialisering inn i aksepterte framgangsmåter og tenkemåter (Danielsen, 2020).

### 2.3.3 Sosialkognitiv teori

Bandura utviklet sosial læringsteori og deretter utviklet den videre til sosialkognitiv teori. I sosial læringsteori bruker Bandura begrepet «learning experiences» om det mennesket tenker om seg selv er lært gjennom sosial læring, og de erfaringer individet gjør i samspillet med omgivelsene. Det er en gjensidig sammenheng mellom mennesket, handlinger og miljøet dette foregår i. Bandura bruker begrepet «self-efficacy» om personens egen oppfattelse av hvordan en mestrer en gitt oppgave (Højdal & Poulsen, 2012, s. 103). Danielsen omtaler denne dette som mestringstro, der eleven har tro på egen mestring og har tillit til egen evne på å gjennomføre en bestemt oppgave (Danielsen, 2020). Mestringstro har utgangspunkt i fire punkter: egne mestringserfaringer, modell-læring, verbal påvirkning og opplevelser i prosessen. Disse fire faktorene påvirker individets mestringstro (Danielsen, 2020).

Bandura utviklet teorien om mestringsforventning, som hører til i sosialkognitiv teori, der individet blir påvirket både av miljøet og påvirker selv sitt miljø. Sentralt i sosialkognitiv teori er at mennesket selv kan ha innflytelse på eget liv, det som betegnes som «human agency» som omtales som «å være agent i eget liv». (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 24). Å være agent i eget liv krever at individet har mestringsforventning, det ha å tro på egen evne til å utføre og gjennomføre en innsats som er nødvendig for å nå sine mål (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Mestringsforventning eller mestringstro kan også styre valg av aktiviteter, og at individet velger aktiviteter som de vil mestre og unngår aktiviteter som de ikke tror en mestrer.

### 2.3.4 SCCT – sosialkognitiv karriereteori

Med bakgrunn i Banduras sosialkognitive teori utvikler Lent, Brown og Hackett sosialkognitiv karriereteori, som videre benevnes som SCCT. Karriereteorien fokuserer på at valg og handlinger er påvirket av det individet tror om seg selv og det utbyttet som kan være knyttet opp mot et spesifikt valg. Mennesket har mulighet til å påvirke egen utvikling og sine omgivelser, og valget er alltid en del av en kontekst (Højdal & Poulsen, 2012). SCCT har et konstruktivistisk utgangspunkt som betyr at kunnskap blir aktivt konstruert av individet gjennom interaksjon med omgivelsene og ut i fra erfaringer, og der individet aktivt skaper sin egen forståelse gjennom bearbeiding av informasjon og ut fra de erfaringer som er gjort. SCCT har særlig søkelys på de prosesser som finner sted ved unges start på karriere i utdanning og arbeid, og teorien prøver å forklare hvordan unges forberedelse og gjennomføring av karrierevalg foregår. Karriereteorien legger også vekt på å forklare hvordan erfaringsbaserte og kognitive prosesser kan ha innvirkning på individets karriereadferd (Højdal & Poulsen, 2012).

Med utgangspunkt i Banduras sosialkognitive teorier legger SCCT vekt på å forklare det komplekse samspillet som er mellom personlige og kontekstuelle faktorer, og de interaksjonsprosesser som skjer mellom disse (Højdal & Poulsen, 2012). Tre nøkkelementer i SCCT som synliggjør hva som er med på å påvirke, forme og spiller inn i individets karrierevalg og karriereutvikling er tro på egen evne (self-efficacy), forventninger til utbytte av et valg eller handling (outcome expectations), og personlige mål (personals goals) (Højdal & Poulsen, s 2012). SCCT sin karriereutviklingsmodell består av tre modeller: interesse, valg og handlinger. Modellen viser de forskjellige faktorene og prosessene som virker inn i individets karriereutvikling og -valg, og modellen viser de

interaksjonsprosesser som finner sted mellom individet, situasjonen og konteksten, og adferden. Denne modellen beskriver ulike utviklingsprosesser som danner en sosialkognitiv ramme for forståelsen av interesse, valg og handlinger (Højdal & Poulsen, 2012).

SCCT synliggjør de kontekstuelle variablene, betydning av tidligere læringserfaringer og individets rolle i forhold til valg- og utviklingsprosesser. Karriereteorien knytter sammen Banduras teorier om menneskelig handling med teorier om personlighetsutvikling, og på bakgrunn av dette forklarer SCCT ulike faktorer som virker inn og påvirke hverandre. Karriereteorien bygger på at det er individets subjektive forestiller om tro på egen evne (sel-efficacy) sammen med individets forventninger og personlige mål som påvirker valg (Højdal & Poulsen).

### 2.3.5 Makt i relasjoner

Begrepet relasjon springer ut av de latinske ordet *relatio*, som beskriver at en gjenstand står i forbindelse med en annen. Relasjon i veiledning handler om den kontakten, forbindelsen eller forholdet mellom de som er delaktige i veiledningen (Tveiten, 2019). En relasjon til andre kjennetegnes av individets forståelse av hva relasjon er, og en kan dele inn forståelsen i interpersonlige relasjoner og intrapersonlige relasjoner. Det først handler om hvordan individet merker hvilke måter en er oppmerksom på andre mennesker, og hvordan en oppfatter velvære i deres nærvær. Intrapersonlige relasjoner handler om hvordan individet har oppmerksomhet på egne følelser og hvordan disse framtrer i våre forestillinger og kroppslig. (Lingås & Høsøien, 2016).

Aubert og Paulsen, i Lingås og Høsøien, beskriver fem former for makt som gjelder interpersonlige relasjoner (Aubert et al., 2016) og tar utgangspunkt i det Raven beskriver som maktpersonens ressurser og som er representert i ulike «base of power» (Raven, 2008, s. 1). Informativ makt er hvordan en person setter rammer for hvordan noe skal gjøres, hvilke normer og verdier som gjelder og den andre forstår og aksepterer. Karriereveileder/rådgiver eller en annen har makt til å styre i sosiale relasjoner ved at eleven endrer og aksepterer. Den andre formen for makt er belønning og sanksjon, der det utøves en form for belønning eller sanksjon. Et kjennetegn på denne maktformen er at det viser seg i hva som motiverer den enkelte til å delta i aktiviteter eller utføre oppgaver (Aubert et al., 2016). Her vil de positive eller negative følelsene hos individet virke inn på hvordan

den indre motivasjonen hos individet blir en drivkraft i seg selv. Legitimert makt er den tredje maktformen og individet har tiltro til at den andre. Individet aksepterer at karriereveileder/rådgiver eller en annen har rett og kan forvente at individet eller eleven tilpasser seg situasjonen eller målet. Ord som «forplikter», «påkrevd» og «bør» signaliserer bruk av legitimert makt (Raven, 2008) og individet viser aksept for at den andre har rett. Den fjerde formen er ekspertmakt der karriereveileder/rådgiver, kontaktlærer eller en annen er den som vet bedre enn individet eller eleven. Den ene parten vet bedre hva som må gjøres i en bestemt situasjon, og individet eller eleven trenger ikke å kjenne grunnen eller bakgrunn for råd eller beslutninger som tas (Aubert et al., 2016). Det er andre enn individet selv som har innsikt og kunnskap om hva som er best for individet eller eleven. Ekspertmakt skiller seg fra den informative makten ved at individet aksepterer og godtar maktutøvelsen uten å kreve eller forstå begrunnelse for handlingen. Referanse makt er den femte formen og viser seg når personer er referanse for andre. Når karriereveileder/rådgiver eller en annen er forbilde eller modellerer for eleven, eller at eleven identifiserer seg med den andre. En referanse makt kan komme til uttrykk gjennom både destruktive og konstruktive forløp (Aubert et al., 2016) ved at det kan være situasjoner som skaper spenninger, eller at det er gode modeller som håndterer sosiale relasjoner på en god måte. Disse fem formene for makt, informativ, belønning og sanksjon, legitimert, ekspert og referanse, er virksomme i relasjoner mellom mennesker. Näslund i Kroksmark og Åberg, bruker begrepet posisjonsmakt som felles betegnelse for fire av maktformene, det de beskriver som belønningsmakt, straffende makt, legitim makt og informasjonsmakt. I tillegg betegner de to maktformer, ekspertmakten og referentmakt, under betegnelsen personlig makt (Näslund, 2007)

Tveiten beskriver makt som både negativ og positiv ladet. Å «*ha makt over*» noe eller å «*utøve makt over*» noe er negativt ladet, mens å «*ha makt i*» kan være positivt ladet der makten springer ut fra menneskets indre kraft (Tveiten, 2019, s. 53). Makt i veiledning kan både ha positive og negative aspekter. Positive aspekter ved veiledningen bidrar til bevisstgjøring hos individet av egen kompetanse, økt evne til å ta valg, og oppdage mening i arbeid (Tveiten, 2019).



## 3. Metode

### 3.1 Forskningsdesign

Med bakgrunn i problemstillingen og forskningsspørsmål har jeg valgt å gjennomføre en kvalitativ forskningsmetode, nærmere bestemt semistrukturert intervju, der informantenes historier og virkeligheter er det sentrale. Thurèn peker på at vitenskap søker sannhet (Thurèn, 2015), og dette innebærer å finne ut hvordan ting forholder seg til virkeligheten. Jeg ønsker å søke sannhet gjennom det informantene forteller i sine historier, og å se på hvilke virkeligheter som kommer fram gjennom intervjuene. Problemstillingen min gir rom for en induktiv tilnærming i metodevalget, og teorien kobles opp mot funnene etter at empirien er samlet inn (Larsen, 2017). Det innebærer at de funnene som kommer fram gjennom de kvalitative intervjuene danner grunnlag for hvilken teori som er relevant å bruke, og analyse og funn utvikles ut ifra de historier som trer fram gjennom intervjuene. Dermed kan funn og teori utvikle ny forståelse for feltet og ved å bruke en induktiv tilnærming håper jeg at det trer fram ny kunnskap innen karriereveiledning, og kanskje nye perspektiver.

#### 3.1.1 Kvalitativ metode

I denne oppgaven er det viktig for meg å få fram informantenes historier og opplevelser, og at disse historiene bidrar til å belyse og svare på problemstillingen. Gjennom kvalitative intervjuer vil det komme fram ulike virkeligheter hos informantene, og sett fra et fenomenologisk utgangspunkt vil verden erfares ut ifra hvordan en lar virkeligheten framtre hos den enkelte. Verden er ikke enhetlig, og varierer ut ifra hvor blikket kommer fra. Fenomenologi innebærer forskning som tar utgangspunkt i hvordan mennesker opplever sine ulike sider ved sin tilværelse, og handler om å «...å få fram den levde erfaringen...» (Nyeng, 2012, s. 33). En ønsker å forstå sosiale fenomener ut ifra aktørenes perspektiver og en gjengir verden slik informantene erfarer den (Kvale & Birkmann, 2015). Problemstillingen åpner opp for å kunne utforske de subjektive opplevelsene og strukturene som kommer fram gjennom intervjuene. Det er informantenes virkelighet og opplevelser som danner grunnlag for funnene, og de felles erfaringer informantene gir uttrykk for skaper et grunnlag for at det finnes en felles forståelse i mitt datamateriale.

Gjennom intervjuene kommer det fram ulike historier, og det informantene forteller må forstås i lys av en helhet. Det er derfor naturlig å bruke en hermeneutisk tilnærming, og de betydninger og betraktninger jeg finner gjennom informantenes svar må jeg systematisk fortolke og se i sammenheng med konteksten. Hermeneutikken legger vekt på at det ikke finnes en sannhet, og at det kan tolkes på flere nivå (Thagaard, 2018). Det blir viktig for meg å finne ut hvordan de ulike fenomenene framstår gjennom intervjuene, og tolkningen blir en dialog mellom meg som forsker og de transkriberte intervjuene der jeg leter etter de meninger teksten formidler.

### 3.1.2 Kvalitativt intervju

Jeg ønsket å komme nær på informantene og deres subjektive erfaringer, meninger, opplevelser og tanker rundt karriereveiledning av elever med særskilte behov. Det kvalitative intervjuet handler om å oppdage og få tilgang til informantenes erfaringer og refleksjoner ved å samtale med dem (Skilbrei, 2019). Intervjupersonenes erfaringer er utgangspunktet for hvordan jeg har arbeidet med funnene. Formålet med det kvalitative forsknings intervjuet er å forstå intervjupersonens dagligliv ut i fra personens perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015).

Jeg ønsket å gå i dybden på det temaet jeg skulle studere, derfor valgte jeg semistrukturert intervju. Et semistrukturert intervju har som utgangspunkt å innhente beskrivelser fra intervjupersonens livsverden. Det gjennomføres ut ifra en intervjuguide som snevrer inn rundt bestemte temaer og som kan inneholde forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Fokuset er å få fram informantens egne perspektiver eller fortolkninger på de temaene som blir tatt opp i intervjuet. Gjennom kvalitative intervjuer får man tilgang til andres erfaringer og refleksjoner, og målet er å trekke konklusjoner som har en overføringsverdi (Skilbrei, 2019).

Jeg laget en intervjuguide der hovedspørsmålene var utarbeidet på forhånd. Intervjuguiden var gjennomtenkt og gjennomgående med åpne spørsmål slik at informantene kunne fortelle sine meninger og erfaringer, og på den måten formidle sin virkelighet. Alle intervjuer ble gjennomført ut ifra intervjuguiden, men med oppfølgingsspørsmål som utdypet svarene. Det betyr at intervjuene ble gjennomført likt, men at hvert enkelt intervju ble unikt gjennom oppfølgingsspørsmålene som ble stilt. Jeg brukte en diktafonapp som er knyttet opp til Universitet i Oslo sitt nettskjema. I nettskjemaet ble intervjuene automatisk lagret som lydfiler og filer med transkribering. Jeg gikk i

etterkant over hvert intervju for å sikre at transkriberingen var korrekt ved å lytte og sjekke at det stemte med det transkriberte. Intervjuene ble gjennomført både ute på skoler og på mitt kontor.

### 3.1.3 Validitet og reliabilitet

Validitet og reliabilitet er gjennom hele forskningsprosessen viktig å vurdere fordi holdbarhet, og gyldighet av data og empiri er sentralt for at forskningen skal være troverdig og pålitelig. I denne forskningsoppgaven har det vært viktig for meg at hele prosessen er transparent, og på den måten er det synlig hva som er gjort i alle delene av masteroppgava. Larsen beskriver validitet i kvalitativ forskning blant annet som bærekraftighet, troverdighet og overføringsverdi (Larsen, 2017). I denne oppgaven er det samlet inn data og empiri som er relevant for problemstillingen gjennom kvalitative intervjuer. Empirien som er samlet inn er dekkende for det en ønsker å vite noe om og har dermed gyldighet. Larsen påpeker at reliabilitet viser nøyaktighet og pålitelighet (Larsen, 2017). Dette innebærer at de empiriske funnene skal ha grunnlag i data om de faktiske forhold. Intervjuene er blitt tatt opp ved å bruke diktafonapp og nettskjema på Universitet i Oslo. Etter at intervjuet var gjennomført viste jeg hver enkelt informant nettskjemasiden der intervjuet la seg inn og hvor transkriberingen legger seg automatisk inn i etterkant. I tillegg er den automatiske transkriberingen gjennomgått og sjekket opp mot lydopptak. For å sikre at reliabiliteten og validiteten blir ivaretatt har alle informanter fått mulighet til å lese transkriberingen av intervjuet. På den måten har informantene fått anledning til å peke på hvis noe er uteglemt, eller noe som er uklart.

### 3.1.4 Etske hensyn.

Denne forskningsoppgaven er meldt SIKT og godkjent før intervjuene ble gjennomført. Alle informanter er anonymisert.

I innledningen av intervjuet er samtykkeskjema gått gjennom slik at den enkelte informant er informert, og gjennomgangen bidrar til en god relasjon mellom informant og intervjuer/forsker. Ved å gå gjennom samtykkeskjema formidles det at samtalen er anonym og at jeg har taushetsplikt, hva intervjuet handler om og hvilke temaer som blir tatt opp.

### 3.1.5 Informantene

Jeg ønsket å finne informanter som kunne bidra til data og empiri som kunne gi svar på problemstillingen min, og som hadde erfaring med karriereveiledning av elever med særskilte behov. Jeg intervjuet fire personer som alle arbeider med denne elevgruppa, noen på ungdomsskole og noen i videregående skole. Det var viktig for meg at informantene representerte ulike skoleslag, og at de har erfaring med å arbeide med denne elevgruppa. Jeg ønsket at alle skulle ha erfaring med overgangen fra ungdomsskole til AHT for disse elevene, og at noen hadde erfaring med overgangen AHT og ut i aktivitet/skjermet arbeid/arbeidsliv. Informantene representerer både spesialskoler i grunnskolen, ordinær ungdomsskole og AHT grupper i videregående skole. Informantene har ulike stillingskategorier, der to har funksjonstilling som rådgiver/karriereveileder, en er avdelingsleder og en er lærer. Tre av dem jobber kun med elever med særskilte behov.

Jeg tok direkte kontakt via epost med informantene og alle svarte ja til å bli med på intervjuet. I tillegg var alle svært positive til teamet for intervjuet. Gjennom en planlagt intervjuguide og den positive interessen informantene viste, kom det fram et datamateriale som viser både muligheter og utfordringer, og ulike perspektiver.

#### **Informant 1: (I1)**

Den første informanten arbeider på en spesialskole med elever fra 1. til 10. klasse, og alle elever har stort og omfattende behov for spesialundervisning. Informanten har en stilling både som lærer og rådgiver/karriereveileder. Informanten har flere års erfaring med å fungere som rådgiver/karriereveileder, og har mye erfaring med overgang fra ungdomsskole til AHT grupper på videregående.

#### **Informant 2: (I2)**

Min andre informanten arbeider på en ordinær ungdomsskole med elever fra 8. til 10. klasse, der elevgruppa er mangfoldig og ulik. Det betyr at elevene er svært ulike og behovet for tilrettelegging og spesialundervisning er forskjellig. I denne elevgruppa vil flertallet av elevene ikke ha behov for spesialundervisning. Informanten har en funksjonstilling som rådgiver/karriereveileder og har hatt denne stillingen i fem år. Informanten har i tillegg karriereveiledning i sin utdanning. Informanten har erfaring med enkelt elever om skal over i AHT grupper på videregående.

### **Informant 3: (I3)**

Tredje informant arbeider ved en spesialskole som har elever innen autismespekteret, og skolen har elever fra 1. til 10. klasse. Her jobber informanten tett opp mot noen få elever og er kontaktlærer for disse. Informanten har stilling som lærer, og har lang og mangeårig erfaring med overgang fra ungdomsskole til AHT grupper på videregående.

### **Informant 4: (I4)**

Min fjerde informant arbeider ved en AHT avdeling på videregående skole. Informanten har arbeidet i AHT avdeling i 13 år, de ti siste årene som avdelingsleder. Informanten har lang erfaring med både overgangen fra ungdomsskole til AHT og overgangen fra AHT til dagsenter, tilrettelagt bedrift/varig tilrettelagt arbeidsliv og ordinær bedrift med lærekandidat ordning. Informanten har lang erfaring med ulike samarbeidspartnere rundt elevene.

## **3.2 Analyse**

Jeg har valgt å bruke kvalitative intervjuer fordi jeg ønsket at informantenes historier og virkeligheter skal danne grunnlaget for det datamaterialet som kommer fram. Dermed ble en induktiv tilnærming i analysen naturlig å bruke og jeg tar utgangspunkt i bottom-up tilnærming. Det vil si at det er en nedenfra og opp tekning som innfallsvinkel og at det ikke er bestemte teorier som er utgangspunktet for forskningen. I bottom-up er fokuset for forskeren å lete etter mønster, temaer og kategorier som trer fram i datamaterialet (Brandt & Sprogøe, 2019). Empirien blir utgangspunkt for analysen, og i arbeidet med å utvikle begreper og analytiske perspektiver. Jeg leste først alle intervjuene som helhet for å danne meg et helhetsbilde av empirien, deretter ble hvert enkelt intervju nærlest flere ganger med fokus på å lete etter mønstre som gikk igjen. Ved å lese og analysere intervjuene dannet det seg temaer og kategorier. Når jeg hadde systematisert og satt sammen kategorier dannet det seg noen hovedtemaer i materialet, og til slutt stod jeg igjen med fire hovedtemaer som var mest sentrale ut ifra problemstillingen. Disse fire blir beskrevet i neste kapittel. Ved å bruke semistrukturerte intervjuer kom alle informantene innom de samme temaene, og jeg fikk en forholdsvis stor mengde datamateriale.

En tolkningstradisjon som er viktig for kvalitativ forskning er etnometodologi. Den tar utgangspunkt i hvordan individet skaper mening og orden gjennom det som sies, altså språket (Skilbrei 2019). Språket brukes til å skape forståelse, og etnometodologi er viktig i kvalitative intervjuer. Da jeg leste

intervjuene ble det en dialog mellom meg som leser og forsker og intervjuet, og målet mitt var å finne strukturer og mønstre i det som ble fortalt. På denne måten får jeg tilgang til kunnskap gjennom det informanten har fortalt, og i analysearbeidet er fokus å se hvilke mønstre, temaer og kategorier som trer fram gjennom informantenes historier.

### 3.2.1 Tematisk analyse

Problemstillingen min omhandler karriereveiledning av elever med særskilte behov. Jeg var tillegg nysgjerrig på hvordan karriereveiledningen foregikk, hvilke metoder og innfallsvinkler som ble brukt, og konteksten karriereveiledningen utspilte seg i. Forskningsspørsmålene ønsker å finne svar på hvordan det blir det lagt til rette for karrierelæring og utvikling av karrierekompetanse hos elever med særskilte behov, hvordan praktiseres karriereveiledningen, og hvordan blir karriereveiledningen tilpasset overfor denne elevgruppa? For å finne svar på disse spørsmålene valgte jeg å bruke tematisk analyse som tilnærming og på den måten kunne jeg identifisere og finne temaer i datamaterialet. Tematisk analyse blir beskrevet i seks faser (Brandt & Sprogøe, 2019), og jeg arbeidet etter disse fasene i analysearbeidet mitt. Ved å arbeide med det transkriberte materialet og lese gjennom intervjuene flere ganger fikk jeg overblikk, og deretter utviklet jeg koder som jeg kategoriserte. Jeg hadde ikke på forhånd definert hva som skulle kodes, og brukte derfor en åpen koding. Jeg valgte å bruke ulike farger på kodene for å identifisere forskjellige ord, begreper og tematikker. Deretter begynte arbeidet med å identifisere temaer og gjennomgå temaene. Jeg valgte å gruppere temaene inn under hovedtemaer for å kunne se sammenligninger og sammenhenger, likheter og ulikheter, motsetninger og mulige overlappinger. Gjennom arbeidet med disse grupperingene ble det lettere for meg å begrunne og velge ut temaer, fortolke og beskrive hva som er interessant, og begrunne de valg jeg tok.

Under hele analyseprosessen hadde jeg problemstilling og forskningsspørsmål tilgjengelig slik at de hele tiden var i fokus for analysen av empirien. I mitt analysearbeid fant jeg også empiri som var interessant, men som ikke ble tatt med videre i forskningsarbeidet. Det var viktig for meg at det jeg undersøker i analysen er relevant for det jeg ønsker å få svar på i forhold til problemstillingen. Jeg endte opp med fire temaer som var viktige for å kunne svare på problemstillingen. Disse vil bli presentert under presentasjon av funn i oppgaven.

Gjennom arbeidet med masteren har jeg justert på problemstilling og forskningsspørsmål. Arbeidet har vært en prosess med å komme fram til en god problemstilling som funnene gav svar på.

## 4. Presentasjon av funn.

I denne delen vil jeg presentere funn som er gjort gjennom tematisk analyse, og empirien er sortert etter ulike tema og kategorier. Disse har blitt analysert og sammenlignet. Jeg har valgt ut funn som jeg mener er sentrale i forhold til problemstillingen. Sitater fra alle intervjuene vil bli brukt om hverandre i denne delen, men kan ha ulik vektning i presentasjon av funn.

Informantene blir referert som I1, I2, I3 og I4.

### 4.1 Presentasjon av kategoriene

Gjennom arbeidet med analysen kom jeg fram til fire hovedtemaer som dannet fellesnevner ut ifra funnene, og som sees opp mot problemstillingen og forskningsspørsmål. Temaene er:

**Karrierelæring og karrierekompetanse gjennom erfaring og oppdagelse ved besøk, hospitering og utplassering:** handler om hvordan informantene opplever at elevene tilegner seg karrierelæring og karrierekompetanse gjennom aktiviteter som besøk og hospitering på AHT-avdelinger, besøk på ordinære utdanningstilbud, prøve ut aktiviteter og se innhold i videregående, utplassering og yrkespraksis i arbeidsliv. Det handler om hvordan informantene opplever at disse aktivitetene gir erfaring, karrierelæring og bidrar til karrierekompetanse for eleven.

**Foresattes delaktighet i eget barns overgang til videregående og arbeidsliv:** beskriver informantenes tanker om foresatte sin rolle og delaktighet i overgangen til videregående og arbeidsliv, og foresattes delaktighet i valg av videregående.

**Elevens egen stemme i karriereveiledningen:** belyser hvordan informantene tenker rundt elevens delaktighet i egne valg, hvordan det legges til rette for at eleven blir delaktig med egne tanker og refleksjoner, selvbestemmelse, individuelle tilpasninger og elevmedvirkning i karriereveiledningen.

**Inkluderende arbeidsliv:** handler om hvordan informantene ser muligheter framover mot et framtidig yrkesliv og tilrettelagt arbeidsliv for elevene, der en ser muligheter i den enkelte elev og hvilke muligheter den enkelte elev har. Det handler om hvordan aktiviteter i karriereveiledning bidrar til å finne veien videre inn i arbeid.



#### 4.1.1 Karrierelæring og karrierekompetanse gjennom erfaring og oppdagelse ved besøk, hospitering og utplassering

Det kommer fram i intervjuene at alle informantene lar elevene få oppleve og erfare praktisk i karriereveiledningen. Dette skjer gjennom ulike aktiviteter der eleven er delaktig og erfarer gjennom deltagelse i hospitering, besøk eller utplassering. Det å prøve ut, se hva tilbudet på AHT-avdelingen går ut, prøve seg ut i utplassering i arbeid og oppdage valgmuligheter blir trukket fram som sentralt.

Alle informantene fortalte om elevenes mulighet til besøk eller hospitere på AHT-avdelinger på videregående, og at dette var viktig med tanke på å finne veien videre. De beskriver at besøk og hospitering gir karrierelæring ved at elevene fikk innblikk, informasjon og kunnskap om AHT tilbudet. Gjennom besøkene på videregående fikk eleven både se og erfare hva et slik utdanningstilbud er og hva det går ut på. I2 beskriver følgende:

*«Ja, og de besøkene er veldig viktige. Så det å ha en person som kan fortelle dem, og at de får en guida tur rundt. Og de får være med på møter og sitte å høre hva som skjer. Hvordan er timeplanen? Hvordan lærer de her? Hva slags elever er det som er her? Det er viktig for at de skal klare å se seg sjøl det, i den hverdagen her og.» «Han sleit jo med den overgangen. Så fikk han hospitere på der han hadde førstevalget sitt. For å kanskje tenke at den overgangen ble litt bedre.»*

Informantene forteller at gjennom disse besøkene blir elevene oppmerksomme på framtidig liv og de oppdager valgmuligheter. I3 forklarer at eleven blir bevisst på egen framtid : «For de som kan være med på det så har det, det at de blir obs på sin egen framtid, og hva de kan være og hva de kan velge. Det har vært veldig ålreit.» Her peker informanten på at eleven må ha forutsetninger til å mestre å være ute på besøk, men at besøket er med på å skape oppmerksomhet rundt framtiden og at det gir informasjon om hva eleven kan velge av utdanning.

Informantene forteller at ikke kun besøk på AHT-tilbud på videregående er viktig, men at elevene også må få mulighet til å besøke ordinære tilbud. Når elevene besøker både tilrettelagt tilbud og

ordinære tilbud i videregående fører det til at de har et bredere grunnlag å ta valg ut ifra, og rådgiver/karriereveileder legger til rette for at eleven kan besøke begge tilbud. I2 beskriver det følgende:

*« Ja, jeg tenker at de besøkene er viktige. Men jeg tenker også det at noen ganger er det ikke bare besøk på AHT som er viktig. Det er også besøk på de skolene med vanlig tilbud. At de får lov til å besøke noen av dem. De andre besøkene tar jeg utenom. For å ta den jenta som vil på studiespes, hvis hun vil besøke studiespes så skal jeg ikke si at hun ikke skal det. Men jeg kan ta med det andre stedet også. Så kan vi gjøre det utenom, så det ikke blir synlig. Siden det er så viktig for hun. Så må jeg tenke at da er det viktig at hun får informasjon om alt. Så hun ikke føler seg presset. Sånn at hun ser det er det beste.»*

Informantene beskriver også hvor viktig det er å få prøvd seg ut på aktiviteter og se innholdet i utdanningsprogram. Informantene forteller at elevene nyttiggjør seg av besøk på videregående ved at de erfarer hva utdanningsprogrammet går ut på, og at de får prøvd ut. Dette gir karrierelæring, og eleven klarer å formidle egne tanker i etterkant av besøket eller hospiteringen om hva som var interessant og hva en likte ved utdanningsprogrammet.

*I3: «Og da kan du begynne å tenke litt og glede seg litt, og så sier jo, ja , men nå har du prøvd den linja, og kanskje du skal prøve den linja. Og på Hjalmar så hadde du vel både kokk og servitør, vi hadde dagliglivets aktiviteter. Så da har vi prøvd litt flere av de i medie-kommunikasjon, og så har vi fått prøvd litt flere av linjene. Og, og det synes jo de er har vær spennende. Ja , så jeg likte bedre det å lage mat enn å være på media liksom. Og da får du hørt. Og, og den lille elevstemmen der er viktig å få med seg altså.»*

Det pekes også på å ha fokus på hva eleven interesserer seg for og har interesse for, og at dette også må sees i sammenheng med valg av utdanning og veien videre. Det er viktig at den videregående skolen kan tilrettelegge for interessen til eleven, og at skolen har mulighet til å møte eleven på dette. Det vil da være avhengig av at den videregående skolen har utdanningsprogram

som favner om interessen til eleven. I3 beskriver det slik: «*Nei, vi må tilpasse hva elevens interesser er. Så da når vi kommer ut til for eksempel på Porsgrunn, så har vi sagt allerede der at dette er en elev som er veldig interessert i biler.*» Det informantene forteller er at den videregående skolen må ha utdanningsprogram som kan kombineres med elevens interesser, og at besøkene eller hospiteringen tilpasses etter dette.

Utplassering og yrkespraksis blir også fremstilt som et godt virkemiddel for å finne veien videre for disse elevene, både i ungdomsskolen og i AHT-avdeling på videregående. Karrierelæring skjer gjennom det eleven gjør av erfaringer på arbeidsplassen. Denne praksisen og utplasseringen trekkes fram som en positiv faktor for å lykkes å komme seg videre ut i arbeid, og at ikke alltid undervisning i skole er det riktig for alle elever. Informanten peker på at det å finne hva som passer for den enkelte og at eleven mestrer å være i praksis, er veien mot et godt liv.

*I4: En elev har utplassert fem dager i uka. Superpraktiker. Men skolen har vært utrolig vanskelig gjennom hele ungdomsskolen. Og har nå sitt andre år utplassering i bedrift. Og ser ut som om hun får lærekandidatplass der. Og fungerer som banken. De er kjempefornøyde med det. Og tar henne inn som lærekandidat og signere kontrakt. Det er jo det gode livet. Det å se hver enkelt, for å finne veien videre, er som jeg ser det, nøkkelen.»*

Informanten trekker her fram behovet for å gjøre individuelle tilpasninger, og se muligheter og alternative veier til utdanning og jobb. Det pekes på at viktigheten av å se den enkelte og de muligheter som ligger i det enkelte individ.

Besøkene på videregående foregår på forskjellig tid av skoleåret og det er ulik erfaring med når eleven profiterer på at besøkene og hospiteringen gjennomføres. Flere av informantene peker på at det er en fordel for noen elever at besøket på videregående foregår etter at inntaket til videregående er klart. I1 beskriver det slik:

*«Men det er kanskje mer og mer gått over til at de fleste har på våren etter at de har valgt og kommet inn. Fordi vi ser at det er litt vanskelig å skjønne at du er på*

*besøk på et sted du ikke skal begynne på.» «De tror de har fått plass hvis de er på besøk.»*

For andre elever kan besøket gjøres flere ganger, og både før og etter inntaket. I3 forteller at : *«Ja, altså vi hospiterer til de både i forkant av søkeprosessen, og etter at de har kommet inn.»*

Informantene viser til viktigheten av å gjøre individuelle tilpasninger ut ifra elevens behov og funksjonsnivå, men at besøk og hospitering på videregående er viktig og er sentral aktivitet.

#### **4.1.2 Foresattes delaktighet i overgang til videregående og arbeidsliv**

Informantene beskriver at foresatte er en viktig samarbeidspartner rundt elevene, og ikke minst svært delaktige i valg av utdanningsprogram og AHT-avdeling på videregående. Det er like viktig å trygge de foresatte gjennom god informasjon, vise muligheter og alternative veier til utdanning og arbeid. Det beskrives at også foresatte opplever stress i denne overgangen og at karriereveiledning foregår på to nivå, en for eleven og en for foresatte.

Informantene beskriver foresatte som aktive og deltagende sammen med eleven i overgangen, og at det er like viktig å både informere og trygge de foresatte, og at de like viktig som eleven i karriereveiledningen. I1: *Så det er kanskje mer involvering av foresatte, tenker jeg, enn en som går på en annen ungdomsskole. Både underveis, og veilede. Og når de, når de skal ta det endelige valget.»* Når I2 forteller at *«... det hender jo også at foresatte må trygges like mye på den prosessen.»* understreker de foresattes delaktighet i overgangen, og at de har en aktiv rolle. Det er viktig at foresatte blir hørt og møtt, og trygges i forhold til veien videre. I4 beskriver å dempe stressnivået til foresatte og at det er en overgang på to nivåer, der både eleven og foresatte er i fokus:

*« Så det at foresatte føler seg trygge og følger seg på en måte ivaretatt og verdsatt og dette her skal vi få til sammen, og at de også forstår at det å begynne på videregående skole, at det ligger faktisk en plan for hva vi skal gjøre videre.»*  
*«... erfaringsmessig da, så er det kanskje veldig viktig den overgangen for*

*foreldrene som det er for elevene selv. Så egentlig overgang på to nivåer, elever og foreldrene.»*

Informantene forteller om mye informasjonsarbeid om både AHT-tilbud på videregående og innsøking, og at dette arbeidet starter i 9. klasse. De foresatte får beskjed om at de må involvere seg og være aktive i prosessen rundt overgang til videregående. I3 forteller at «*Ja, for da informerer vi foreldrene, for nå er det det som forventes. Og da er det noen papirer som skal som skal søkes innen første oktober, og da må dere være aktive i denne prosessen.*» Når det gjelder innsøking til videregående forteller informantene at det er de foresatte som sitter med den digitale søknaden. I3 beskriver det slik:

*«Det er jo litt vanskelig å vite hvor barnet mitt, og skal jeg ta den paragrafen eller den paragrafen. Det var jo flere foreldre som syntes det var vanskelig.» «Vi har jo hatt noen uttalelser vi som lærere, og sagt til foreldre hva vi mener, men at det er deres valg. Det er jo de som skal sette krysset og søke.»*

Skolen, rådgiver/karriereveileder eller lærere, uttaler seg om hva som kan være riktig for eleven å velge i forhold til valg av AHT-tilbud til foresatte. Her er det en karriereveiledning mellom lærere og foreldre, hvor eleven ikke er delaktig.

Når eleven er ute på besøk på AHT-avdelinger er også foresatte med. I1 forteller «*Vi inviterer med foresatte når vi går rundt, og da får de orientering av den som er ansvarlig for avdelingen*». Og viser til at foresatte er aktive under besøket ved å stille spørsmål for å innhente informasjon. I4 beskriver en karriereveiledning som både omfatter elever og foresatte. «*... det handler om å karriereveilede elevene ... .. som jeg sa i sted, det å karriereveilede foreldre nå, altså det at foreldrene skal forstå.*» Det er viktig at foresatte har forståelse for utdanningstilbudet, og informantene ser det som viktig at foresatte også får karriereveiledning. Det pekes på karriereveiledning på to nivå, en for eleven og en for foresatte. I4 beskriver hvilke faktorer karriereveiledning inneholder: «*Så det å hjelpe elevene og foresatte, å se at det faktisk finnes andre muligheter til å nå et mål, og det å realitetsorientering. Det er litt av jobben.*» Her pekes det på mulige tilpasninger og alternativer, det er mulig å gjennomføre alternativer i utdanningen som utplassering/yrkespraksis fram mot et mulig arbeid.

Karriereveiledningen inneholder da et element om å vise og opplyse om muligheter og alternativer til foresatte, og hva som er mulig når det skal tilpasses individuelt.

I2 understreker også at foresatte kan være bekymret for at AHT-tilbudet er stigmatiserende og ikke åpner opp for muligheter.

*«Vi hadde en elev som absolutt trengte et AHT-tilbud..... Og mor hadde, hva skal jeg si - var veldig redd for å begrense sønnen sin. I forhold til at dette ikke ga de mulighetene han trengte etterpå.» «Men da fikk vi til slutt å ordne med Skien videregående, fordi det var det kanskje mest som hun så på som det normale. Og at det på en måte den avdelingen på Hjalmar blei for stigmatiserende for henne.»*

Informanten peker her på at eleven fikk besøke flere AHT-avdelinger og flere skoler, også ordinære utdanningstilbud. Foresatte fikk også innsikt i de ulike tilbudene, og ved å få kjennskap til de ulike tilbudene gjorde foresatte seg tanker om hva som passet best for sitt barn.

I tillegg kommer det fram hvem informantene tenker at styrer valg av videregående, og at foresatte i denne sammenheng påvirker og bestemmer mye i forhold til denne elevgruppa. I1 forteller at « ... når jeg var på skole med eleven, så var det ikke tvil for min del om at det var pappa som ønsket det valget.» Det kan også i noen tilfeller kan være utfordrende i forhold til hva som er realistisk for eleven. I1: «Det som er litt utfordrende er at ikke alle er realistiske i forhold til hva, hva som er mulig å få til. Alle strever med læring». Her pekes det på hva foresatte tenker om muligheter og at dette ikke alltid er mulig ut ifra elevens kognitive og sosiale fungering. Foresatte kan ha høyrere mål om utdanning og arbeid enn det som er mulig å gjennomføre. I tillegg understrekes det foresattes rolle i forhold til den kognitive fungeringen hos eleven. I3 forteller at «... det er jo noe med funksjonsnivået enn enkeltelev. Så vi har nok helt klart noen hvor det er foreldrene som bestemmer...». Foresatte må i disse tilfellene være aktive og delaktige i prosessen med videre utdanning og valg av AHT – tilbud.

I4 beskriver at det kan være ulik grad hvor mye foresatte styrer og involverer seg, og at det kan være et spenningsforhold i forhold til hvor mye foresatte slipper til sitt eget barn.

*«Så det er jo også forskjell på, litt sånn ærlig, hvor styrende foreldrene er. Noen ganger ser vi foreldrene overtar samtalen, hvor de ikke har tretti sekunder å vente på et svar fra elevene, før elevene får tenkt seg om hva de kan svare.»*

I4 understreker at elevene skal få lov til å uttales seg, selv om foresatte tar styringen. *« Så elevene skal få lov, selvfølgelig, å være med og fortelle om sine stryker og utfordringer.»* Her pekes det på at elevens stemme er viktig og at den vektlegges, selv om foresatte er styrende og fører samtalen for eleven. Det er da skolen, med de voksne som arbeider med eleven, som ser det som viktig at eleven skal uttale seg.

#### 4.1.3 Elevens egen stemme i karriereveiledningen

Informantene beskriver elevgruppa som søkes inn til AHT-avdelinger som elever med spesialpedagogisk opplegg i alle fag, og vanskene ligger innenfor generelle lærevansker, lett psykisk funksjonshemming/utviklingshemmet, autismespekteret, sammensatte diagnoser. ADHD og Tourette også kan være tilleggsdiagnoser. Det pekes på viktigheten av å kunne tilpasse individuelt for å få fram elevens stemme, her i betydningen av elevens egne tanker, refleksjoner og meninger, i karriereveiledningen. Individuelle samtaler med eleven blir vektlagt som viktig og sentralt, og gjøres på ulike måter.

For å få fram hvilke tanker og refleksjoner elevene har om utdanning og framtid, beskriver informantene både ulike aktiviteter og samtaler. Det å få fram elevens stemme er viktig og det gjøres på ulik måte. Besøk eller hospitering beskrives som veldig nyttig og nødvendig for at elevene skal få en forståelse for hvilke tilbud som finnes på AHT i videregående. I4 forteller at *«... det er viktig at de kommer, at de får sett, at de får vært med, for da blir det så mye tryggere å komme neste gang.»* I3 beskriver det slik:

*« Slik at de elevene som kunne påvirke og ha noen meninger om hvor de ville være nå, fikk lov til å være på hospitering.» «Ja, jeg tror flere at de som har likt å være på hospitering ... at de har liksom ... de elevene som har vært der og kan. Om vi kan høre demmes stemme, så har vi jo det.»*

I tillegg pekes det på at besøkene er gode som utgangspunkt for å ta individuelle samtaler i etterkant av besøket. I3 forteller at:

*«Og hun valgte Porsgrunn, for da fikk hun liksom boltre seg litt når hun var på besøk. Så vi prater med de som har vært ute på hospitering, og spør hvordan de har opplevd det, hva de har sett, hva de har vært med på.»*

Besøket blir fokuset for hva den individuelle samtalen omhandler i etterkant, og eleven kan ta utgangspunkt i hva som er erfart og opplevd på besøket. Samtalen gir rom både for utvikling av karrierelæring og utforske elevens karrierekompetanse. Det kommer fram at det er ulikt fra elev til elev hvor mange besøk på videregående som behøves for å trygge overgangen.

Det nevnes en utfordring rundt besøk og hospitering, og det når elever ikke helt forstår at det er et besøk. I1 forteller at *«... det er litt vanskelig å skjønne at du er på besøk på et sted du ikke skal begynne på.»* *«De tror de har fått plass hvis de er på besøk.»* Besøket kan da være med på å skape mer forvirring og uro, enn å gi eleven informasjon og erfaring med hva et videregående tilbud kan være. Det er en balansegang for noen elever på når disse besøkene er hensiktsmessig å gjennomføre. I4 forteller at *« ... men for noen av elevene blir det også, skal jeg si, det blir bare mer støy og stress, fordi at man må avslutte noe før man skal begynne på noe nytt.»* Her pekes det på viktigheten av å kjenne eleven godt, slik at en vet når eleven er mottakelig for å introduseres for noe nytt i skole og utdanning. Det betyr at besøk og hospitering må gjøre individuelt, og det som fungerer for en elev ikke nødvendigvis fungerer for en annen elev.

Informantene vektlegger at elevens stemme har betydning i prosessen med overgang til AHT og videregående skole. I1 beskriver hvordan interesse kan være avgjørende for valget. *«Og da velger de ut ifra interesser. Interesser i første omgang.»* Her blir det pekt på at eleven velger ut ifra interesser, og at eleven har egne tanker og meninger om hva som passer best i forhold til utdanning. Elevens stemme blir vektlagt og informantene opplever at denne er viktig. I2 forteller at i noen tilfeller må rådgiver/karriereveileder være elevens stemme inn i samarbeidet med overgangen til AHT. Det er gjennom den individuelle samtalen med rådgiver eller annen voksen, at eleven får fram sine tanker om videregående. *«Og så kommer jeg tilbake igjen, så jeg kan være litt elevens stemme da. Akkurat inn mot de videregående. De tankene eleven har selv.»* Det er den



voksne som da formidler det eleven har av tanker, refleksjoner, ønsker og meninger i samarbeidsmøtet rundt eleven. Her kommer det også fram et perspektiv på at det kan være flere instanser eller samarbeidspartnere som er delaktige i overganger for den enkelte elev.

I4 trekker fram at elevene skal få fortelle om seg selv, slik at styrker og utfordringer kommer fram, men at det avhenger av hvordan eleven fungerer.

*«Der har jo elevene skal jeg si, noen er veldig bevisste selv på hva de ønsker, hva de vil, hva de får til og ikke får til. Da er jo denne elevmedvirkningen veldig lett å få til. Og så har vi de andre skalaene som, jeg vet ikke, man sliter med å bare forklare selv hva man vil.»*

Her er det et spenningsforhold i elevmedvirkningen i forhold til hva eleven makter å få til i forhold til hva en klarer å formidle av egne tanker, meninger og ønsker. Informantene beskriver også at mange elever synes det er vanskelig med overgang til videregående og at enkelte elever ikke ønsker å forholde seg til denne overgangen. I3 forteller at *«Noen vil ikke snakke om at de skal på videregående. Det tar de avstand fra.» «... det blir for abstrakt. Det blir litt diffust. De kjenner ikke lærer, de kjenner ikke voksne. For noen er det ganske tøft.»* Dette viser at elevene i denne gruppa har svært ulike utfordringer, og at overganger kan være vanskelig å håndtere for den enkelte. I tillegg blir videregående noe de velger bort og ikke ønsker å være delaktige i prosessen.

Informantene forteller at individuelle samtaler er viktige og at disse gjennomføres ofte i etterkant av besøket på AHT på videregående skole. I2 beskriver samtalene og besøkene slik. *«Ja, jeg tror egentlig de samtalene og de besøkene er kjempe lykke.»* Her beskrives det som positivt og at det fungerer bra. I3 påpeker viktigheten av at det er en individuell samtale i etterkant av besøket slik at eleven skal få uttrykke seg og mene noe om besøket: *«Og da er jo egentlig den samtalen etterpå også ganske viktig, for de får kanskje også sagt litt i den samtalen hva de synes var viktig når de var ute, da.»* I denne samtalen får da eleven uttrykt egne tanker og meninger, at den tas i etterkant av besøk eller hospitering gjør at eleven har med seg egne erfaringer inn i samtalen. I1 forteller at det er viktig med mye tilpasset språk i disse samtalene. *«Det er tilpasset, og da nyttiggjør de seg. Men det er ganske korte en til en samtaler.»* De individuelle samtalene med elevene handler også om at

elevene skal bli kjent med seg selv. I2 beskriver det på følgende måte: *«Og finne ut hvem er jeg, hvilke styrker har jeg, hva er det jeg er interessert i. Hva har jeg lyst til å gjøre mer av, alt det der. Til å finne ut hvilke alternativer har jeg.»* Dette er karrierelæring, der eleven gjennom samtalen får utforske seg selv, bli bevisst egne styrker og interesser, og kunne se muligheter og alternativer i utdanning og yrke.

Elevene har også forventninger til hva som møter dem i AHT-grupper. I1 forteller at *«Det er jo mange som har venner på videregående nå. De hører jo litt. De har forventninger. De uttaler hvert fall selv at de både gruer og gleder seg til det.»* Gjennom de individuelle samtalen får eleven formidlet tanker og satt ord på det de føler, og besøkene kan være utgangspunkt for disse individuelle samtalen.

Informantene forteller at å bli kjent med den enkelte elev er viktig, men dette er et arbeid som tar tid og det . I2 beskriver følgende:

*«For det er litt vanskelig å vite hvor, ja hva som kan passe, før en blir kjent med de. Vi har tre år. Så er det sånn. Men de er med å bestemme selv.» «Det er jo mer samtaler med de, da. Fordi det tar tid med flere av de elevene. Det tar tid for dem å forstå hvilke tilbud de har. Hva som skjer der. Det må masse repetisjon og trygging til.»*

Her pekes det på viktigheten av å kjenne eleven godt for å kunne ha god karriereveiledning. Det er en prosess som tar tid og det må flere samtaler for at rådgiver/karriereveileder blir kjent med eleven og at eleven trenger tid til både å forstå og bli kjent med det videregående tilbudet. I4 beskriver også at prosessen tar tid og at det jobbes med å finne styrker og interesser. *«Så egentlig begynner vi allerede dag en å kartlegge elevene, med arbeidsavklare elevene, med å leite etter styrker. Leite etter styrker, styrker, styrker.»* Søkelyset er på den enkelte elev slik at en blir godt kjent med eleven og kan kartlegge interesser og styrker. På den måten finner en elevens styrker, og kan se mulige arbeidspraksiser og utplasseringer. Informanten viser at dette er et arbeid som tar tid.

Informantene beskriver at de tilpasser samtaler med elevene ut ifra den enkeltes elev funksjonsnivå, og at det tenkes individuelt i forhold til dette. I3 forteller at hun tar utgangspunkt i verktøy som brukes inn mot personer med autismediagnose i den individuelle samtalen. *«Vi har jo noen hjelpemidler vi også. Hva betyr det for meg. Er noe helt spesielt. Og en del av disse, som er retta helt innfor elevene med autisme for å forstå seg selv.»* Her tilpasses det ut ifra elevens diagnose og det tas i bruk samtaleverktøy som passer inn mot diagnosen. I1 beskriver at tilretteleggingen skjer fortløpende: *«Såne tilpasninger må man jo ha hele tiden. Forventninger om hva de kan få til.»* Her tar informanten inn perspektivet om forventinger til hva eleven kan få til, og det tilpasses til hva en tenker at eleven klarer. I4 forteller at for å lykkes må en tenke individuelt og den enkelte elev: *«Her er det individuell tilpasning, og det er kanskje nøkkelen til å lykkes mye. Man må tenke individuelt, og man må se hva som går i gang».* Individuelt fokus og tilpasning er viktig i samtalen med eleven, og at det er flere hensyn må tas for at det skal bli en god samtale. Det som fungerer for en elev av tilpasninger i samtalen vil kanskje ikke fungere for en annen elev.

I tillegg til at rådgiveren/karriereveilederen har individuelle samtaler med eleven, trekkes det fram at også sosiallærer, miljøterapeuter og kontaktlærere er viktige personer i forhold til disse samtalenene. De er med i samarbeidet rundt eleven, og kjenner eleven godt. I2 forteller at:

*«... samtidig sitter jo sosiallærer, miljøterapeut. De har jo veldig mye samtaler med elever. Og der kan vi jo samarbeide. Da kan jo de kanskje si noe om at det er fint om du prater med henne. Hun gruer seg fryktelig. Hun tenker ikke at hun kan bli noen ting og hun er kjemperedd for videregående.»*

Her spilles det de voksenpersonene som eleven er trygg på og har en tillit til, og at det er fornuftig å ha et samarbeid med dem. I4 beskriver at det er daglige samtaler med kontaktlærer, samarbeidsmøter i forskjellige former med både elev, foresatte og ulike instanser. I3 legger vekt på at ved deres skole er det ingen rådgiver/karriereveileder funksjon og det er opp til hver kontaktlærer å ha den individuelle samtalen med eleven.

Informantene beskriver elevgruppa som mangfoldig og hver enkelt elev har ulikt utgangspunkt med tanke på å ta valg, se egne interesser og styrker, og se muligheter. I4 beskriver det slikt:

*«... noen er veldig bevisste selv på hva de ønsker, hva de vil, hva de tenker, hva de får til og ikke får til. Da er jo denne elevmedvirkningen veldig lett å få til å sann. Og så har vi de andre skalaene som, jeg vet ikke, man sliter bare med å forklare selv hva man vil.»*

Elevene er ulike, og elevmedvirkning må gjøres på ulike måter for å få eleven delaktig. Viktigheten av å tilpasse til den enkelte er viktig, og at det er fokus på det enkelte individ er sentralt for å få fram elevens stemme i karriereveiledningen.

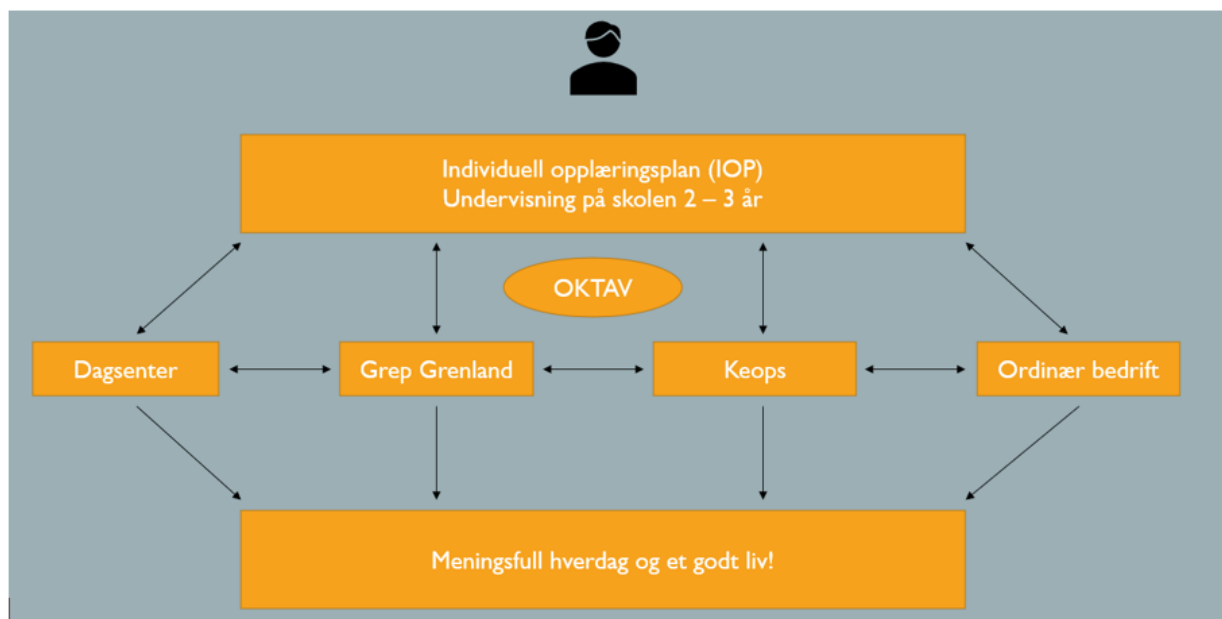
#### 4.1.4 Inkluderende arbeidsliv

Informantene beskriver også at det er viktig å tenke framover for disse elevene allerede tidlig i skoleløpet, og at man tenker skole og fremtid liv tidlig. Det å tenke fleksibelt og at det finnes ulike muligheter er viktig, og at det finnes mulighet for et tilrettelagt arbeidsliv. Det kartlegges styrker og interesser, og la elevene få mulighet til å prøve ut i arbeidspraksis. I3 forteller at *« Vi ønsker jo hele tiden, fra de nesten kommer i første klasse, og vi ser framover. Hva er det du har, hvor er din sterke side? Hva er det vi kan prøve å få det inn på liksom.»* Det beskrives at det kartlegges med tanke på framtiden. Dette arbeidet i veiledningen tar tid, og for disse elevene beskrives det som en prosess som går over tid. I4 beskriver dette som å finne den rette vei til et god liv, *«... det kan være utfordrende. Det kan ta lang tid før vi kommer og finner en vei som gir et godt liv til elevene.»* *«Vi må tenke arbeid, må tenke praktisk og veien videre i livet. ...Og sine forutsetninger.»* Det å finne riktig vei for den enkelte kan være utfordrende og det må prøves ut ulike tiltak, men fokuset er å gi et godt liv til elevene der de kan være i et arbeid der de mestrer ut fra sine forutsetninger.

Enkelte av informantene trekker fram ulike muligheter for å erfare og prøve ut yrker, og at dette er viktig. Og at det finnes et tilpasset arbeidsliv med tilrettelagte arbeidsplasser for disse elevene. I4 forteller at:

*«Og da er det ut å teste, ikke sant. Noen prøver seg på et dagsentertilbud... Noen skal ut i en tilrettelagt bedrift, Grep, Ivekst som vi har i Larvik, Keops. ... dette er tilrettelagte bedrifter, tilrettelagte arbeidsplasser. Og noen klarer ut i en ordinær bedrift.»*

Det finnes ulike muligheter og tilpasninger, og at elevene får prøvd ut om dette passer gjennom arbeidspraksis. En informant trekker fram en modell som de arbeider etter når elevene skal ut i arbeid, og arbeidsplassen er differensiert fra dagsenter, tilrettelagt arbeidsplass til ordinær bedrift. Visjonen for modellen er «Meningsfull hverdag og et godt liv!»



Kilde: fra power point, Porsgrunn videregående skole

*Figur 2. Modell fra Porsgrunn videregående skole.*

Modellen illustrerer ulike veier ut i et arbeid, der målet er et arbeid for den enkelte som gir en god hverdag og et godt liv.

Det fortelles at for noen elever er det mer riktig å være i full opplæring i bedrift enn å ha opplæring i skole. Det tenkes fleksibelt om utdanning og arbeid. I4: « *Og det er faktisk en mulighet i arbeidslivet selv om du ikke går i skole. Det er viktig.* » Individfokuset er sentralt, finne det som er det riktige for den enkelte og at det er ulike muligheter for å ta utdanning og finne sin plass i et arbeid.

Aktivitetene og undervisningen foregår også med tanke på framtidig liv og arbeid, og at det leites etter interesser og styrker hos eleven gjennom det praktiske. I4 beskriver en karriereveiledning der elevene får vist sine sterke sider gjennom de aktivitetene som skjer:

*«Så vi jobber hele tiden med, og det er grunnen til at vi gjør det. Det er fordi vi skal finne ut hva elevene er gode på i forhold til et framtidig arbeidsliv. Noen er gode på å spikke, eller drive med trearbeider. Noen er gode på verkstedet, noen er gode på måt, noen er gode på noe. Noen er gode på å være ute i friluftsliv, og du ser at de har øks og står og skjærer med sag. De tenker at anleggsgartnerfaget på Grep kan være noe for han. Det finner man ikke ut hvis man sitter bak ei bok og skriver.»*

Det å se hva eleven mestrer, har interesse for og liker blir viktig for å tenke framover mot en jobb. Eleven får prøvd seg ut praktisk i et alternativt skoleløp som AHT- tilbud, og en ser på hvilke utdanningsveier som eleven kan passe til gjennom praktisk aktivitet i utdanning.

## 5. Drøfting

I dette kapittelet vil jeg ta for meg funnene og drøfte dem opp mot teori og litteratur for å svare på problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg har undersøkt hva karriereveiledning for ungdom med særskilte behov kan være, hvordan den tilpasses, legges til rette og praktiseres. Jeg har videre sett på hvordan foresatte blir innlemmet i karriereveiledning, og hvordan den individuelle samtalen gir rom for utforskning og individuell tilrettelegging: I tillegg har jeg sett på hvordan en skaper muligheter for individuell tilrettelegging for å finne veien til utdanning og arbeidsliv, og på karriereveileders/rådgivers rolle. Med utgangspunkt i dette vil jeg besvare oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål i dette kapittelet.

### Problemstilling:

«Hva kan karriereveiledning for ungdom med særskilte behov være?»

### Forskningsspørsmål:

- Hvordan blir det lagt til rette for karrierelæring og utvikling av karrierekompetanse for elever med særskilte behov?
- Hvordan blir karriereveiledning tilpasset elever med særskilte behov?
- Hvordan praktiseres karriereveiledning for elever med særskilte behov?

### 5.1 Karrierelæring og karrierekompetanse

Informantene beskriver at de opplever besøk, hospitering og arbeidspraksis som sentrale aktiviteter som bidrar til karrierelæring og karrierekompetanse hos elevene. Det går fram at disse aktivitetene er sentrale og en viktig del av karriereveiledningen, og alle informantene nevner dette som en viktig aktivitet for utforskning og læring. Rapporten «Nye ambisjoner for karriereveiledning i skolen» legger til grunn at karriereveiledningsbegrepet skal favne alle aktiviteter i skolen som bidrar til karrierelæring hos elevene (Buland, Holm-Nordhagen & Mathiesen, 2022). Det betyr at aktiviteter som besøk, hospitering og praksisutplassering eller arbeidspraksis blir en del av karriereveiledningsbegrepet, og er aktiviteter som bidrar til karrierelæring. Jeg velger å kalle

aktivitetene for karriereaktiviteter. Modellen for karrierelæring i kontekst (Kompetanse Norge, 2020) omhandler denne utforskingen eleven gjør i et slikt besøk, hospitering eller praksisutplassering, ved at eleven opplever karrierelæring gjennom det å oppleve og erfare, og utforske og handle. Noen av prinsippene som danner grunnlaget for hvordan modellen er utformet er at alle mennesker har karrierekompetanse, at karrierekompetanse kan læres, at karrierelæring skjer hele tiden, og at karrierelæring kan være både en kognitiv og praktisk læringsprosess (Kompetanse Norge, 2020). Det betyr at også elever med særskilte behov vil kunne utvikle karrierekompetanse og at dette skjer gjennom den karrierelæringen eleven tilegner seg. Når eleven er ute på AHT-grupper i videregående skjer karrierelæringen gjennom det som oppleves, erfares og de inntrykkene som eleven gjør seg. I3 beskriver denne opplevelsen og erfaringen til eleven slik:

*«Så da har vi prøvd ut litt flere av de i media og kommunikasjon, og så har vi fått prøvd ut litt flere av de linjene. Og det synes jo de har vært spennende. Ja så jeg likte bedre det å lage mat enn å være på media liksom.»*

I Modellen for karrierelæring i kontekst er et av kompetanseområdene Valg og Tilfeldigheter (Kompetanse Norge, 2020) og området åpner opp for utforsking av valg og valgalternativer. Gjennom besøk og hospitering på AHT-grupper vil eleven kunne utforske og bli kjent med hvilke valgalternativer som finnes, og valgene eleven kan ta gjøres med bakgrunn i de opplevelser og erfaringer som er gjort gjennom besøk og hospitering. Tilfeldigheter i valget kan være en konkret opplevelse som eleven har gjort på besøket eller hospiteringen, og som gjør at valget skjer på bakgrunn av opplevelsen.

Gjennom en slik karriereaktivitet, besøk, hospitering eller arbeidsutplassering, er eleven i fokus og eleven er aktiv og deltagende. Buland, Holm-Nordhagen og Mathiesen peker på viktigheten av at eleven skal være aktive i egne karrierelæringsprosesser og at karriereveiledning er prosesser som skaper aktivitet og engasjement hos eleven. I tillegg må karriereveiledning for elever med særskilte behov legge opp til at eleven nyttiggjør seg av veiledningen (Buland, Holm-Nordhagen & Mathiesen, 2022). Når eleven får være med på å besøke eller hospitere, eller prøve ut en arbeidsutplassering, er det karriereaktiviteter som bidrar til aktivitet, oppdagelse og se muligheter, skape erfaringer og medvirker til karrierelæring for eleven. Alt dette skjer ved at eleven selv er aktiv og deltagende i karrierelæringsprosessen som foregår. Garrels og Sigstad trekker dette fram som et av tiltakene i deres forskning. Det å involvere eleven aktivt i overgangen, og ha fokus på selvbestemmelse, valg



og selvstendighet (Garrels & Sigstad, 2023) som konkrete ferdigheter som er viktige for eleven å ha. I4 beskriver dette som

*« ... jeg ser at flere og flere skoler tar kontakt med meg og flere og flere skoler har med seg kun elev og lærer, og viser rundt for å se om dette er noe for meg.»*

*«Altså mer bevissthet rundt dette med ansvarsgjøring av den enkelte elev.»*

Selvbestemmelse og selvstendighet hos eleven står i et spenningsforhold til det som har kommet fram i empirien angående foresattes delaktighet og involvering i sitt barns overgang til utdanning og arbeid. Jeg vil drøfte dette senere, i kapittel 5.2.

Gjennom samhandling med andre opplever eleven karrierelæring, og læringen skjer i sosiale kontekster og gjennom relasjoner med andre. I sosiokulturell teori er det et perspektiv på at kunnskap er formidlet innenfor et fellesskap (Danielsen, 2020). Vygotsky ser på språket som tenkingens sosiale redskap (Bråten, 1996), der språket bidrar til læring og utvikling. Språk er både et kognitivt og følelsesmessig verktøy og derfor sentralt i læringsprosessen, og i det sosiokulturelle perspektivet er kommunikativeprosesser vektlagt (Danielsen, 2020). Informantene beskriver besøk, hospitering og praksisutplassering som en mulighet til at eleven kan få være delaktige, få innblikk og kunnskap. I tillegg beskrives det en kommunikasjon mellom elev og konteksten rundt. De får både informasjon, kunnskap om tilbudet, og erfare gjennom praktisk aktivitet og tilnærming. For noen av elevene kan det å erfare praktisk være en del av kommunikasjon når verbalspråket ikke er utviklet eller at det er utfordrende å kommunisere gjennom det verbale. Alt dette er i et samspill med andre mennesker og konteksten der eleven får oppleve karrierelæring, der ny kunnskap og erfaring bidrar til utvikling hos eleven. Det å kunne oppleve mestring gjennom besøk, hospitering og praksisutplassering vil ha betydning for elevens mestringsforventninger, som igjen har betydning for elevens motivasjon. Mestringsforventninger medvirker til valg av aktiviteter (Skaalvik & Skaalvik, 2015), og vil derfor ha innvirkning på karrierevalg og valg av utdanningsprogram og fag i videregående. Når elevene opplever besøk, hospitering eller praksisutplassering som motiverende kan det ha innvirkning på det valget eleven tar av utdanning og yrke. Bandura bruker begrepet «self-efficacy» om dette (Skaalvik & Skaalvik, 2015. s. 17), det vil si hvordan eleven har forventninger til hvordan de opplever besøk, hospitering og praksisutplassering og hvordan de mestrer de oppgaver som blir gitt der. Elevenes mestringsforventning sees i sammenheng med de aktiviteter som har blitt gjennomført i besøkene, hospiteringen eller praksisutplasseringen.

Vygotsky bruker begrepet den nærmeste (proksimale) utviklingssonen der eleven utvikler sin læring gjennom hjelp og assistanse fra andre (Danielsen, 2020). Gjennom karriereaktiviteter som hospitering, besøk og praksisutplassering får eleven mulighet til å utvikle seg gjennom å erfare og delta i et sosialt samspill med andre. Eleven utvikler karrierelæring gjennom samspillet som skjer, og eleven får støtte til å utvide sin karrierelæring med hjelp fra andre. Sitatene «... de har blitt møtt på aktiviteter. Vi hadde en som var veldig glad i forming...» og «Han sleit jo med den overgangen. Så han fikk hospitere på den der han hadde første valget sitt .... Jeg tror nok hvert fall at det bidro til at han kom.» viser at det skjer erfaringslæring i samspill med andre. Den nærmeste utviklingssonen handler om hvordan sosial og deltakende læring skjer, og eleven frembringer læring ved hjelp av andre. Sett fra et karrierelærings perspektiv betyr det at eleven oppdager og erfarer kunnskap ved å være aktiv og deltagende på besøk og hospitering i videregående eller praksis utplassering, og eleven beveger seg dermed innenfor den nærmeste utviklingssonen gjennom erfaring og samspillet med konteksten rundt. Hvis gapet blir for stort her, mellom det eleven opplever og erfarer og mestrer i besøket og det AHT – avdelingen eller praksisstedet forventer at eleven skal mestre, kan eleven oppleve engstelse eller lite motivasjon, og det vil igjen ødelegge for karrierelæringen. Da er besøk, hospitering eller utplassering lite effektivt, og det er derfor viktig at det legges til rette individuelt. Men på en annen side kan besøket, hospiteringen eller praksis utplasseringen vise at dette er ikke riktig vei eller riktig sted for eleven, og også dette kommer til syne i elevens nærmeste utviklingszone. Gjennom ulike besøk, hospitering og praksisutplasseringer kan man finne det riktige nivået på utdanning og arbeid, slik at eleven opplever mestring, og mestringsforventning eller «self-efficacy» (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 17). Eleven prøver ut ulike tilbud, for å finne det som er riktig for sitt nivå i utdanning og arbeid.

Lav og Wenger-Trayner bruker begrepet situert læring der læring er plassert i sosiale konteksteter og kulturelle praksiser, og at dette skjer i praksisfellesskaper (Danielsen, 202). AHT- grupper eller arbeidsplass er slike praksisfellesskaper, og eleven erfarer og opplever hva det enkelte praksisfellesskapets kompetanse er. Det vil si at eleven får innblikk i hva AHT- grupper eller utplasseringssted kan ha av kompetanser og aktiviteter, og tenkemåter og framgangsmåter. Besøk, hospitering og praksis utplassering kan gi innblikk i disse praksisfellesskaper, og kan virke inn på om eleven tenker at det er det riktige valget. Passer jeg inn, er det lett å sosialisere seg inn i det

etablerte, vil jeg føle meg trygg, kan jeg delta i aktivitetene som foregår her? Alle disse spørsmålene kan være med på å påvirke valget videre for eleven.

SCCT trekker fram at personens subjektive tanker og antakelser om seg selv viser til de subjektive vurderingene individet gjør med tanke på å organisere og igangsette handlinger. Det personen tror om seg selv, hvilke krav som knyttes til et bestemt valg, påvirker ikke kun valget men er også avgjørende for handlingskompetansen. (Højdal & Poulsen, 2012). Besøk og hospitering medvirker til at eleven gjør seg individuelle tanker gjennom det som er erfart om hva en liker, ikke liker, om utdanningstilbudet passer og om en oppdager nye muligheter. Disse subjektive tankene og refleksjonene medvirker til hvilke handlinger eleven gjør i forhold til valg av AHT-grupper, og begrunnelse som ligger til grunn for valget. Disse refleksjonene og handlingene medvirker i prosessen rundt karrierelæring hos den enkelte elev. Karrierelæring er en læringsprosess som pågår kontinuerlig gjennom at man lever og erfarer (Kompetanse Norge, 2020). SCCT trekker fram at en persons handlinger og valg bør forstås i relasjon til en konkret kontekst og situasjon. Konteksten utspiller seg på et bestemt sted og i et gitt tidspunkt i individets liv, og utgjør den unike konteksten valget foregår i (Højdal & Poulsen, 2012). Hospitering og besøk kan hjelpe til med å belyse den konteksten valget foregår i. Eleven får innblikk i hva AHT – gruppa tilbyr av aktiviteter, utdanning og tilpasninger, og blir mer bevisst tankene en har om seg selv og hvordan en kommer til å mestre AHT – tilbudet. Dette er en prosess som der eleven opplever karrierelæring. I2 beskriver opplevelsen av karrierelæringen følgende: «... går med litt høye skuldre inn og går med litt mer avslappa ut. Fordi at de liksom får de spørsmålene som gjelder seg og sitt. De har fokus på bare meg...».

## 5.2 Foresatte involvert i karriereveiledningen

Informantene beskriver at det foregår karriereveiledning på to nivå, ikke bare av elevene men også av foresatte. Elever med særskilte behov har flere voksenpersoner som arbeider tett rundt eleven, og som er svært delaktige i elevens framtidige liv, utdanning og arbeid. Foresatte blir beskrevet som viktige samarbeidspartnere rundt eleven, og det ble beskrevet at foresatte kunne være stresset og derfor var det like viktig å trygge dem i overgangen. I forskningsarbeidet til Garrels og Høybråten Sigstad er det også gjort funn på at denne perioden er preget av bekymring, stress og usikkerhet hos omsorgspersonene (Garrels & Høybråten Sigstad, 2023). Dette ser jeg opp mot Gelatt sin teori

om «Positive Uncertainty» og det er da viktig å hjelpe foresatte til å håndtere og møte denne usikkerheten de føler i sitt barns overgang til utdanning, arbeid og framtidig liv. Gelatt beskriver det som å fremme positive holdninger og paradoksale eller motstridende metoder som er til stede i økende usikkerhet (Gelatt, 1989). Her kan veiledning av foresatte være med på trygge dem i at de vil møte usikkerhet i forhold til eget barn og overgang til utdanning og arbeid, og ved å være klar over denne usikkerheten vil de kunne være trygge i sine beslutninger angående eget barn. Grunntanken i karriereteorien er at en med sikkerhet vet at det usikre vil inntreffe, og når man er klar over dette vil en kunne møte usikkerheten på en positiv måte. «In the future it will help to realize that one does not know some things, cannot always see what coming, and frequently will not be able to control it.» (Gelatt, 1989, s. 255). I dette ligger det at når en er både positiv og usikker tillater en å handle selv om en ikke er sikker på hva en gjør. Foresatte opplever en sårbarhet i eget barns overgang, og det å kunne karriereveilede foresatte i denne overgangen bidrar til at de kan stå tryggere i de beslutninger som må tas rundt eget barn, selv om beslutningene inneholder en grad av uvisshet. Dette viser at karriereveiledning av foresatte er en like viktig del av karriereveiledningen for denne elevgruppa, og at det må veiledes «på to nivå».

Informantene forteller at foresatte var delaktige når det gjaldt besøkene på AHT- grupper eller ordinære tilbud. Det ble beskrevet at de var aktive i samtalen og at de stilte spørsmål for å få informasjon. Besøkene er derfor et virkemiddel til å gi foresatte både informasjon om hva utdanningstilbudet går ut på, hvilke tilrettelegginger som er mulige for den enkelte elev, og hvordan utdanningstilbud og arbeidspraksis kan legge til rette for et framtidig liv. Et av forslagene til tiltak for å støtte opp om en effektiv overgang mellom skole og arbeid i forskningen til Garrels og Høybråten Sigstad er å gi omsorgspersoner lett og tilgjengelig informasjon med bakgrunn i at flere foresatte beskrev at de strevde med å finne informasjon for å kunne hjelpe sine barn (Garrels & Høybråten Sigstad, 2023). Besøk på AHT- grupper eller i ordinært tilbud i videregående viser at det er en god aktivitet for foresatte, da dette besøket gir førstehånds informasjon om både tilbud, innhold og organisering. En karriereveiledning for foresatte og som angår eget barn. I4 beskriver det som «...karriereveilede foreldrene nå, altså det at foreldrene skal forstå». Foresatte får gjennom besøkene mulighet til å utforske og stille spørsmål slik at de får en forståelse for hvilke muligheter som finnes. De får innblikk i hvordan tilretteleggingen foregår, hvilke fag som tilbys, hvilke mulige utplassering og arbeidspraksis plasser som finnes. Besøk på AHT – grupper vil være en karriereaktivitet som både trygger og informerer foresatte om muligheter videre.

I Modellen karrierelæring i kontekst er et av kompetanseområdene muligheter og begrensninger, og handler om den enkeltes mulighetshorisont og hvilke begrensninger som finnes. Det handler om å se Muligheter og Begrensninger i sammenheng, og se nærmere på og undersøke de handlingsalternativene en har (Kompetanse Norge, 2020). Et av funnene som kom fram var at foresatte kunne oppleve og være engstelig for at utdanningstilbudet i AHT-grupper kunne være stigmatiserende. Denne usikkerheten om at tilbudet gav noen begrensninger og ikke åpner opp for muligheter seinere i livet, og som flere informanter forteller om at da er det viktig at også foresatte får komme ut å se og oppleve gjennom ulike besøk på videregående. Sitatet «... *det at foresatte føler seg trygge og føler seg på en måte ivaretatt og verdsatt, og dette skal vi få til sammen...*» underbygger dette. Informantene beskriver også at ikke alle foresatte er realistiske til hva som kan forventes og hva som er mulig i forhold til et utdanningsløp. Det blir da viktig hvordan karriereveileder/rådgiver møter de foresatte i veiledningen. Håp og framtidstanker hos foresatte må møtes med verdighet, men samtidig kunne veilede mot at eleven skal kunne oppleve mestring og motivasjon ved utdanning og arbeid, og ivareta elevens stemme og selvstendighet i valget. For foresatte kan dette være en sårbar situasjon, og det er derfor viktig at veiledningen håndteres på en måte der både elev og foresatte blir ivaretatt.

Det kommer fram at det er en forventning til at foresatte involverer seg og er aktive i prosessen med overgang til videregående eller praksisutplassering på en arbeidsplass. Det er derfor viktig med informasjon til de foresatte, både om tilbudet i videregående og om hvordan innsøking foregår og skal utføres. Samtidig pekes det på foresattes involvering kan være sterk og styrende ved at de kan styre valg av videregående, og bestemmer hvilket tilbud sitt barn skal søkes inn på. Garrels og Høybråten Sigstad peker på at foresatte har klare ambisjoner for barna sine i forhold til arbeid, og at de støtter dem og kjemper for rettighetene til barna (Garrels & Høybråten Sigstad, 2023). Her kommer et etisk perspektiv inn i forhold til maktbalansen mellom det foresatte tenker og mener at er det beste for sitt barn, og det barnet selv tenker og uttrykker. I2 uttrykker dette etiske dilemmaet slik: «*Og det var vanskelig å se at mor styrte prosessen såpass mye. Uten at vi kunne...*». Etikkk handler om refleksjoner som er verdibasert om sine holdninger, handlinger og atferd, og sørge for at disse ikke blir forsømt eller krenket, eller fremme realisering av verdiene (Lingås, 2014). Foresatte kan ha tanker og meninger som blir styrende for valget av videregående, og fremmer sine refleksjoner gjennom handling. Informantene beskriver denne handlingen som å føre samtalen for

sitt barn, bestemme hva som skal søkes på og fylle ut skjema og digital søknad. Dette handler om legitimert makt (Lingås & Høsøien, 2016) der eleven aksepterer at foresatte bestemmer og formidler sitt barns tanker gjennom å føre ordet i samtalen. Eleven har tiltro til at foresatte gjør det riktige og foresatte er i en overlegen posisjon, det som blir beskrevet som legitim posisjonsmakt eller «legitimate position power» (Raven, 2008, s. 4). Dette står i et spenningsforhold til elevens selvbestemmelse og selvstendighet, som Garrels og Sigstad påpeker som viktige ferdigheter for å involvere elevene aktivt i egen overgang til utdanning og arbeid (Garrels & Sigstad, 2023).

Når en ser på hva karriereveiledning av ungdom med særskilte behov kan være, viser funnene at det er maktrelasjoner mellom foresatte og barn, og i forhold til skole og utdanning og veien videre i livet. Disse spenningene er tydelige i det informantene forteller, og Byhlin og Kächer peker også på dette i sin forskning der det kom fram at det var andre, og ikke ungdommen selv, som tok beslutninger i overgangen til daglig aktivitet og skjermet arbeid. Ungdommen stilte ikke spørsmål hvorfor andre bestemte for dem (Byhlin & Kächer, 2018). Jeg trekker parallell til det som kommer fram i empirien her i denne oppgaven ved at foresatte har en sterk og sentral rolle i overgangen til utdanning og arbeid, og at de er sterkt inne i planleggingen av eget barns framtidige liv. Dette står også i et spenningsforhold til FNs konvensjon om barnets rettigheter, artikkel 12, der det går fram følgende: *«Partene skal garantere et barn som er i stand til å gjøre danne seg egne synspunkter, retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som vedrører barnet, og tillegge barnets synspunkter behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet.»* (FNs barnekonvensjon, 1989, Art. 12). Dette betyr at elevens egen stemme og barn opp til 18 år (FNs barnekonvensjon, 1989, Art. 1), skal høres og lyttes til, og eleven skal kunne gi uttrykk for sine synspunkter. Dette innebærer at elever med særskilte behov også skal kunne være aktive i sin overgang til utdanning og arbeid ved at de de skal kunne bli hørt, få formidle egne tanker og meninger, og at dette skal vektlegges. Karriereveiledere og rådgivere, og andre som jobber med overganger for disse elevene må være klar over dette aspektet. Det er viktig i karriereveiledningen rundt disse elevene å informere og veilede også foresatte om dette, slik at også de er bevisste elevens rett til selvstendighet i overgangen. Informantene formidler at foresatte har tanker og meninger om eget barn, og de formidler hva barnet kan oppnå i utdanning og yrke. Det kom også fram at i enkelte tilfelle er det foresatte bestemmer valg av videregående. Her er både legitimert makt og ekspert makt brukt som maktformer da eleven har tiltro til foresatte og aksepterer at foresatte tar valget, og at foresatte framtrer som å vite best for sitt barn.

## 5.3 Den individuelle samtalen

Empiren viser at de individuelle samtaler med rådgiver/karriere veileder eller kontaktlærer åpner opp for at eleven blir kjent med seg selv, og informantene beskriver at besøk og hospitering ofte er utgangspunktet for samtalen. Modellen Karrierelæring i kontekst med karriereknappen Meg i kontekst handler om selvinnikt, det å kjenne og forstå seg selv (Kompetanse Norge, 2020). Eleven får gjennom samtalen, med bakgrunn i erfaringen fra besøket, hospiteringen eller praksisutplassering, sette ord på egne kunnskaper, egenskaper, ferdigheter og tanker. 13 beskriver dette følgende: «*Ja, så jeg likte bedre det å lage mat enn å være på media liksom. Og da får du hørt. Og den lille elevstemmen der er viktig å få med seg*». Eleven kan se seg selv i den konteksten AHT-grupper utgjør, de har sett og erfart på besøket og hospiteringen, eller de kan erfare konteksten og samspillet på en praksis arbeidsplass. Gjennom disse opplevelsene og erfaringene kan eleven gjennom den individuelle samtalen få utforsket seg selv og få større selvinnikt, det DOTS-modellen betegner som selvinnikt eller «self awareness» (Lingås & Høsøyen, 2016, s. 25). Garrels & Høybråten Sigstad peker på betydningen av å involvere elevene aktivt i overgangen mellom skole og arbeid, der selvbestemmelse blir trukket fram som et viktig begrep. Selvbestemmelse handler om mennesker som handler i samsvar med de mål de har satt seg, og selvbestemte mennesker er årsaksfaktorer i eget liv (Garrels & Høybråten Sigstad, 2022). Selvbestemmelsesferdigheter er ifølge Garrels og Høybråten Sigstad kompetanser som må læres, og hvis en ser disse ferdighetene i lys av karrierelæring er det kompetanser som bidrar til at elever får grunnleggende ferdigheter gjennom kunnskap, ferdigheter, tro og handling. «Teaching self-determination skills is not related to a specific career path, but instead, it helps students to develop basic psychological traits that will guide them in any future career choice.» (Garrels & Høybråten Sigstad, 2022, s. 583). Det innebærer at selvbestemmelsesferdigheter vil ha innvirkning på valg av utdanning og yrke. Det hjelper den enkelte til å ha de ferdighetene og egenskapene som må til for å ta et valg som er riktig ut ifra det en tenker selv om egen situasjon. Når jeg ser opp mot det som har kommet fram i funnene ser jeg et spenningsforhold mellom foresatte som er sterkt inne i denne overgangsfasen for disse elevene, og viktigheten av å involvere elevene selv og utvikle ferdigheten selvbestemmelse hos eleven. Som tidligere påpekt må rådgivere og andre som veileder foresatte og elever være klar over dette spenningsfeltet, og kunne veilede slik at eleven får mulighet til både å lære selvbestemmelsesferdighet og kunne bruke det som en kompetanse i framtidige valg i utdanning og arbeid. 14 påpeker at viktigheten av å ha eleven i fokus: «*Så elevene skal få lov, selvfølgelig, å være*

*med og fortelle om sine styrker og utfordringer.*», der selvbestemmelsesferdighet blir trukket fram når en må sette ord på egne styrker og utfordringer.

Eleven kan gjennom den individuelle samtalen meddele hva en får til og ikke får til, eller hva en likte og ikke likte, ut ifra erfaringer fra besøket, hospiteringen eller arbeidspraksis. Sitatet «*Så vi prater med de som har vært ute på hospitering og spør hvordan de har opplevd det, hva de har sett, hva de har vært med på.*» illustrerer dette. Samtalen er med på å utforske elevens handlingsrom av muligheter, men med bakgrunn i det eleven erfarte gjennom det praktiske besøket, hospiteringen eller arbeidsutplasseringen. Her er karriereknappene Meg i kontekst og Muligheter og Begrensninger (Kompetanse Norge, 2020) i bruk ved at eleven får utforske seg selv i den individuelle samtalen og kan se seg selv opp mot AHT- grupper, og oppdage sin mulighetshorisont der eleven gjør vurderinger ut ifra besøket eller hospiteringen. Informantene var opptatt av å se muligheter, hva som passer for den enkelte elev, men at dette er prosesser som tar tid. Viktigheten av å kjenne eleven godt, både i forhold til elevens funksjonsnivå og sosialfungering. Individuell tilpasning beskrives som viktig både i den individuelle samtalen og i kartlegging av styrker og interesser.

Lent m.fl. peker på SCCT sin relevans med tanke på å avdekke vanskeligheter relatert til karriere og utviklingsperspektiv i forhold til karriereveiledning, og hvordan veilederen kan støtte individet i de utfordringene som valget innebærer (Højdal & Poulsen, 2012). Individuell tilpasning er sentralt i denne sammenheng.

Det kommer fram at besøk på videregående er en balansegang i forhold til hvor den enkelte elev er, og besøket må planlegges i forhold til om eleven forstår og mestrer besøket. Elevgruppa som beskrives er sammensatt og hver enkelt elev har ulike behov. Det fortelles at i noen tilfeller kan besøk og hospitering føre til mer støy og stress for noen elever, mens for andre fungerer det godt. I1 forteller: «*For mange blir det for vanskelig å være på besøk flere steder. Men det er jo veldig forskjellig fra elev til elev.*» Dette viser viktigheten av å kjenne eleven godt og hva som medvirker til god karrierelæring for den enkelte. Karriereknappen Endring og Stabilitet (Kompetanse Norge, 2020) belyser dette spenningsfeltet der overgang til AHT-grupper vil føre til en endring og eleven opplever en overgangsfase som stor og viktig. Det å hjelpe eleven til å håndtere endringen er sentralt, og at det tilpasses individuelt ut ifra hvordan eleven klarer og mestrer dette. Dette betyr at overgangen må være forutsigbar, noe som innebærer at eleven vet hva innhold, dagsplan,



aktiviteter og fag i AHT-grupper går ut på. Og at eleven rustes til å håndtere en overgang og kunne mestre det nye og uvante. Dette er med på å gi eleven endringskompetanse, og eleven beveger seg i den nærmeste utviklingszone (Danielsen, 2020) ved at eleven får individuell tilrettelegging i karrierelæringen.

## 5.4 Skape muligheter for å finne en vei inn i arbeid

Kan karriereveiledning medvirke til å inkludere og gi elever med særskilte behov en plass i arbeidslivet? Funnene viser at det er mulig ved at det prøves ut ulike arbeidsutplasseringer. Buland, Mordal og Mathiesen trekker fram i sin rapport at utdannings- og yrkesrådgivning kan sees på som et redskap for inkludering i skole og samfunn (Buland, Mordal & Mathiesen, 2020). Funnene i empirien underbygger dette gjennom hvordan det tilrettelegges for karrierelæring og karrierekompetanse, der det gis mulighet til å finne sin riktige vei i utdanning og arbeid ved å prøve ut gjennom tilpasninger i karrierelæringsaktiviteter, kartlegging og utprøving i arbeidspraksiser. Gjennom disse aktivitetene legges det individuelt til rette for å se alternativer i arbeid og for at den enkelte elev kan mestre utdanning og arbeid, og finne veien videre i livet. Buland, Mordal & Mathiesen peker på at det utvidede karrierebegrepet er relevant å bruke fordi det handler om å finne veiene gjennom livet (Buland, Mordal & Mathiesen, 2020). En informant beskriver å finne veien til et god liv, der det må prøves ut ulike tiltak for å finne det eleven mestrer i et arbeid ut fra sine utfordringer. «*Da kan vi jobbe mot et godt liv og mot et arbeidsliv, og vi kan utplassere, vi kan jobbe og prate sammen*». Her pekes det på viktigheten av å kunne prøve ut og erfare og at dette er veien inn mot et arbeid. Dette skjer i en sosial kontekst og i samspill med andre, og det foregår en sosial og deltakende læring for eleven gjennom denne utprøvingen. Dette handler om karrierelæring, og eleven beveger seg i Vygotsky sin nærmeste utviklingszone (Danielsen, 2020) gjennom utprøving og erfaring. Thomsen og Skovhus, i Lingås og Høsøien, peker på et karrierebegrepet der mennesker lever et liv på tvers av kontekster og livssammenhenger med utdanning, arbeid, familie og fritid. Karriere er noe **alle** har og karriere skapes i samspill med andre (Thomsen et al., 2016). Thomsen omtaler også et vidt karriereveilednings begrep fordi det ikke handler kun om utdanning og yrke, men også om tilrettelegge for læring og tilegnelser av kompetanser som er viktig for menneskers deltakelse i et arbeidsliv som er i endring (Thomsen,

2014), nærmere bestemt karrierekompetanser. Dette skjer gjennom at eleven får prøvd ut ulike arbeidsutplassinger og får mulighet til å finne arbeid som passer sine særskilte behov.

I funnene kommer det fram et perspektiv på at det er viktig å ha forventninger til hva eleven kan få til og at individuelt fokus i karrierelæringen er viktig. Den individuelle tilretteleggingen for at eleven skal oppleve karrierelæring gjennom besøk, hospitering og arbeidspraksis legger til rette for personlig mestring og som medvirker til at eleven opplever mestringserfaringer, som igjen utvikler mestringstro hos den enkelte elev. Det Bandura kaller «self-efficacy», og som omhandler den enkeltes tro på egen evne til å gjennomføre handlinger og egen mestring (Danielsen, 2020). Informantene tenker fleksibelt og det finnes ulike muligheter tilpasninger og tilrettelegging for den enkelte elev både i utdanning og i arbeid, og at dette fører fram til et godt liv for eleven. Det gir mulighet for eleven å utforske sin plass og utforme planer for framtiden. Dette bidrar inn i arbeidet med inkludering i utdanning og arbeid. Buland, Mordal og Mathiesen beskriver dette inkluderings arbeidet utdannings- og yrkesrådgivning i skolen som « ... bidragsyter til det store arbeidet det er å bidra til at så mange som mulig kan finne en vei gjennom skole og livet og finne en tilhørighet i samfunnet.» (Buland, Mordal & Mathiesen, 2020, s. 71).

En informant trakk fram en modell som avdelingen hadde laget og som illustrerte mulige veier videre ut i arbeidslivet for den enkelte elev (Figur 2.). Denne modellen viser at det tenkes fleksibelt og det tilpasses individuelt ut ifra den enkeltes elevs forutsetninger, fungering og kognitiv og sosial kompetanse. Modellen synliggjør de ulike alternativene som finnes, alt fra dagsenter, tilrettelagte arbeidsplasser til ordinære bedrifter. Tenkingen rundt modellen kan en trekke paralleller til Frank Parson karriere teori som blir omtalt som trekk og faktor teori, eller et matching perspektiv. Dette omtales som «rett mann på rett hylle», der tankegangen i teorien er at en kan identifisere personlige trekk som er nødvendige i en spesifikk jobb ved å ta en test (Højdal & Poulsen, 2012). De paralleller som en ser her er ikke noen form for test, men at eleven prøver ut ulike praksis og arbeids utplassinger, for så å finne den rette veien inn i et arbeidsliv og en arbeidsplass som passer for den enkelte. Modellen gir rom for et inkluderingsarbeid ved at eleven får prøve ut ulike utplassinger og som igjen viser vei til en arbeidsplass. Modellen er dermed med på å bygge opp under sosial rettferdighet for den enkelte ved at eleven får mulighet til å finne et arbeid som er tilpasset den enkeltes behov. På den måten får eleven mulighet til å arbeide og ha en jobb, selv om eleven ikke har fulgt ordinær utdanning til et yrke. Modellens verdisyn er «Meningsfull hverdag og

et godt liv!», og det å ha mulighet til å ha arbeid og delta i et arbeidsliv gir både livsmestring, men også en opplevelse av å være en del av fellesskapet i samfunnet. I verdigrunnlaget til etiske retningslinjer i Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning understrekes det at «Karriereveiledning skal fremme likeverd og sosialrettferdighet.» (Kompetanse Norge, 2020, s. 83). Å kunne gi elevene mulighet til å bli en del av fellesskapet gjennom et tilrettelagt arbeid, der en får mulighet til både å oppleve mestring og det å være en aktiv borger er viktig. Dette er inkluderings arbeid. En informant beskriver dette som: «*Vi må tenke arbeid, vi må tenke praktisk og videre i livet....Så det er det hele greia handler om*».

## 5.5 Karriereveileders/rådgivers rolle

Informantene som bidrar i denne oppgava har lang erfaring med overgang til videregående og AHT-grupper, og en informant har lang erfaring med overgangen til arbeid og jobb for denne elevgruppen. En informant forteller «*Jeg føler meg jo som en rådgiver. Ikke avdelingsleder, men rådgiver.*» En annen forteller at «*Vi har ingen rådgiver på vår skole.*» og to av informanter betegner seg som rådgivere. Dette viser at det er ulikt og sammensatt i forhold til funksjonstilling og stillingskoder hos informantene. Det betyr at det ikke alltid er en rådgiver/karriereveileder som arbeider med eleven i overgangen, men kan være en som innehar kontaktlærer ansvar. Det kom fram at der det ikke var en fast karriereveileder/rådgiver som hadde ansvar for overgang til videregående, var lite tilfredsstillende for de ansatte. Den ene informanten uttrykker det slik, «*Jeg tror nok det letter litt for mine kollegaer hvis det hadde vært en som trakk i trådene.*» Min forståelse av «å trekke i trådene» betyr at her manglet det en ansatt på skolen som har hovedansvaret for overgangen til AHT grupper og karriereveiledningen av elevene. Det innebærer at det er ulike utgangspunkt for arbeidet med overganger for disse elevene, og ulik fagkompetanse innen karriereveiledning som finnes på de ulike skolene.

De spenninger i forhold til maktposisjon som trer fram i empiren viser at karriereveileder/rådgiver kommer i en posisjon både overfor elev og foresatte, ved at veileder innehar ekspertformen for makt (Aubert et al., 2016). Det vil si at karriereveileder/rådgiver er i en posisjon der en vet bedre, fordi en besitter både informasjon og kunnskap om tilbudet og kjenner eleven godt, og kan veilede og gi råd ut ifra den innsikten og kunnskapen en har. Det Näslund beskriver som at veisøker lar seg

lede fordi veileder har en kunnskap som er nødvendig (Näslund, 2007). Denne formen for ekspert makt må karriereveileder/rådgiver være oppmerksom og bevisst på, slik at denne påvirkningen ikke blir styrende og avgjørende for valget av utdanning eller vei inn i yrkeslivet for eleven. Dette krever at karriereveileder/rådgiver må ha kunnskap og kompetanse om hvordan forhold seg til dette etiske dilemmaet. En slik form for makt, ekspert makt, kan lett lede de som skal veiledes, og karriereveileder/rådgiver må være bevisst på hvordan denne formen for makt viser seg. Näslund bruker begrepet personlige makt, som innehar maktformene ekspert- og referentmakt (Näslund, 2007), om nettopp en slik relasjon mellom veileder og veisøker, der personligmakt gjør seg synlig gjennom det karriereveileder/rådgiver viser av kunnskap og referanser. Elev og foresatte kan la seg lede av det karriereveileder/rådgiver formidler, og det blir dermed ikke selvstendige valg av utdanning og arbeid. Denne maktposisjonen er det viktig at karriereveileder/rådgiver er seg bevisst slik at en opptrer etisk forsvarlig og i samsvar med de etiske retningslinjer som finnes innenfor karriereveiledning (Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning, u.å.). I tillegg er det viktig å være klar over at elevgruppa og de foresatte kan både være sårbare og krever ekstra oppfølging i denne overgangen. Karriereveileder/rådgiver må da balansere sin makt i veiledningen slik at en ikke utøver makt på en negativ måte, det Tveiten betegner som å ha makt over noe eller utøve makt over noe (Tveiten, 2019).

## 6 Konklusjon

I denne oppgaven har jeg undersøkt problemstillingen: «Hva kan karriereveiledning for ungdom med særskilte behov være?». Jeg har gjennomført fire intervjuer for å undersøke og kunne gi noen svar på problemstillingen. Empirien som ble samlet inn ble analysert gjennom tematisk analyse og funnene ble deretter drøftet. Følgende forskningsspørsmål presiserer hva jeg ønsket svar på:

- Hvordan blir det lagt til rette for karrierelæring og utvikling av karrierekompetanse for elever med særskilte behov?
- Hvordan blir karriereveiledning tilpasset elever med særskilte behov?
- Hvordan praktiseres karriereveiledning for elever med særskilte behov?

Funn i oppgaven viser at en sentral karrierelæringsaktivitet for disse elevene er besøk og hospitering på AHT-grupper i videregående, og praksisutplassering eller arbeidsutplassering i videregående. Gjennom denne karriereaktiviteten blir elevene aktive og deltagende i sin egen karrierelæring. Besøk, hospitering eller arbeids utplassering medvirker til karrierelæring og karrierekompetanser ved at eleven får utforske gjennom aktivitet, og at det skjer en erfaringslæring. Alle informantene vektla denne aktiviteten stor betydning, og aktiviteten var utgangspunkt for den individuelle samtalen der eleven fikk satt ord på sin opplevelse, og mulighet for å utforske seg selv og veien videre i utdanning og arbeid. Dette medvirker til at ferdigheter som selvbestemmelse og selvinnsikt blir utforsket, og bidrar til å ruste eleven til å ta et valg. Samtidig kom det fram at det var viktig å kjenne eleven godt og at karriereveileder/rådgiver var klar over hva som medvirker til god karrierelæring hos den enkelte elev. Karriereaktiviteter bidrar til at elevene blir aktive i egne karrierelæringsprosesser gjennom å få oppleve, erfare, utforske og handle.

Et viktig funn i oppgaven var at karriereveiledning foregår på to nivå. Det vil si veiledning av både elever og foresatte, og begge er delaktige i veiledningen. Det var like viktig å veilede og trygge de foresatte fordi de var svært aktive i prosessen med valg av utdanning og yrke, og overganger for sitt barn. Det kommer fram en sårbarhet hos foresatte, og karriereveiledningen bidro til at de foresatte stod tryggere i de beslutningene som må tas i overgangen for eget barn. Foresatte fikk karrierelæring om eget barn, både gjennom å få oppleve og få informasjon om

utdanningsmulighetene og gjennom et tett samarbeid med karriereveileder/rådgiver og skole. Det er derfor viktig hvordan karriereveileder/rådgiver møter de foresatte i denne veiledningen. Slik jeg ser det er karriereveiledning av denne elevgruppa ikke uten foresattes delaktighet i veiledningen. Og dette er kanskje et nytt perspektiv i karriereveiledning, at det ikke alltid handler om veiledning av det enkelte individ, men også med personer som er en sentral del av konteksten rundt.

Det var også et tydelig funn at det kom fram flere spenningsforhold, mellom elev og foresatt, og mellom elev/foresatt og karriereveileder/rådgiver. Dette innebærer ulike maktposisjoner i karriereveiledningen og i overgangsprosessene, og disse maktposisjonene framtrer som viktige å merke seg. Alle informantene fortalte om foresatte som hadde klare og tydelig tanker og meninger som ble styrende for valg av utdanning for sitt barn, noe som står i et spenningsforhold til de ferdigheter forskningen (Garrels & Høybråten Sigstad, 2022) sier er viktig at eleven trener på. Det som omtales som selvbestemmelsesferdigheter, der personlig myndiggjøring er en viktig faktor. I tillegg ser jeg et spenningsforhold når det gjelder å la eleven få være aktive i egne valg av utdanning og yrke, ved at eleven skal lyttes til. Viktigheten av elevens stemme blir regulert i FNs barnekonvensjon (FNs barnekonvensjon, 1989, Art. 12). Dette er to sentrale problemstillinger som karriereveiledere/rådgivere må ta hensyn til i forhold til karriereveiledning av elever med særskilte behov, og som bør vekte mye i karriereveiledningsarbeidet og i arbeid med overgangsprosesser. Karriereveileder/rådgiver må arbeide mot å la eleven få være aktiv og ha mulighet til å utvikle selvbestemmelsesferdigheter selv om foresatte er sterkt inne. Det andre spenningsforholdet som kom fram var karriereveileders/rådgivers maktposisjon overfor elev og foresatt, og formen for ekspertmakt (Aubert et al., 2016). Det er viktig at veileder er klar over hvilken rolle en utøver og hvilken påvirkning en kan ha på både elev og foresatte. Dette er et etisk perspektiv som alltid må være med i arbeidet med karriereveiledningen uansett elevgruppe.

Viktigheten av individuell tilpasning i karriereveiledningen av den enkelte elev er også et funn, og alle informantene trakk dette fram. Elevene har ulike behov og individuell tilrettelegging av karriereaktiviteter, tilpasninger i karrierelæring og ulike muligheter for utprøving var viktig. Det kom også fram at tidspunkt for å gjennomføre karriereaktivitetene besøk og hospitering måtte vurderes individuelt. Tenke fleksibelt om framtid og kunne prøve ut ulike praksisutplassinger. Se muligheter og hva eleven får til er i fokus, og gi eleven mulighet til å finne veien videre i utdanning og arbeid. Sitatet «Å få et godt liv, det er jo det det handler om.» viser hvor hovedfokuset i

karriereveiledningen er, og at den bidrar til at elevene få mulighet til å bli en del av fellesskapet i samfunnet. Byhlin og Kächer bruker betegnelsen aktive borgere i eget liv (Byhlin & Kächer, 2018) om nettopp dette.

Jeg hadde fire informanter i denne oppgaven og det er deres historier som er utgangspunktet for mine funn. Hadde jeg hatt flere informanter ville jeg hatt et større datamateriale å arbeide med og muligheter for at andre funn ble mer framtreddende. Det kom også fram funn som jeg har valgt å ikke ta med inn i denne oppgaven. Karriereveiledning av elever med særskilte behov bygger på de samme prinsipper som karriereveiledning av alle elever, men veiledning og karrierelæring må tilpasses individuelt til eleven og elevgruppa. Karrierelæring gjennom erfaringslæring står sentralt for denne elevgruppa, og å kjenne eleven og dens behov er viktig for å tilpasse karriereaktiviteter. Det er en karriereveiledning der foresatte også har en plass i veiledningen. En informant gjorde følgende oppdagelse i slutten av intervjuet: *«...og det gikk egentlig et lys opp for meg også, det er jo det vi driver med. Karriereveiledning hele veien»*.

Jeg håper at arbeidet med denne oppgaven har ført til større bevissthet rundt karriereveiledning av elever med særskilte behov, og hva karriereveiledningen inneholder og hvordan den utøves. Jeg håper at det er tilført noen nye perspektiver inn i karriereveiledningen ved de funnene som har kommet fram.

## Referanser/litteraturliste

Aubert, A-M. & Bakke, I. M. (2019). *Utvikling av relasjonskompetanse. Nøkler til forståelse og rom for læring* (2.utg.). Gyldendal Akademisk.

Aubert, A-M. & Paulsen, M. K. (2016). Relasjonen mellom lærer og elev – verdibaserte refleksjoner. I L.G. Lingås & U. Høsøyen (Red.), *Utdanningsvalg – identitet og danning* (s. 183-204). Gyldendal Akademisk.

Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder – med etikk og statistikk* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Bjordal, A-C. (2020). "Hva sier fem syriske flyktninger som sine forventninger til knyttet til karriereveiledning?»: - en studie av flyktninger erfaringer med karriereveiledning som en del av introduksjonsprogrammet (Masteroppgave, Universitet i Sørøst-Norge). Openarchive USN.  
[Master 2020 Bjordal.pdf \(usn.no\)](#)

Brandi, U. & Sprogøe, J. (2019). *Det magiske øyeblikk, kvalitativ analyse skridt for skridt*. Hans Reitzels Forlag.

Bråten, I. (Red.).(1996). *Vygotsky i pedagogikken*. Cappelen Akademisk.

Buland, T., Holm-Nordhagen, A. & Mathisen, I. H. (2022). *Nye ambisjoner for karriereveiledning i skolen. Et utviklingsarbeid i samarbeid med praksis*. NTNU Samfunnsforskning AS. [Nye ambisjoner for karriereveiledning i skolen - Et utviklingsarbeid i samarbeid med praksis.pdf](#)

Buland, T., Mordal, s. & Mathiesen, I. H. (2020). *Utdannings- og yrkesrådgivning og sosialpedagogisk rådgivning i norsk skole anno 2020*. NTNU Samfunnsforskning.  
[BulandMordalogMathiesen2020Rdgivinginorskskoleanno2020.pdf \(samforsk.no\)](#)

Byhlin, S. & Käcker, P. (2018). «I Want to Participate!» Young Adults with Mild to Moderate Intellectual Disabilities: How to Increase Participation and Improve Attitudes. *Scandinavian Journal*



of *Disability Research*, 20(1), 172-181. DOI:<https://doi.org/10.16993/sjdr.58> [‘I Want to Participate!’ Young Adults with Mild to Moderate Intellectual Disabilities: How to Increase Participation and Improve Attitudes \(storage.googleapis.com\)](#)

ChatGPT (2024) Open AI (oversettelse abstract), <https://chatgpt.com>

Danielsen, A. G. (Red.).(2020). *Til elevens beste. Pedagogiske perspektiver*. Gyldendal Akademisk.

FNs barnekonvensjon. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter* (20. november 1989).

[https://178931-fns\\_barnekonvensjon.pdf](https://178931-fns_barnekonvensjon.pdf) (regjeringen.no)

Forskrift til opplæringslova. (2006). Forskrift til opplæringslova (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>

Garrels, V. & Høybråten Sigstad, H. M. (2023). Caregivers’ Experience with School-Work Transitions for Their Children with Disorders of Intellectual Development. *International Journal of Enviromental Research and Public Health*, 20(3), 1892. DOI:<https://doi.org/10.3390/ijerph20031892>. [Caregivers’ Experiences with School–Work Transitions for Their Children with Disorders of Intellectual Development \(nih.gov\)](#)

Garrels, V. & Høybråten Sigstad, H. M. (2022). Wich success factors do young adults with mild intellectual disability highlight in their scholl-work transition? *European Journal of Special Needs Education*, 38(4), 573-587. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2148600>

Gelatt, H. B. (1989). Positive Uncertainty: A New Decision-Making Framework for Counseling. *Journal of Counseling, Psychology*, 89(36,2), 252-256.

Hagaseth Haug, E. (2023). *Karrierekompetanser, karrierelæring og karriereundervisning* (2. utg.). Fagbokforlaget

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

Højdal, L. & Poulsen, L. (2012). *Karrierevalg. Teorier om valg og valgprosesser*. Schultz.

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

Kompetanse Norge. (2019). *Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning. Faglig forslag til områdene etikk, karrierekompetanse og kompetansesstandarder*. Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse. [78780f0938ca424a33593af61d055cfa3564fc5b.pdf \(sanity.io\)](#)

Kompetanse Norge. (2020). *Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning. Presentasjon av områdene kompetansesandarder, karrierekompetanse og etikk*. Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse. [78780f0938ca424a33593af61d055cfa3564fc5b.pdf \(sanity.io\)](#)

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.

Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg.). Fagbokforlaget.

Lingås, G. L. (2014). *Etikk for pedagoger* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.

Lingås, G. L. & Høsøien, U. (Red.). (2016). *Utdanningsvalg – identitet og danning*. Gyldendal Akademisk.

Mik-Meyer, N. & Villadsen, K. (2007). *Magtens former. Sociologiske perspektiver på statens møte med borgeren*. Hans Reitzels Forlag.

Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning. (u.å). *Etiske retningslinjer for karriereveiledning*. Hentet 09. april 2024 fra [Etiske retningslinjer for karriereveiledning | HK-dir \(hkdir.no\)](#)

- Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning. (u.å.). *Karrierekompetanse og karrierelæring*. Hentet 09. oktober 2023 fra [Karrierekompetanse og karrierelæring - Kompetanse Norge](#)
- Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning. (u.å.). *Kvalitet i karriereveiledning*. Hentet 23. september 2023 fra [Introduksjon og sentrale begreper - Kompetanse Norge](#)
- Näslund, J. (2007). Sosialpsykologiske aspekter på makt i veiledning. I Krogksmark, T. & Åberg, K. (Red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid* (s. 141–152). Fagbokforlaget.
- NOU 2016:7 (2016). *Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn*. Kunnskapsdepartementet. [NOU 2016: 7 \(regjeringen.no\)](#)
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelpbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-2022-06-17-18). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Porsgrunn videregående skole. (2023, 02. mars). *Arbeid- og hverdagslivstrening (AHT)*. [Vestfold og Telemark fylkeskommune - Arbeid- og hverdagslivstrening \(AHT\) \(vtfk.no\)](#)
- Raven, B. H. (2008). The bases of power and the power/Interaction model of interpersonal influence. *Analyses of Social Issues & Public Policy*, 8(1), 1 – 22. <https://doi/10.1111/j.1530-2415.2008.00159.x>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Skilbrei, M-L. (2019). *Kvalitative metoder. Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Fagbokforlaget.

Swiboda, A. K. (2020). *Karriereveiledning på ungdomsskolen: Elevers overgang mellom ungdomsskole og videregående skole, fra tre rådgivere sitt perspektiv* (Masteroppgave, Universitet i Oslo). [Karriereveiledning-p--ungdomsskolen.pdf \(uio.no\)](#)

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse, en innføring i kvalitative metoder*. (5.utg.). Fagbokforlaget.

Thomsen, R. (2014). *Karrierekompetence og vejledning i et nordisk perspektiv – Karrierevalg og karrierelæring*. [Karrierekompetence og vejledning 2014 dk.pdf \(nvl.org\)](#)

Thomsen, R. & Skovhus R. B. (2016). Karrierekompetence i skolen. I L. G. Lingås & U. Høsøien (Red.), *Utdanningsvalg – identitet og danning* (s. 37-569). Gyldendal Akademisk.

Thurèn, T. (2015). *Vitenskapsteori for nybegynnere*. (2. utg.). Gyldendal Akademisk.

Tveiten, S. (2019). *Veiledning – mer enn ord...* (5. utg.). Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2021, 11. januar). *Veilederen Spesialundervisning*. [1.2 Forholdet mellom tilpasset opplæring, ordinær opplæring og spesialundervisning \(udir.no\)](#)

[2.1 Vurdere om eleven får tilfredsstillende utbytte – steg 1 \(udir.no\)](#)

Van Dam, U. (2023) *Ungdommens alvor: En kvalitativ undersøkelse av ungdommens erfaring med skoleavbrudd og karrierevalg*. (Masteroppgave, Universitet i Sørøst-Norge). Openarchive USN. [no.usn:wiseflow:6849506:54793480.pdf](#)

Vestfold og Telemark fylkeskommune. (2023). *Elever med søknadsfrist 1. februar*. (Brosjyre).

Vilbli.no. (u.å.). *Tilrettelagt opplæring*. Hentet 28. oktober 2023 fra [Tilrettelagt opplæring Videregående opplæring - vilbli.no](#)

Aagre, W. & Wiig, A. C. (Red.). (2022). *Ungdomskunnskap, hverdagslivets kulturelle former*. Fagbokforlaget.

## Oversikt over tabeller og figurer

Figur 1. Karrierelæring i kontekst

Figur 2. Modell fra Porsgrunn videregående skole.

# Vedlegg

Vedlegg 1: SIKT - vurderingsskjema

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

25.09.2023

## **Referansenummer**

492130

## **Vurderingstype**

Standard

## **Dato**

25.09.2023

## **Tittel**

Masteroppgave Karriereveiledning

## **Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap /  
Institutt for kultur, religion og samfunnsfag

## **Prosjektansvarlig**

Kirsten Marie Dalene

## **Student**

Lene Kolstad

## **Prosjektperiode**

05.09.2023 - 30.06.2024

## **Kategorier personopplysninger**

- Almennelige

## **Lovlig grunnlag**

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.06.2024.

## Meldeskjema

### **Kommentar**

OM VURDERINGEN Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.). Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema> OPPFØLGING AV PROSJEKTET Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### *“Karriereveiledning av ungdom med særskilte behov”?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan karriereveiledning av ungdom med særskilte behov foregår. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke hvordan karriereveiledning av ungdom med særskilte behov foregår i overgang fra ungdomsskole til videregående skole. Jeg ønsker å undersøke overgangen fra grunnskolen til videregående for elever med særskilte behov, og hvordan karriereveiledning eller annen veiledning påvirker denne overgangen.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitet Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmål om å delta med bakgrunn i ditt arbeid med elever med særskilte behov, og at du har erfaring med overgang fra ungdomsskole til videregående skole for disse elevene.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Dersom du ønsker å delta innebærer det deltakelse i et intervju, hvor innholdet benyttes i besvarelsen av problemstillingen. Intervjuet vil inneholde temaer som omhandler overgang ungdomsskole – videregående, karriereveiledning og veiledning, aktiviteter, tilpasninger og dagens praksis. Veilederen på masteroppgaven vil få innsyn i intervjuets innhold, men all informasjon vil være anonymisert. Hvis du velger å delta vil intervjuet vare ca. 60 minutter.

Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet. Du vil få tilbud om å lese gjennom intervjuet etter det er transkribert, det vil si gjort om til skriftlig tekst.

#### **Det er frivillig å delta**

Deltakelse i intervjuet er frivillig. Dersom du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Notater og opptak fra intervjuet oppbevares utilgjengelig for andre. Dersom det kommer frem personopplysninger i intervjuet vil disse bli kodet slik at de kun kan gjenkjennes av meg. Veileder på masteroppgaven er Anne-Cathrine Bjordal, Universitet Sørøst-Norge.

#### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes juni 2024. Notatene fra intervjuet og lydopptak slettes etter at masteroppgaven er levert og godkjent.



### Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitet Sørøst-Norge har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### Dine rettigheter

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

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

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

- Universitetet Sørøst-Norge ved veileder Anne-Cathrine Bjordal, [Anne-Cathrine.Bjordal@usn.no](mailto:Anne-Cathrine.Bjordal@usn.no)
- Universitetet Sørøst-Norge ved student Lene Kolstad, [Lene.Kolstad@skien.kommune.no](mailto:Lene.Kolstad@skien.kommune.no)
- Universitet Sørøst-Norge ved personvernombud: Per Are Solberg, [personvernombud@usn.no](mailto:personvernombud@usn.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

*Anne-Cathrine Bjordal*  
(Forsker/veileder)

*Lene Kolstad*  
(masterstudent)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Karriereveiledning for ungdom med særskilte behov», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

---

(Signert av prosjektdeltaker | dato)

### Vedlegg 3: Semistrukturert intervjuguide

<b>Semistrukturert intervjuguide</b>	
<b>Innledning</b>	
Formål	Jeg ønsker å vite mer om hvordan karriereveiledning for elever som skal over i AHT grupper på videregående foregår. Jeg ønsker å få kunnskap om hvordan karriereveiledning foregår, hva som skjer i denne overgangen, og hva som bidrar til en god overgang.
Innledning	Innledningen av intervjuet vil ha fokus på å skape trygghet og sørge for at den som intervjues får forståelse for hva som skal være tema. Masteroppgave studien presenteres og problemstillingen presenteres.
Problemstilling	<b>Hvordan foregår karriereveiledning for ungdom med særskiltebehov i overgang fra ungdomsskole til videregående skole?</b>
Anonymitet	Informanten får informasjon om hvordan dataene blir behandlet, at opplysninger oppbevares etter gjeldende lovverk og at de slettes når masteroppgaven er ferdig. Personnavn, skoler og steder blir anonymisert.
Innhold	Kort gjennomgang av hva intervjuet vil ha fokus på. Oppfordre til å svare åpent, ærlig og utfyllende. Opplyse at jeg bruker opptaker som er godkjent via USN, men også vil ta litt notater underveis.
Tid	Informanten blir informert om at intervjuet vil ta ca. 1 time.
Samtykkeskjema	Gjennomgang og signering.

<b>Semistrukturert intervjuguide</b>	
<b>Gjennomføring</b>	
Underspørsmål til problemstilling, forskningsspørsmål	<i><b>Hvordan blir karriereveiledning tilpasset elever med særskilte behov?</b></i> <i><b>Hvordan får elever med særskilte behov karriereveiledning?</b></i>

	<i>Hvilket utbytte har elevene av karriereveiledning? Nyttiggjør elevene seg av veiledningen?</i>
Åpningsspørsmål	Fortell hva hovedtrekkene i jobben din går ut på? Hva er stillingstittelen din?  Hvordan vil du beskrive elevgruppa du arbeider med?
Overgang og karriereveiledning	Fortell hvordan dere arbeider med overgang til videregående for deres elever? Hva skjer i praksis?  Hvordan blir elevene involvert i overgangen? Hvordan blir elevenes selvstendighet og selvbestemmelse ivaretatt?  -På hvilken måte opplever du at elevene er aktive i sin karrierelæringsprosess/ prosess med valg av videregående og overgangen til videregående?  - Har elevene forventninger i overgangen til videregående? Tenker du at de har tanker om framtida?  -Hvilke karriereveiledningsaktiviteter skjer i denne overgangen?  Hva opplever du som har fungert godt og som bidrar til gode overganger.? Hva var det som gjorde at det fungerte godt? Eksempler.
Karriereveiledning	Hva tenker du når jeg sier karriereveiledning av elever? Hva tenker du at du har av oppgaver innen karriereveiledning?

	<p>Hvordan opplever du at karriereveiledning av elevene blir prioritert på skolen? Blir dette arbeidet verdsatt av andre? Er det noen som har ansvar for karriereveiledning på skolen/ overfor disse elevene?</p> <p>Hvordan opplever du at elevene nyttiggjør seg eller får noe ut av karriereveiledningen?</p> <p>Hvordan tilpasses karriereveiledningen til den enkelte elev i overgang til videregående?</p> <p>Hva ser du som dine største utfordringer i forhold til karriereveiledning i overgangen til videregående skole?</p>
Karriereveileder	<p>Hvordan er rådgiver funksjonen løst på din skole?</p> <p>Vet du om noen på skolen har karriereveiledningskompetanse?</p>
Framtid	<p>Hva tenker du bør endres i forhold til dagens praksis rundt karriereveiledning og overgang til AHT grupper i videregående skole?</p>

**Avsluttende spørsmål**

	<p>Hvis du tenker tilbake på det vi har snakket om, hva ville du trukket fram som det viktigste?</p>
--	--

Er det noe du har tenkt på som du ønsker å legge til?

Hvordan opplevde du å bli intervjuet om dette temaet?

Hvis det skulle bli aktuelt, kan jeg kontakte deg igjen?