



Når befalskarrieren tar slutt

**- avdelingsbefalets tanker og planer
om sivil karriere og deres behov for
karriereveiledning**

Liv- Petra Lundberg

*Masteroppgave i voksenpedagogikk
Institutt for pedagogikk og lærerutdanning
Det samfunnsvitenskapelige fakultet
Universitetet i Tromsø
Våren 2008*

FORORD

Høsten 2005 møtte jeg på første studiesamling for masterstudiet i voksenpedagogikk. Det var oppstarten til møter med navn som Knowles, Brookfield, Mezirow og mange andre i den voksenpedagogiske litteraturen. Jeg har blitt beriket i mine kunnskaper om voksnes læring, og gleder meg over at jeg har fått anledning til å gjøre disse erfaringene.

Jeg valgte en problemstilling som kan knyttes til eget arbeidsområde. Arbeidet med masteroppgaven har vært en læreprosess fylt med refleksjon og nye oppdagelser. Gjennom møtet med mine 8 informanter har jeg fått innsikt i deres opplevelser og tanker om sivil karriere - erfaringer jeg kan bringe med meg videre i mitt daglige arbeid. Takk til dere alle 8 for at dere stilte opp med stor velvilje! Dere har gjort det mulig for meg å gjennomføre denne oppgaven. En stor takk fortjener også min veileder, Sigvart Tøsse. Takk for alle spørsmål du har svart på, og takk for alle innspill og raske tilbakemeldinger!

Medstudenter – det hadde ikke vært det samme uten treffene i byen, mailer og telefonsamtaler. Det er godt når vi er flere med samme mål. En ekstra takk til deg, Tone, for møtene i kantina og di vennlige og villige hjelp med utformingen av pensumliste!

Du verden hvor bra det er å ha en bibliotekjeneste som fungerer. En ros til dere jeg har hatt med å gjøre, for positiv hjelp!

Kirsten, litt ris og ros fra deg – det gjorde susen!

Til slutt, Lina, er det deg som fortjener en stor takk. Du har lest gjennom og gitt nyttige kommentarer til språk. Du må ha meg unnskyldt at det ble krøll med fjelltur - og takk for at du lytter og forstår!

Øverbygd, 9. mai 2008

Liv Lundberg

INNHOLDSFORTEGNELSE

FORORD	III
1. INNLEDNING.....	1
1.1. Bakgrunn for valg av tema og problemstilling	1
1.2. Oppbygging av oppgaven	3
1.3. Voksenopplæringen i Forsvaret	3
1.4. Avdelingsbefalet	3
1.5. Plassering av tema i en voksenpedagogisk sammenheng	4
2. TEORIER OG PERSPEKTIVER.....	5
2.1. Perspektiv på veiledning	5
2.2. Carl Rogers klientsentrerte teori	6
2.2.1. Selvoppfatning	7
2.2.2. Viktige veilederegenskaper.....	8
2.3. Konstruktivistisk veiledning	9
2.3.1. Selvstyrthet og planleggingsprosess.....	10
2.4. Motivasjon og hindringer for å delta i utdanning	11
3. METODE.....	13
3.1. Metodevalg	13
3.2. Forundersøkelse og utvelging av informanter	14
3.3. Kort presentasjon av informantene	16
3.4. Intervju.....	17
3.5. Transkripsjon, analyse og tolking.....	19
3.6. Etske forhold.....	20
4. ANALYSE OG DRØFTING.....	21
4.1. Fortidens skolegang, interesser, erfaringer og påvirkninger som har styrt livsveien fram til nå.	21
4.2. Livssituasjonen i dag.....	23
4.3. Jobben som avdelingsbefal	25
4.4. Tanker og oppfatninger om seg selv	26
4.5. Ansvar for egen utdanning?.....	27
4.6. Motivasjon	29
4.6.1. Selvvurdering og holdning til utdanning	30
4.6.2. Faser i livet – forventninger og behov	32
4.6.3. Hindre	33
4.7. Planer	34
4.8. Veiledning.....	36
5. KONKLUSJON.....	39
LITTERATURLISTE	42
VEDLEGG 1.....	45

NÅR BEFALSKARRIEREN TAR SLUTT - Avdelingsbefalets tanker og planer om sivil karriere og deres behov for karriereveiledning.

1. INNLEDNING

Flere og flere må skifte eller skifter jobb frivillig i løpet av sin yrkeskarriere i dag. Samfunnsutviklingen har også ført med seg et økt krav til utdanning for å svare til samfunnets nye og endrede kompetansekrav. Yrkeskategorier forsvinner mens nye dukker opp. For 20 – 30 år siden levde man eksempelvis ikke av idretten sin, men i dag er det mulig å velge en betalt idrettskarriere innen flere og flere idretter. Idrettsfolk må som regel avslutte sin karriere rundt 35 år eller tidligere og finne seg nye karriereløp i voksen alder. Samtidig har vi fått et samfunn med mange ulike utdanningstilbud og muligheter. Derfor er det økt fokus på karriereveiledning med krav om at den skal være profesjonell. Veiledningens viktige rolle er for eksempel tatt opp i "Memorandum on Lifelong Learning" (EU 2000). I OECDs landrapport for Norge fra april 2002 angående gjennomgang av politikk for yrkesveiledning, "*OECD Review of Career Guidance Policies*", var konklusjonen å utarbeide en strategi for å sikre voksne tilgang til informasjon og profesjonell veiledning når de trenger det. Oppfølgingen resulterte i utredningen: "Styrking av yrkes- og utdanningsveiledningen i Norge." Oppdraget ble gitt av Arbeids- og administrasjonsdepartementet (AAD). Den nedsatte arbeidsgruppen overleverte arbeidet til AAD og UFD i februar 2004. Her understrekes betydningen av profesjonell veiledning som bør bestå av hoveddelene informasjon, refleksjon og motivasjon. Det fremheves at alle personer som er i arbeid, bør få tilgang til veiledning i forbindelse med jobbskifte, lagt til en institusjon de føler en naturlig tilknytning til. Her understrekes også at behovet for noen mennesker i en valgsituasjon relatert til utdanning og yrke, er ubevisst og at tilstrekkelig veiledning kan innebære at de det gjelder foretar bedre valg til sitt eget beste slik at feilvalg og misstilpasning unngås. Karriereveiledningen, i vid forstand, bør ta mål av seg til å hjelpe personer i å styre egen karriere. Både i Kvalitetsreformen av høyere utdanning (St.meld. 27 (2001)) og i Realkompetanseprosjektet 1999- 2002 sin sluttrapport fremheves veiledningens betydning i sammenheng med karriereløp (Vox 2002).

Tema i denne oppgaven handler om voksne i karrierer med begrensede løp og deres forhold til læring og veiledning for nye karriereløp.

1.1. Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

Grunnen til at jeg har valgt dette temaet er som følger: Min arbeidsplass, Voksenopplæringen i Forsvaret, skal fungere som et bindeledd mellom sivil og militær karriere. Da en helt ny be-

falsordning ble implementert i desember 2004, fikk Voksenopplæringen en ny utfordring. Den nye ordningen, avdelingsbefalsordningen, gjelder befalsstillinger med lang, men likevel begrenset tilsetningsperiode i Forsvaret. Når avdelingsbefalet er 35 år, må de slutte. For å lette overgangen til sivil liv, fikk Voksenopplæringen i Forsvaret (VO) ansvaret for å gi tilbud om karriereveiledning til avdelingsbefalet. Karriereveiledning vil dermed bli viktigere enn før, og vil for mange trolig være en vesentlig del av forberedelsene til viktige valg i deres karrierer.

Rent generelt ser jeg på veiledningen som en læreprosess over kortere eller lengre tid, der erfaring, refleksjon og læring i forhold til egne muligheter og interesser henger sammen. Men jeg antar at mange mangler oversikt over de tilbudene som finnes, eller de kjenner ikke seg selv godt nok til at de kan foreta selvstendige valg, og trenger tid og hjelp til refleksjon. Min motivasjon er å få mer innsikt i og forståelse for denne nye gruppen, bli kjent med avdelingsbefalets måte å se seg selv i forhold til framtidig sivil karriere. Jeg kjente lite til avdelingsbefalets erfaringer med og forestillinger om veiledning, behov for veiledning og hva som egentlig ville være fornuftige tilnærminger for VO i forhold til dette. Det er også generelt lite forskning på brukernes erfaring med karriereveiledningstjenester i Norge (Allgood & Kvalsund 2000). På denne bakgrunnen har jeg valgt følgende problemstilling:

Hvordan tenker og planlegger avdelingsbefal i Forsvaret for en ny sivil karriere, og hvordan kan Voksenopplæringen i Forsvaret imøtekomme behov og ønsker om karriereveiledning?

Mitt fokus er altså avdelingsbefalet i Forsvaret som etter en grunnleggende befalsutdanning får tilsetning som befal frem til de fyller 35 år. Denne nye ordningen omfattes også av en rett til bonus tilsvarende 2 års grunnlønn etter 14 års tjeneste. Det tilstås ingen bonus for tjeneste mindre enn 10 år. Etter 10 år godskrevet tjeneste tilstås ett år bonus. Deretter gis det 3 måneders bonus for hvert opptjente år frem til 14 års tjeneste. Bonusen kan eksempelvis benyttes til utdanning for en sivil karriere. Undersøkelsen baserer seg på avdelingsbefalet ved en leir i Nord-Norge. Jeg forholder meg bare til Hæren.

Problemstillingen min er to-delt: *For det første* undres jeg på *hvordan* avdelingsbefalet tenker i forhold til framtida si: Hvilke holdninger og forventninger har de til hva de kan og vil gjøre? Hva motiverer mest for å planlegge? Hvilke faktorer påvirker de valgene de gjør? *For det andre* spør jeg om *hvordan* avdelingsbefalet mener voksenopplæringen kan bidra for å

imøtekomme deres behov og ønsker om karriereveiledning: Hvordan er deres tidligere erfaring med veiledning? Hvilke tanker gjør de seg om veiledning? Hvordan kan veiledning hjelpe til å sette en karriereplan ut i livet? Er oppfølging viktig? Dette er hovedspørsmål som jeg ønsker å finne mer ut om i min oppgave. Jeg vil hente min empiri inn ved bruk av kvalitative intervju. Mitt inntrykk er at mange avdelingsbefal ikke ser for seg at de skal bli i Forsvaret i så mange år. Jeg ønsker i utgangspunktet å fokusere på de som ønsker å bli til de er 35 år.

1.2. Oppbygging av oppgaven

Oppgaven er bygd opp med fem hovedkapitler med underpunkter: I innledningskapittelet presenteres bakgrunn for valg av tema og problemstilling. Så følger to punkter som kort omhandler Voksenopplæringen i Forsvaret og avdelingsbefalsordningen for å gi en bedre forståelse for og innsikt i konteksten oppgaven omhandler. Siste punkt plasserer tema i en voksenpedagogisk sammenheng. Kapittel 2 omhandler den teorien jeg bygger på. I kapittel 3 er metode med metodevalg og gjennomføring av undersøkelsen presentert. I kapittel 4 kommer presentasjonen av funn med analyse og drøfting på grunnlag av teori. Oppgaven avsluttes med konklusjon i kapittel 5.

1.3. Voksenopplæringen i Forsvaret

Voksenopplæringen i Forsvaret (VO) ligger under Forsvarets skolesenter. Det finnes et voksenopplæringskontor ved de fleste avdelinger innen Hær-, Sjø- og Luftforsvar. De største avdelingene i Hæren ligger i Indre Troms og på Rena i Hedmark. VO-kontorene her har 3-4 ansatte med pedagogisk bakgrunn. I tillegg har de gjerne 1-2 lærlinger eller assistenter. VO får øremerkede midler til å gi opplæringstilbud *til primærgruppa*, som er *de som avtjener førstegangstjenesten*. VO skal for øvrig gi tilbud til vervede, lærlinger og kontrakts- og avdelingsbefal. Voksenopplæringen tilbyr et bredt spekter av kurs i fag på videregående skole nivå, praktiske kurs og sertifiseringskurs samt en rekke studieemner på høyere nivå. I tillegg gis tilbud innen yrkes- og utdanningsveiledning og jobbsøking.

1.4. Avdelingsbefalet

Blant befalskorpset i Forsvaret kan vi skjelne mellom yrkesbefal, kontrakts- og avdelingsbefal. Yrkesbefalet er høyere befal med full krigsskoleutdannelse og fast yrkestilsetting. Lavere befal som innehar kritisk kompetanse kan søke om å få yrkestilsetting uten Krigsskole (KS). De må da ta et KS-kvalifikasjonskurs. Dette gjelder ikke mange. Avdelingsbefalet kan tilsettes etter fullført grunnleggende befalsutdanning (GBU) eller UB-kurs (kortere befalskurs som i dag i hovedsak gis i Heimevernet (HVUB)) og kan bekle stillinger i nivået fra sersjant til og med løytnants grad – altså lavere befal som oftest gjør tjeneste som lagførere

eller troppsbefal ute i avdelingene. Det vil si at de har roller som instruktører eller underledere. Ordningen er relativt ny. Implementeringskrivet kom, som tidligere nevnt, 10. desember 2004. Avdelingsbefalet vil, etter hvert, i stor grad erstatte kontraktsbefalet. Dette nye befalet innehar de samme rettighetene som yrkesbefalet, men får en kortere tilsetting og må slutte som befal når de er 35 år. Da må de finne seg en sivil jobb. Avdelingsbefalet anses som en viktig ressurs for Forsvaret. Man ventet at halvparten av offiserskorpset vil bestå av avdelingsbefal om få år. Noen av disse forventes å søke seg til Krigsskolen for senere yrkes-tilsetting. Bonusen som avdelingsbefalet opparbeider seg, skal motivere til å fullføre hele tilsettingsperioden, men hensikten er også å støtte overgangen til sivil karriere ved endt kontraktsperiode. Om overgang til sivil karriere står det i implementeringsdirektivet:

”Det er naturlig at forsvaret støtter overgangen til sivil karriere for de som velger å tjenestegjøre frem til maksimalgrensen. Forsvaret skal ved behov bistå den enkelte med karriereveiledning. Det skal også legges til rette for at avdelingsbefal i løpet av tjenestetiden frem mot fylte 35 år skal kunne ta sivil utdanning på sin fritid. I dette ligger muligheten for støtte fra Voksenopplæringen(...). Det skal søkes å gi sivile sertifikater, mesterbrev etc. for tjeneste i stillinger og på kompetanseområder der dette er hensiktsmessig og mulig” (Forsvarsdepartementet 2004).

1.5. Plassering av tema i en voksenpedagogisk sammenheng

Veiledning og planlegging for nye karrierer er sentral innen voksenpedagogikk. Veiledningens betydning har økt i vår tid i takt med livslang læring. Dette var jeg inne på i innledningen, og pekte på både EU og OECDs vektlegging av veiledning i forbindelse med livslang læring. Behovet for veiledning kobles nært sammen med de endringsbehov som flere og flere vil møte i sine livsløp i fremtiden. Veiledningens mål er at den veiledede skal lære om seg selv og sine muligheter i jobb eller utdanning og legge nye karriereplaner. Men veiledningen kan også innebære en oppfølging og hjelp til iverksetting av planene mot nye mål. Kravet om profesjonalitet hører med til veiledningen. Den krever ikke bare innsikt og kunnskap om voksnes motivasjon og betydningen av positiv selvoppfatning, men også om voksnes læring og utvikling som inngår i sentral voksenpedagogisk teori. Til dette hører også kunnskap om kommunikasjon og andre relasjoner i forbindelse med voksnes læreprosesser. I tillegg vil veiledningen kunne omfatte å lære, støtte og hjelpe den veiledede på veien mot å bli selvstyrt i sin læring. Selvstyrt læring står også sentralt i voksenpedagogisk teori.

2. TEORIER OG PERSPEKTIVER

Veiledningsområdet er veldig stort og bredt. Handal & Lauvås (2000) bruker veiledning som et overordnet begrep for ulike veiledningsformer som ligger mellom terapi og undervisning, som supervisjon, konsultasjon og rådgiving, mens Trond Inglar definerer veiledning slik: ”å veilede innebærer å hjelpe en annen i vedkommendes læring og utvikling – den andres tilegning av eller endring av kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Valget av veiledningsstrategier avgjør hvordan hjelpen gjennomføres” (Inglar 1997:12). Når jeg bruker begrepet karriereveiledning i denne sammenhengen, innebærer det den individuelle hjelpen som avdelingsbefalet har behov for, og som kan støtte deres læring og utvikling på veien mot en framtidig ny sivil karriere. Denne hjelpen skjer via samtale og kan foregå som en prosess som strekker seg over kortere eller lengre tid med flere eller få påfølgende møter.

2.1. Perspektiv på veiledning

Det er mange modeller, retninger og begreper i veiledningslitteraturen. Noen teorier, som mesterlæren, er utviklet fra praktisk virksomhet, andre bygger på ulike teoretiske retninger, både i psykologi og pedagogikk der de ”ulike veiledningsteorier avspeiler de dominerende måtene man vektlegger og forklarer atferd, tenking, læring og utvikling på innen ulike psykologiske perspektiver” (Pettersen & Løkke 2004:46). Forutsetningen i alle veiledningsteoriene er at den veiledede skal lære noe, men metodene er forskjellige fordi det teoretiske grunnsynet avgjør hva som er viktig å lære. Pettersen & Løkke (2004) trekker frem disse hovedperspektivene med relevans for utviklingen innen veiledningsteori: et psykodynamisk, et adferdsteoritisk, et humanistisk, et kognitivt og et sosialpsykologisk/ sosiokulturelt perspektiv. Det er et rikt utvalg i modeller og strategier der sammenhengen veiledningen foregår i, vil ha betydning for både form og innhold. Tron Inglar (1997) har f.eks en vinkling i fire veiledningsstrategier: formidlingspreget, kritisk orientert, prosessorientert eller klientsentrert og veiledning som er Gestaltorientert med konfluent pedagogikk. Et av de tidlige teoriperspektivene var også det som tok utgangspunkt i egenskaps- og faktoranalyse. Den baserte seg på psykologiske målinger og en antakelse om at en persons egenskaper kan matches til bestemte yrker. Ideen var at den veiledede skulle lære om seg selv og foreta rasjonelle valg. Kritikken til teorien har vært dens statiske syn på interesser og samfunn (Persson m. fl. 1981). Kaare Skagens presentasjon (2004) av pedagogiske veiledningsmodeller starter med handlings- og refleksjonsmodellen. Modellen har hatt mest innflytelse innen pedagogisk veiledning i Norge siden 1980- årene. I denne modellen brukes blant annet Rogers ideer om klientsentrert veiledning. Skagen tar også for seg konstruktivistisk veiledning. Innen karriereveiledning har konstruktivistisk veiledning eller dynamisk veiledning vært aktuell i de siste ti- årene.

Jeg har valgt to veiledningsretninger som passer godt i sammenheng med avdelingsbefelet og læring som voksne. Begge tror på menneskets potensial for vekst og utvikling og er individfokusert. Den ene er Carl Rogers klientsentrerte (eller studentsentrerte) teori. Rogers tanker om relasjonen i veiledning er ofte referert og brukt i veiledningslitteratur. Jeg knytter disse tankene til veilederrollen, samtalen og forutsetningene for at læring skal finne sted. Konstruktivistisk teori er valgt fordi den bidrar til å vise vei og hjelpe den veiledede i karriereplanleggingen. Den passer for voksne og avdelingsbefelet fordi den også er opptatt av helhetstenking og at det er flere hensyn å ta samtidig som den legger opp til refleksjon og hjelp til å endre perspektiv om nødvendig. Karriereutviklingsteorier brukes gjerne som hjelpemidler og er nært knyttet til veiledningsteoriene fordi de gir innblikk i hvordan folk tenker og handler. Jeg kommer ikke nærmere inn på de, men ser eksplisitt på selvoppfatningen fordi den er grunnleggende for yrkesutviklingen. Jeg tar derfor med selvconcept- tradisjonen og self-efficacy tradisjonen slik den presenteres av Skaalvik & Skaalvik (1993). De kan gi nyttige bidrag for å forstå hvordan avdelingsbefelet tenker. Motivasjon kan knyttes til karriereplaner og veiledning, derfor har jeg tatt med noe om det.

2.2. Carl Rogers klientsentrerte teori

Carl R. Rogers (1902-1987) utviklet den klientsentrerte teorien. Rogers er humanistisk psykolog, og hos han er alle mennesker unike og fortjener respekt. De kan velge sine egne verdier, være konstruktive og har potensial for å gjøre konstruktive endringer og utvikle seg (Johannessen m. fl. 1998). I klientsentrert veiledning er den veiledede sentral og aktiv i prosessen. Samtalen har dialogpreg. Veilederen er samtalepartner på like fot med den veiledede. Samtalen inneholder diskusjon og refleksjon. Veiledningen har sitt fundament i det humanistiske menneskesyn der selvaktualiseringsbehovet spiller en viktig rolle for læring hos den voksne. Rogers er inspirert av Maslow. Selvaktelse og selvaktualisering ligger som høyere trinn i pyramiden (Merriam & Caffarella 1999:256f). I Rogers menneskesyn er aktualiseringstendensen grunnleggende og å regne som en medfødt motivasjon til å utvikle seg og sine muligheter. Denne frigjøres når vilkårene er til stede. Veiledning av avdelingsbefelet bør bygge på aktualiseringstendensen og se på den som en kraft og en grunnleggende motivasjonsfaktor for selvrealisering. Rogers vektlegger betydningen av modenhet. Hos han er mennesket aktivt og det bestemmer retningen selv (Persson m. fl. 1981). Man kan trekke en parallell mellom aktualiseringstendensen hos Rogers og Knowles antakelse om voksnes læring som sier at ”voksnes motivasjon for læring er mer styrt av indre faktorer enn ytre” (Knowles & Associates 1984:12).

2.2.1. Selvoppfatning

Dette er et nøkkelbegrep i Rogers teori. Hos han er selvoppfatning det bildet man har av seg selv, hvordan man ser seg selv i samspill med andre og i forhold til miljøet og de vurderingene som er knyttet til dette bildet. Dette har betydning for hvordan man handler og hvilke valg man tar. *Internaliserte oppfatninger* er holdninger og tilbakemeldinger fra signifikante andre som personen har tatt til seg som sine egne uten at erfaringene har vært i overensstemmelse med selvoppfatningen. De har blitt forvrengt før de har blitt tatt opp i bevisstheten og oppfattet som deler av ens egen erfaring. Personer kan på denne måten få en fordreid oppfatning av seg selv (Persson m. fl. 1981). I den jobben avdelingsbefalet har, vil den oppfatningen de utvikler om seg selv være påvirket av de mange ulike situasjoner, oppgaver og menneskelige relasjoner de opplever. Men også tidligere erfaring med skolegang vil innvirke på selvoppfatningen i forhold til tanker om karrieren. Skaalvik og Skaalvik (1993) viser til studier som tyder på at det er en sammenheng mellom selvoppfatning og om man velger voksenopplæring eller ikke. Artikkelen beskriver to teoritradisjoner som er opptatt av litt ulike sider ved selvoppfatningen. Selv-concept-tradisjonen legger hovedvekten på personens selv vurdering innen avgrensede områder, for eksempel akademisk selv vurdering (følelse av å gjøre det godt på skolen). Akademisk selv vurdering kan være både spesifikk innen et fag eller generell. Selv vurderingen påvirkes av de individuelle eller kollektive erfaringer. Kollektive erfaringer dannes på grunnlag av generelle og dominerende holdninger hos bestemte grupper i samfunnet. I en persons ulike roller kan en, gjennom sosialisering, overta rådende holdninger i grupper en trer inn i. Disse holdningene kan influere på personens selv oppfatning (Skaalvik & Skaalvik 1993). Selv vurderingen påvirkes også av hvordan egen atferd årsaksforklares (her vist til Rosenberg 1968). Årsaksforklaringer kan ha et attribusjonsmønster som virker selv beskyttende ved at vi tar kreditt for positive resultat og fraskriver oss nederlag. Resultat kan tilskrives internalt eller eksternt. Å tilskrive resultatene til flaks eller kvalitet på undervisningen er en eksternt attribusjon. Nederlag kan eksempelvis beskrives internalt ved å skyldes på lav innsats. Selv vurdering og attribusjonsmønster påvirker hverandre. Når lav innsats forklares bort eksternt, er det en selv beskyttelse som enten kommer av at personen har en høy selv vurdering eller at han vil beskytte selv vurderingen. Selvakseptering brukes i artikkelen om den generelle selv vurderingen av seg selv. Rosenberg (1968) mener, ifølge forfatterne av artikkelen, at selvaksepteringen beskyttes med selektive valg, for eksempel selektive verdivalg. Selektive verdivalg kan også være interessante for hvordan avdelingsbefalet begrunner sine utdanningsvalg. Seleksjonsmekanismen kan virke slik at verdien av utdanning nedvur-

deres. Hindringer, som for eksempel liten interesse, kan ses i lys av de forventninger man har som truer selvaksepteringen.

Self- efficacy - tradisjonen handler om våre forventninger til hva vi kan mestre. Bandura definerer self- efficacy som ”*oppfatninger en person har av egen evne til å organisere og utføre de handlinger som skal til for å mestre bestemte oppgaver*” Bandura (1997:3). Den viktigste kilden til self- efficacy er det Skaalvik & Skaalvik (1993) kaller ”*autentiske mestringserfaringer*”. Hvordan vi tidligere har klart liknende oppgaver vil innvirke på vår forventning til mestring av nye. Eksempler fra andre som vi føler vi ligner på, kan også påvirke våre forventninger negativt eller positivt og ha betydning på områder vi selv ikke har erfaring fra (Bandura 1997). Dersom avdelingsbefelet har en lav self- efficacy i forhold til skoleaktiviteter, vil dette være en faktor som påvirker deres forhold til utdanning. Bandura (1997) skiller mellom forventninger om å greie en oppgave (”*efficacy expectations*”) og forventninger om hva som vil skje hvis en utfører oppgaven (”*outcome expectations*”). For de som må gjøre endringer i sin karriere og står ovenfor en situasjon der de mangler jobb, vil sannsynligvis begge forventningene kunne påvirke eventuell beslutning om ny utdanning.

2.2.2. Viktige veilederegenskaper

Ifølge Persson m. fl. (1981) mente Rogers at vi gjennom vår subjektive virkelighetsoppfatning forstår verden på vår måte. Vi er eksperter på vår egen forståelse av våre erfaringer. Når vi skal skjønne hvordan den veiledede tenker og handler, må vi derfor forsøke å se verden slik den veilede gjør. Gjennom kommunikasjonen får vi hjelp til å leve oss inn i den veilededes indre tanker og følelser. Veileder må prøve å forstå avdelingsbefelet slik de forstår seg selv. Det må skapes en situasjon der den veiledede deler sine tanker med veileder. Kommunikasjonen må være åpen. Åpenhet påvirkes av trygghet i situasjonen. Mennesket har behov for å bli respektert og verdsatt for den de er. Rogers (1962) er opptatt av en rekke grunnleggende betingelser som burde være tilstede i veiledningsprosessen for at det skal skje ei positiv endring hos den veilede. Veileder må besitte en god relasjonskompetanse. Måten veileder møter avdelingsbefelet på, vil ha betydning for hvor åpen og lett samtalen forløper og hvor komfortable de vil føle seg. For det første handler det om veileders *kongruens og ekthet* i veiledningsprosessen. Det veileder gir uttrykk for, må være i samsvar med de opplevelsene og følelsene veileder har for det samtalen dreier seg om. Det må være en ekthet og samstemmighet mellom kroppsspråket og de signalene som sendes. Denne ektheten betyr at veileder må ha kunnskap om seg selv. *Positiv aksept og empati* er to andre viktige betingelser hos Rogers. Ifølge Persson m. fl. (1981) vil aksept og empati virke som hykleri dersom

samspeillet med den veiledede ikke er ekte. Den som veiledes må respekteres for den han/hun er og holdningen som den veiledede møtes med må preges av at en *varm respekt*. Personen må føle en ikke- dømmende oppmerksomhet (Rogers, 1962). En veiledningssamtale om egen karriere kan oppleves som svært personlig. Om du skal du ha tillitt til den du blir veiledet av, må du føle at du blir forstått og respektert gjennom hele prosessen.

Veiledningsprosessen kan deles inn i tre trinn som består av selvutforskning, å finne ut hvor i livet man er og hvor man ønsker å være samt av handling med planlegging. Veilederen skal ideelt fungere som fasilitator i samtalen og lytte aktivt. Speiling er en teknikk som brukes som hjelpemiddel for å fremme refleksjon. Den veilededes følelser og meninger blir reflektert tilbake til den veiledede for å hjelpe denne med å reflektere over sitt problem og finne alternativer videre (Johannessen m. fl. 1998).

Kritikk mot metoden til Rogers er at den er lite egnet for de som tar lite ansvar for sine problemer, noe Rogers selv er enig i. Rogers mener de allerede bør være i besittelse av en viss selvinnsikt, og evne til å snakke om seg selv (Persson m. fl. 1981).

2.3. Konstruktivistisk veiledning

Peavy er en av de helt sentrale teoretikerne innenfor konstruktivistisk veiledning i senere tid. Særlig har han betydd mye for utviklingen av konstruktivistisk veiledning i Canada (Peavy 1998). Konstruktivistisk veiledning er opptatt av individet og dets interesser. I konstruktivistisk tankegang består verden av flere virkeligheter. Disse virkelighetene konstrueres av mennesket selv gjennom dialog og annen samhandling i ulike kontekster. Det er måten hver enkelt oppfatter og sanser verden på som har størst innflytelse på den enkeltes valg og handlinger. Derfor må veiledningen ha fokus på erfaringen til den veiledede (Skagen 2004). Dette samsvarer godt med Knowles andragogikk og tenking om at voksne akkumulerer et voksende reservoar av erfaring som er en rik ressurs for læring (Knowles 1993). Avdelingsbefal som har tjenestegjort i Forsvaret i noen år, vil ha hatt roller som instruktører og ledere av grupper og opparbeidet seg ekspertkompetanse innen sine militære felt. De vil sannsynligvis også ha vært på oppdrag i internasjonal tjeneste. Alt gir dem både en livserfaring og kunnskap om seg selv som de kan bygge på når de skal planlegge sitt sivile liv. I tillegg til at de har mye erfaring, konstruerer de sine egne subjektive meninger om den. Dette vil igjen innvirke på motivasjonen for læring og planlegging av en ny karriere. Også i konstruktivistisk veiledning er den dialogbaserte samtalen og relasjonen svært viktig. Formålet er å oppnå forståelse, kunne se den veilede fra dennes ståsted og være der den veiledede er. En annet viktig del av dialogen er at den skal lede den veiledede til refleksjon i de ulike trinn av prosessen. Veileder må

påvirke til denne aktiviteten hos den veilede ved å stille egnede åpne spørsmål som fremmer refleksjonen. For å utdype forståelsen i dialogen, er metaforer mye brukt. Ulike metoder for å kartlegge opplevelser, erfaring og "leve-rom" er utviklet. Bevissthet om konteksten er viktig i konstruktivistisk veiledning, og kartene kan hjelpe til med å vise sammenhenger og helhet. Kart er nedtegninger av den veiledningssøkendes idéer og følelser på papir i visuell form. Det kan være sirkler, kruseduller eller diagrammer. Bruken av fortellinger er også en metode som gir oversikt. Fortellingen er viktig. Den beskriver folks liv og kan hjelpe til å se konteksten den veilede er i (Peavy 1998). Derfor benytter konstruktivistiske veiledere seg sjelden av diagnose eller tester, men finner svarene ut fra samtalen og den veiledningssøkendes egen opplevelse. Peavy mener at tester ofte setter etiketter på mennesker og har bidratt til den misforståelse at karaktertrekk er målelige og stabile uansett kontekst (ibid).

Peavy sier at vi kan se veiledningen som en allmenn livsplanleggingsmetode. Med det mener han at veileder må ta hensyn til aspekter som helse, familieforhold og andre sosiale forhold som kan ha relevans for personens samlede situasjon (ibid). En viktig del av karriereveiledningen for avdelingsbefalet vil være å hjelpe dem til å reflektere over sine behov. Veiledningsprosessen blir en læreprosess der veiledet og veileder i dialog samarbeid skaper refleksjon over den veilededes livserfaringer og konstruerer nye muligheter og synsmåter som leder til avklaring, planlegging og handling. For noen kan situasjonen være så alvorlig og læringen bli så gjennomgripende at det blir snakk om å innta helt nye perspektiver. Vi snakker da om en transformativ læreprosess (Mezirow 2000). Dette ser jeg for meg godt kan skje i tilfeller der avdelingsbefalet sitter lenge i jobben og ikke tar til seg at aldersgrensen nærmer seg. Men jeg går ikke nærmere inn på Mezirows transformativ læringsteori i denne oppgaven.

2.3.1. *Selvstyrthet og planleggingsprosess*

Å komme fram til en fornuftig beslutning og legge en plan i forhold til det, er et vesentlig område som jeg ser at karriereveiledningen for avdelingsbefalet må regne med å omfatte. Ifølge Knowles (1993) antagelse i hans andragogy vil voksne oppfatte seg som mer og mer selvstyrte etter hvert som de modnes. Selvstyrthet betyr også at voksne kan delta i diagnose av sine læringsbehov, planlegging og implementering av læringserfaringer. Brockett & Hiemstra (1991) syntes å finne en link mellom positiv selvoppfatning og selvstyrthet i læring, ellers er forskningsresultat på området forvirrende og motstridende ifølge Merriam & Caffarella(1999). Jeg antar at modningsprosessen på dette området varierer fra person til person,

og at karriereveiledningen som avdelingsbefalet får, inneholder elementer av selvstyrt læring. Denne læringen oppstår i planleggingsprosessen veiledningen bør inneholde.

Peavy mener at noen mennesker ikke har så lett for å legge planer. Derfor får de aldri utrettet noe. Andre er for detaljerte og kommer derfor aldri til handling. Ifølge Peavy er gode veiledere dyktige i å hjelpe veiledningssøkende til å legge ”skreddersydde” planer tilpasset den enkeltes spesielle ønsker og behov. De kjenner de trekkene som betegner en god planlegger. Den veiledede får hjelp i de ulike stegene på veien mot en relevant plan etter bestemte retningslinjer. Peavy har beskrevet en metode i åtte trinn for utvikling av en plan som tilpasses den veiledningssøkende (Peavy 1998). Når planen er ferdig, settes den gjerne ut i livet med handling. I den individuelle karriereplanleggingen hjelpes den veiledede til å utforme planer og skissere løsninger som passer. Peavy påpeker at det er viktig at den veiledningssøkende vet hvilke skritt som skal tas når planen er ferdig utformet, og at veileder fungerer som fasilitator der det er nødvendig for å sette planen ut i livet.

Når planer og metoder velges, må veileder prøve å knyte sammen det som den voksne ser som ”naturlig” for seg, med mer formelle tilbud og utdanningsaktiviteter (Brookfield 1986). Karriereveiledningen rettet mot avdelingsbefalet kan innebære at Voksenopplæringen også må tilrettelegge aktiviteter som gjør det mulig å oppfylle planen og bidra til at avdelingsbefalet blir selvstyrt i sin læring mot et nytt karrieremål:

”Det ideelle læreforløp etter en humanistisk voksenpedagogik vil være et, hvor den lærende ud af en stor flerhed av kurser(...)på egen hånd sammensætter netop det læreforløp, der passer (...) i et individuelt avpasset tempo. Et sådant selvstyret læreløb er i følge denne retning netop det, der imødekommer den voksne individualitets behov bedst” (Winther- Jenssen 2004:57).

Dersom veiledningen i Voksenopplæringen kan lede avdelingsbefalet til en beslutning og god karriereplanlegging av årene frem til de må slutte i Forsvaret, vil det ha stor betydning for det enkelte avdelingsbefal, for Forsvaret og for samfunnet.

2.4. Motivasjon og hindringer for å delta i utdanning

Undersøkelser av Aslanian and Brickell (1980) om ”life transitions” motiverer voksne til å oppsøke læringsaktiviteter viste at 83% av deres informanter kunne oppgi en nær livsforandring som grunn for deres deltagelse, og 56% knyttet dette til karriererelaterte grunner som tap av jobb eller forfremmelse i jobb. Houles studie referert i ”The Inquiring Mind” in 1961 kunne dele sine informanter inn i målorienterte, aktivitetsorienterte og læreorienterte

etter deres begrunnelse for hvorfor de deltok i læringsaktiviteter (her referert i Merriam & Caffarella 1999). Ahl (2004) forteller at både indre og ytre behov trekkes frem i motivasjonsteorier, og at forskere med tydelige spor både til Maslow og Rogers har forsøkt å forklare forskjellen på ytre og indre motivasjon. Ytre motivasjon, mener hun, er logisk å forklare med det som kommer fra andre mennesker, som belønning, straff, tvang og sosiale normer. I indre motivasjon må mennesket kjenne at det selv velger hva det gjør og at det selv har kontroll. Begrepene er ikke så tydelige og lette å skille. Dessuten kan det være mange kombinasjoner der indre og ytre krefter både trekker sammen og i ulike retninger (Ahl 2004:46f). Jeg har tidligere vært inne på Knowles antakelse om at voksne har en indre motivasjon for læring og aktualiseringstendensen hos Rogers, den indre drivkraften som fører mennesket til selvrealisering. Ifølge Ahl bygger de fleste motivasjonsteorier om voksne og læring på et humanistisk grunnsyn i Maslow og Rogers ånd, der mangel på studiemotivasjon forklares ut fra en rekke hindre. Siden jeg er ute etter avdelingsbefelets antakelser om framtida i forhold til en ny sivil karriere, tar jeg med to teorier som omhandler voksnes motivasjon for utdanning. Kjell Rubensons modell (1977) bygger på Vrooms teori om forventninger til opplevd verdi og innfrielse av handlingsresultat. Forventningene består av to faktorer: forventning om å lykkes og forventning om at resultatet skal gi en positiv effekt. Begge faktorene må være positive for at resultatet skal bli positivt. En tredje faktor er verdien personen setter på konsekvensene av resultatet. Verdien fremkommer med å veie fordeler og ulemper opp mot hverandre. Utdanningen kan for eksempel lede til et godt yrke, mens reisevei for å få praktisere i yrket kanskje blir så lang at valget blir negativt. Det positive resultatet av de to første faktorene blir veid opp mot den tredje. Om negativ verdi av det siste resultatet overgår den positive verdien av det første resultatet, så slår man utdanningen fra seg (her referert fra Cross 1981). Den andre modellen jeg vil nevne er Henry Millers (1967) kraftfeltsanalyse. Han bruker Maslows behovsteori og kombinerer dette med Lewins kraftfeltsteori hvor motivasjonskraften påvirkes av positive og negative krefter. Disse kreftene mener Miller, kan man se på isolert. Summen av kreftene avgjør om personen velger å videreutdanne seg eller ikke. Eksempler på positive krefter kan være at man har behov for arbeid og inntekt mens de negative krefter kan finnes i kulturelle mønster som at det ikke er macho å sette seg på skolebenken. Hvis man identifiserer disse kreftene, kan man eventuelt gjøre noe med dem, ifølge teorien (her referert fra Cross 1981).

De negative kreftene som er til hinder for motivasjonen, er av mange forskere forsøkt klassifisert. Cross har sammenstilt dem og delt dem inn i institusjonelle, situasjonelle og dispo-

sisjonelle barrierer eller hindre. *Disposisjonelle hindre* ligger på det personlige nivå og er relatert til holdninger og selvoppfatning og tro på seg selv som lærende. *Situasjonelle hindre* er ting som dukker opp i ens livssituasjon på en gitt tid, som mangel på tid eller penger. *Institusjonelle hindre* ligger på det strukturelle nivå og omfatter hindre som angår tilgjengelighet til studier, studietilbud eller timeplanmessige forhold (Cross 1981:97f).

For å hjelpe til å forstå hvorfor voksne velger å delta i utdanning utviklet Cross sin modell, Chain-of-response (COR). Modellen bygger på fire ulike motivasjonsmodeller og deres felles trekk. Både Rubensons og Millers modell er med. Ifølge Cross vil en voksen person velge å delta i utdanning ut fra en kjede av årsaker, både psykologiske og miljømessige, hvor personen stegvis vurderer seg i forhold til faktorer i sine omgivelser. Selvvurderingen kommer som første ledd i kjeden og kobles til holdning til utdanning. Disse to påvirker hverandre. Deretter vektet mål og forventninger opp mot hverandre. Dette er nært forbundet med hvilken fase man er i i livet. Når den voksne er motivert for å delta i en form for læringsaktivitet, spiller muligheter og hindre en viktig rolle. Cross har knyttet dette leddet til informasjon. Dette er et kritisk punkt, ifølge Cross, og er viet stor oppmerksomhet. Siste ledd er deltagelse (Cross 1981:124f). Informasjon og veiledning kan åpne for at den voksne ser nye muligheter som personen selv ikke er klar over. Veiledning kan også hjelpe en person til å finne løsninger som styrer utenfor hindrene som synes å finnes.

3. METODE

I kapitlet har jeg vist til de ulike metodiske stegene i arbeidet med oppgaven og forklart de overveielsene som jeg har gjort underveis i prosessen.

3.1. Metodevalg

I min undersøkelse ville jeg finne ut hvordan avdelingsbefalet planlegger og tenker om egen yrkeskarriere. Jeg tok utgangspunkt i å få kunnskaper om personenes subjektive oppfatninger, det vil si at jeg nærmet meg mitt materiale fra et fenomenologisk¹ perspektiv der enkeltindividenes livsverden og erfaring sto i fokus (Kvale 2006). Til dette fant jeg det mest egna å benytte kvalitativt intervju som metode. Jette Fog beskriver det kvalitative forskningsintervju slik:

”Formålet med at bruke et kvalitativt forskningsinterview er at få fat i de betydninger, som personer, ting, saker har for interviewpersonen, og/eller avdekke de betydninger, som han ser i sin egen måte at forvalte sitt liv og sine betingelser på.

¹ Den moderne fenomenologiske tradisjon har sitt utgangspunkt hos Husserl som mente at man kan nå frem til forståelse gjennom en beskrivelse og analyse av måten vi oppfatter verden på. (Dalen 2004)

Formålet er at fange subjektets/ aktørens perspektiv på verden og hans kognitive og følelsesmessige organisation av verden” (Fog 2001:14).

Jeg mente at det kvalitative intervjuet ville hjelpe meg til å forstå personene og de ulike måtene de forstår sin verden på. Kvale (2006) fastholder at styrken i intervjuet som form er at variasjonene fanges opp og at man får fram mangfoldet. Det finnes ulike former for intervju der strukturingsgraden varierer. De kan deles i strukturert intervju, halvstrukturert intervju og ustrukturert intervju. Der den strukturerte intervjuformen er lite fleksibel, spørsmålsserien stilles i samme rekkefølge og det vanligvis gis lite rom for variasjon, er det ustrukturerte intervjuet helt åpent. Kilden prater fritt ut fra et tema (Postholm 2005). Mellom disse ligger det halvstrukturerte intervjuet. Det ordnes gjennom faste tema med forslag til spørsmål, men det er mulig å endre på rekkefølgen eller komme med tilleggsspørsmål dersom det er behov for å få klarhet og utdyping i hva informanten mener (Kvale 2006). Jeg ønsket en fast orden, men samtidig den friheten og muligheten for dialog som ligger i denne intervjuformen. Derfor valgte jeg å bruke halvstrukturert intervju. Kvale har denne definisjonen på det halvstrukturerte livsverden- intervjuet: *”Et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beslektede fenomen”* (Kvale 2006:21).

3.2. Forundersøkelse og utvelging av informanter

Avdelingsbefalsordningen var, som nevnt, i en tidlig fase da jeg begynte på studiet høsten 2005. Avdelingsbefalets var en ny målgruppe for VO som jeg hadde lite kjennskap til. Jeg lærte etter hvert at det var stort spenn i alder og bakgrunn og at tidsperspektivet de så seg selv i som avdelingsbefal, varierte. Jeg ønsket å sette fokus på dem som hadde en klare målsetting om å gjøre en karriere som avdelingsbefal i Hæren frem til 35-årsgrensen. Videre var det mest nærliggende for meg å velge en garnison i Nord- Norge. Dalen vektlegger betydningen av måten man velger ut informanter på: *”Dersom det utvalget forskeren henter sine informanter fra, i utgangspunktet har en skjevhet i forhold til de problemstillingene som ønskes belyst, vil de resultatene som fremkommer, lett bli misvisende.”* (Dalen 2004:53). Jeg var opptatt av å få en så bred variasjon i utvalget av informanter som mulig for å ha et godt grunnlag til å belyse problemstillingen min. Derfor gjorde jeg en forundersøkelse for å kartlegge karrieretanker, alder, skolebakgrunn og sivil status blant alle 83 avdelingsbefal i den utvalgte garnisonen. Det ble til hjelp under utvelgingen av informanter. De spurte fikk informasjon om hensikten og et forhåndsvarsel om at noen av dem ville bli kontaktet med ønske om intervju. Forundersøkelsen avklarte hvem som tenkte å være til de var 35 år og

hvem som tenkte krigsskole. Av 83 avdelingsbefal med kontrakt eller intensjon om å tegne kontrakt på gjeldende tidspunkt, fikk jeg 53 besvarelser.² Av disse svarte 16 stk positivt på at de hadde intensjon om å være avdelingsbefal frem til fylte 35 år, mens like mange ønsket å søke seg inn på Krigsskolen. Blant den resterende gruppen var det noen usikre kandidater, mens hoveddelen oppga at de allerede hadde bestemt seg for et videre løp i form av høyere utdanning eller politiskole.

Hvor mange blant disse skulle jeg velge? Kvale sier: "*Intervju så mange personer som er nødvendig for å finne ut det du trenger å vite*" (Kvale 2006:58). Jeg ønsket størst mulig bredde i utvalget for å øke informasjonstilfanget, men antallet måtte være overkommelig. Jeg bestemte meg for å plukke ut 8 informanter. Med et lite utvalg begrenses de variasjonene jeg kan få, men jeg kunne gå mer i dybden og få en bedre forståelse for hvordan den enkelte informant så sin situasjon. Jeg har seks informanter innenfor min primære målgruppe, mens to personer langt på vei hadde planlagt et annet løp. Den ene er den eneste kvinnen i utvalget, den andre hadde planlagt å skaffe sivil utdanning gjennom KS. Disse kunne bidra med en litt annen innfallsvinkel. Ved utvelgingen var aldersspredning et poeng for meg. En person som nettopp har trådt inn i arbeidslivet vil se annerledes på sin yrkeskarriere enn en som har stått ei tid i jobb, ifølge Super (her referert i Sharf 2002). De som er ny i en jobb er mest opptatt av å oppfylle jobbkravene og stabilisere seg. De ønsker jobbsikkerhet for mer enn noen få måneder. Etter hvert som man føler seg mer komfortabel og trygg i jobben, er man mer opptatt av å bli oppfattet som en pålitelig arbeidstaker som behersker jobben sin. Dette skjer gjerne i slutten av tjuetårene og først i tretti- årene ifølge Super (Sharf 2002) Jeg valgte informanter til primærgruppa ut fra tre aldersgrupperinger: tidlig i 20- årene, midtveis i 20- årene og først i 30- årene. Jeg tok også hensyn til grunnutdannelse, høgskoleerfaring, grad av fullført VKII og forsørgeransvar i den avsluttende utvelgelsen.

Når det kommer til kvinnerepresentasjonen, kan jeg nevne at denne ikke var lett å få dekket. Kjønnsmessig fordeling blant befalet i denne garnisonen tilsier likevel at jeg ikke bør ta med mer enn ett kvinnelig befal. Ikke mindre av den grunn var hennes historie og tanker om sivil karriere et viktig bidrag til undersøkelsen. Jenta tilhørte den mellomste aldersgruppa. Jeg fikk ikke kontakt med noen kvinner som ønsket å stå i avdelingsbefalsstillingen til fylte 35 år. Den siste informant, som sikter mot KS, ble plukket fra den yngste aldersgruppa, som telte flest.

² Tallet på avdelingsbefal er ikke stabilt, men har vært i stadig endring og økning siden ordningen startet.

3.3. Kort presentasjon av informantene

De seks personene i primærgruppa er Ole (21), Markus (23), Hans (25), Peder (26), Stig (31) og Kai (31).

De yngste informantene er først i 20- årene. Dette er *Ole og Markus*. Begge er enslige. *Ole* er 22 år, nordlending og har både lærlingtid og fagbrev som institusjonskokk fra Forsvaret samt ½- årig befalsutdanning (HVUB). Han har vært avdelingsbefal i snart ett år. Ole har totalt fire år i Forsvaret. *Markus* er 23 år, fra Nord- Norge og har fagbrev som servitør og ½- årig befalsutdanning (HVUB). Han har hatt kontrakt i ½ år og har til sammen 2 ½ år i Forsvaret.

En aldersmessig mellomgruppe er Hans og Peder. Begge har samboere. *Hans* er 25 år og helgependler fra Østlandet. Han har allmennfaglig påbygning, 2-årig befalsskole og 2 års studium i samfunnsvitenskap. Han har vært feltarbeider i Libanon ½ år. Avdelingsbefalskontrakt har han hatt i ½ år. Totalt har han 3½ år i Forsvaret. *Peder* er 26 år, har eget hus og bor i nabokommunen. Han er nordlending med allmenn administrativ/økonomisk linje fra videregående og 2- årig befalsskole. Han har erfaring som butikkansatt og som snekker. Han ventet barn nummer to på tidspunktet for intervjuet. Peder har hatt kontrakt i snart ett år. Totalt har han fem år i Forsvaret.

De to eldste informantene er Stig og Kai. Begge er 31 år og kommer fra Østlandet. *Kai* er enslig. Han har yrkesfaglig bakgrunn fra skogskole og skogbruk, men har ikke tatt fagbrev. Han tok UB- utdanning etter førstegangstjenesten. Han har sivile jobberfaring fra vektertjeneste og Gilde, men mest fra hogstmaskiner og maskiner med spesialutstyr. Avdelingsbefalskontrakt har han hatt i nesten et år. Totalt har han fire år i Forsvaret. *Stig* er den som har lengst tid bak seg i Forsvaret. I forbindelse med førstegangstjenesten tok han UB- kurs og har siden jobbet som befal. Han har også erfaring fra pizzarestaurant, som selvstendig næringsdrivende og som selger i et bilfirma. Stig har tjenestegjort både i Kosovo, Afganistan og Irak. Han er gift, huseier og skulle snart bli far da han ble intervjuet. Stig har mekanisk grunnkurs og allmennfag fra videregående. Han har hatt avdelingsbefalskontrakt i ett og et halvt år. Stig har totalt 10 år i Forsvaret.

Aksel (21) og Mary (24) har begge lagt planer for et løp som skal lede til videre utdanning og karriere ut over fylte 35 år. *Aksel* hører til den yngste aldersgruppa. Han er 21 år, fra Østlandet. Han har økonomisk- administrativ linje fra videregående og 2-årig befalsutdannelse. Han

har så vidt begynt på si kontraktstid. Aksel har 2 år i forsvaret. *Mary* er i den mellomste gruppa. Hun er 24 år, har samboer og er fra Østlandet. Hun har tatt allmennfaglig påbygning og 2-årig befalsskole. Mary har tjenestegjort i Afganistan. Avdelingsbefalskontrakt har hun hatt i 1½ år. Totalt har hun vært 4 år i Forsvaret.

3.4. Intervju

”Kunnskap om et fenomen er nødvendig for å kunne stille de riktige og viktige spørsmålene” (Kvale 2006:53). Som ansatt i Forsvaret kom min *”innenfor”*- kunnskap godt med. Men avdelingsbefalsordningen var ny. Jeg hadde litt erfaring fra veiledning med soldatene, men dette var en litt annen vinkling. Fordi ordningen var ny, oppsøkte jeg miljøet i en tidlig fase og hadde noen uformelle samtaler både med avdelingsbefal og yrkesbefal. Det ga meg en liten pekepinn på avdelingsbefalet. Utover det søkte jeg etter teori som kunne være relevant for temaet og problemstillingen ut fra et voksenpedagogisk synspunkt.

Intervjuguiden ble utformet på grunnlag av de metodiske valgene jeg hadde gjort og som er omtalt foran. Formålet for studiet var bekjentgjort for informantene på forhånd. I første del av intervjuet innhentet jeg generelle opplysninger. Denne delen tjente også som en oppmykende start. Så fulgte tre deler i tidskronologisk rekkefølge fra fortid - gjennom nåtid – til fremtid. Jeg foretok et grovt oppsett i tematiske områder som jeg mente ville gi svar på og ha relevans for problemstillingen (Dalen 2004). Under hvert av områdene formulerte jeg et sett spørsmålsforslag. Intervjuguiden ble justert noe etter det første intervjuet som også fungerte som prøveintervju.

Før jeg oppsøkte mine intervjupersoner, kontaktet jeg bataljonssjefene eller *”portvaktene”* som Dalen kaller dem (Dalen 2004), for å orientere om undersøkelsen og for å få en uformell tillatelse til å foreta intervjuene. Det åpnet også for å gjøre intervjuene innenfor arbeidstiden. Dette så jeg på som en fordel. Mange kan oppleve det belastende å stille sin tid til disposisjon for forskere (Alver & Øyen 1997). Ved å ha muligheten for å bruke både av arbeidstid og fritid sto vi friere og informantene kunne selv velge tidspunkt som passet dem. Kontakten med de utplukkede gikk først pr. telefon og senere ved at jeg møtte dem personlig og informerte om formålet med opplegget, om frivillighet, om anonymisering, tidsramme, hva de kunne forvente å få igjen og om bruk av lydopptak. Vi valgte et konferanserom hos Voksenopplæringen. Det var lett tilgjengelig og der kunne vi sitte uforstyrret. Kaffe og kjeks var det også tilgang til.

Før *intervjuet* startet og lydbåndopptakeren ble satt i gang, hadde vi en kort "briefing" om det som skulle skje. Gjennom intervjuet skulle jeg innhente empiri som grunnlag for den senere tolkningen. Intervjuers og den intervjuedes evne til å delta i *kommunikasjonsprosessen* i intervjuet var vesentlig for utfallet (Holme & Solvang 1993). Jeg følte ansvar for at kommunikasjonen skulle bli god. Jeg ville at informantene skulle føle seg trygge og tilpass i situasjonen. At det er viktig synes jeg Aslak bekreftet: "*Å sitte å prate om seg selv sånn foran totalt ukjente folk er egentlig unormalt og veldig skremmende,*" Han trodde Befalsskolen hadde lært han til å tørre å prate om seg selv som vi gjorde i intervjuet og mente at han kanskje ikke ville ha hatt mot til det 2-3 år tidligere.

Aktiv lyttende, vennlig, åpen og empatisk er noen av stikkordene Kvale bruker på kriterier for en god intervjuer (Kvale 2006). Å være empatisk handler om å kunne leve seg inn i den intervjuedes situasjon for å forstå denne best mulig, og samtidig balansere dette med en analytisk distanse (Alver & Øyen 1997). Jeg hadde valgt en intervjuform som ga meg frihet til å følge opp informantens utsagn dersom jeg trengte nærmere utdyping. Det er intervjuers interesse, vedholdende og kritiske holdning som ifølge Kvale er avgjørende for oppfølgings-spørsmålene, men man må også evne å lytte fordomsfritt til informantens beskrivelser av sine erfaringer (Kvale 2006). Jeg varierte oppfølgings-spørsmål etter behov i løpet av dialogen. Men det må taes i betraktning at jeg har liten praksis fra å intervjuer, derfor overså jeg kanskje ting som en med lang praksis ville ha registrert og fulgt oppmuntrende opp eller kritisk sjekket ut. Jeg var oppmerksom på at spørsmål kan virke ledende på svaret. Kvale ser det ikke som det viktigste å unngå ledende spørsmål. Noen ganger kan ledende spørsmål brukes bevisst for å sjekke intervjuedes reliabilitet. Det viktige er å erkjenne spørsmålenes virkning og forsøke å tydeliggjøre dem. Da har leseren mulighet til selv å ta stilling til funnene og validiteten (Kvale 2006).

Rollene, eller forventningene aktørene har til hverandre, har også betydning for det som blir sagt (Holme & Solvang 1993). I rollen som undervisningsinspektør ville informantene kunne se meg som en som var "innenfor" og som kjente forholdene i Forsvaret. Det hadde kanskje noe å si for den velviljen jeg ble møtt med og den umiddelbare tilliten de viste meg. Med bevissthet om at den rollen kunne påvirke svarene, tydeliggjorde jeg forskerrollen og mine forventninger til informantene som eksperter på sine egne livsverdener. Jeg gikk inn i samtalene med en bevissthet om å være så objektiv nøytral som mulig. "*Dersom forskeren skal møte de ulike forskningsdeltakerne på samme måte, er det vesentlig at han eller hun legger sin forfor-*

ståelse og også forståelsen som utvikles underveis i intervjuene, til side” (Postholm 2005:79). Intervjuene ble avsluttet med en kort oppsummering av forløpet der informantene fikk gi tilbakemelding på hva de følte. Likeledes forsikret jeg meg om at det ikke var uttalelser de ville trekke tilbake. Samtlige var fornøyd, de syntes det hadde vært interessant, eller de syntes at det var flott at noen var interessert i deres situasjon og var glad for å ha stilt opp.

3.5. Transkripsjon, analyse og tolking.

Transkripsjonens kvalitet påvirker reliabiliteten og avhenger av bearbeidingen av intervjuene. For meg ble det en lang prosess. Jeg hadde gode og tydelige opptak, selv om det hendte jeg måtte repetere avspillingen mange ganger for enkelte setninger eller dialektuttrykk. Jeg sjekket det transkriberte materialet grundig mot lydopptakene for å sikre at avskriften ble korrekt. Ikke- verbale uttrykk som jeg mente kunne få betydning, ble notert ned. Informantene fikk mulighet til å lese gjennom det transkriberte materialet for å bekrefte egne utsagn. Samtidig kunne de korrigere der de mente det var nødvendig. Jeg brukte Kvale og hans beskrivelse av meningsfortetting og presentasjon av fenomenologisk analyse som en ledesnor i analysen, og etter den første transkriberingen startet jeg arbeidet med å systematisere i temaer. Jeg endte opp med 8 tema. Deretter forenklet jeg uttalelsene under hvert tema ved hjelp av meningsfortetting. Meningsfortetting er en tilnærming der man gjengir det som er sentralt og vesentlig i teksten i forhold til den problemstillingen man har. Det medfører forkortninger av intervju-personens uttalelser til kortere og mer konsise uttalelser (Kvale 2006). Jeg noterte meg sitater under hvert tema som jeg mente kunne brukes som beskrivelser i forbindelse med tolkninger og funn. For å kunne sammenlikne de forskjellige informantenes meninger, laget jeg meg skjematisk oversikter for hvert tema. Noe som forenklet analyse og tolkningsarbeide. Jeg brukte dette til å sammenlikne og reflektere over hva materialet fortalte meg. I dialogen som forskeren har mellom seg og sitt empiriske materiale, vil både forskerens førforståelse og aktuell teori påvirke fortolkningen, ifølge Dalen (2004). *”Utviklingen av forståelsen går dessuten gjennom flere ledd: fra en rent beskrivende forståelse av det informanten sier, via en fortolkende forståelse av hva som egentlig menes med en uttalelse, til en mer teoretisk forståelse av fenomenet som studeres.”* (Dalen 2004:19). Som ansatt i Forsvaret har jeg en viss ”nærhet” til miljøet. Å være for nær kan være en utfordring for forskeren. Dalen bruker uttrykket ”den holistiske feilantagelsen.” som hun forklarer med at forskeren kan feiltolke uttalelser ut fra sin førforståelse og derfor ikke registrere viktige avvik (Dalen 2004). For meg var det viktig å ha en distanse og se det hele ”utenfra.” Meningsfortettinger og sitater ble koblet til teori og satt sammen til en helhetlig beskrivelse hvor jeg tolket og forsøkte å forstå utsagnene i lys av teori og empiri.

3.6. *Etiske forhold*

Jeg vil nevne tre viktige forhold som går på de etiske retningslinjene for et forskeropplegg. Det er informert samtykke, konfidensialitet og konsekvens (Kvale 2006). I henhold til etiske retningslinjer skal det *informerte samtykke* innhentes hos intervjupersonen (Kvale 2006). Dette ble gjort med en skriftlig bekreftelse før vi starter intervjuet. Her ble det informert om at andre kan komme til å få tilgang til å lese oppgavene etter at de er vurdert, for at de var skulle være oppmerksomme på det når de ga sitt samtykke. Det stilles krav til forskeren med hensyn til *konfidensialitet*. Det medfører at personlige data som kan avsløre intervjupersonens identitet ikke må oppgis. All informasjon jeg samlet inn ble handtert i henhold til det (Alver & Øyen 1997). Jeg tok hensyn til personvernet og anonymisere personenes navn og bosted allerede fra transkripsjonsfasen av. De fleste typiske dialektuttrykk ble omgjort til mer normalisert bokmål. Det innsamlede materiale ble oppbevart utilgjengelig for andre. Jeg endret ikke på alder fordi det kunne ha endret betydningen av fortolkningen (Alver & Øyen 1997). Forskeren må også tenke gjennom *konsekvensene* av en intervjustudie og vurdere at det ikke er forhold som gjør at intervjupersonen eller andre blir påført skade som følge av en forskningsrapport (Kvale 2006). Dalen trekker frem at solidaritet med intervjupersonene kan utgjøre et metodeproblem. Grensen mellom hva som bør formidles og hva som må formidles og hva som kan gjemmes i forskernes skrivebordsskuffe kan være vanskelig å trekke, men hensynet til den enkeltes integritet eller til en hel gruppes selvbilde, kan også føre til at verdifull kunnskap ikke blir formidlet (Dalen 2004).

4. ANALYSE OG DRØFTING

Denne delen består av 8 tema som skal hjelpe meg til å belyse og svare på hvordan avdelingsbefalet tenker og planlegger for en ny sivil karriere, og hvordan de mener Voksenopplæringen i Forsvaret kan imøtekomme deres behov og ønsker om karriereveiledning. Tema 1 tilsvarer punkt 4.1, tema 2 tilsvarer punkt 4.2 osv. Jeg starter med fortiden (tema 1), fordi fortiden påvirker valgene i dag. Det gjør også livssituasjonen i dag (tema 2) og jobben som avdelingsbefal (tema 3). Yrkesvalg og planer vil også være påvirket av ens tanker og oppfatninger om seg selv (tema 4) og de forventninger man har (tema 5). Motivasjonen er knyttet til karriere- og utdanningsvalg (tema 6). Tema 7 tar for seg planer for fremtiden. Tema 8 handler om avdelingsbefalets forhold til veiledning.

4.1. Fortidens skolegang, interesser, erfaringer og påvirkninger som har styrt livsveien fram til nå.

Hvordan avdelingsbefalet oppfatter seg selv og hvordan de tenker i forhold til egen situasjon og framtida henger sammen med de erfaringene og opplevelsene de bringer med seg. Dette vektlegges både i klientsentrert og konstruktivistisk veiledning. I intervjuene har jeg derfor startet med fortiden. I det følgende fletter jeg inn sitater fra lydbandintervjuene som en hjelp til å forstå avdelingsbefalets erfaringer og tanker om framtiden.

Hvordan valgte de i videregående skole? Aksel og Mary har begge planer for sivile utdanninger. *Aksel* er målrettet og fremstår som en som alltid har lyktes på skolen. Han valgte videregående linje ut fra interesse kombinert med tanken på ”at han ikke lukket for mange dører”. Han ”likte å regne med tall” og så for seg ei framtid innenfor økonomiske fag. *Mary* er egenrådig, men samtidig søkende. Hun har gått utradisjonelle veier og har søkt ”det som var annerledes og utfordrende”. Til videregående søkte *Mary* praktisk linje. Hun valgte skogbruk, men erfarte undervegs at skogbransjen ikke var rette valget for henne. Derfor tok hun allmennfaglig påbygning tredje året for å sikre valgmulighetene videre. En av de yngste, *Ole*, hadde vært aktiv både innen idrett og speider. Han ville velge idrettslinje, men foreldrene rådet han til å ta andrevalget. *Markus, Hans, Peder og Stig* hadde ikke klart for seg hva de ønsket etter ungdomsskolen. *Markus* hadde ikke trivdes på skolen, de drev med så mange ”idiotiske” ting og alle lærerne var ”dumme” i hans øyne. Disse fire endte opp med velge det samme som kameratene eller de ”sikret seg” gjennom å velge allmennfaglig, men skolen ble ikke tatt særlig alvorlig. Når mange unge er usikre på hva de skal velge kan det være at de mangler innsikt både i arbeidsliv, seg selv og sine interesser ifølge Super (2002). For *Kai*, derimot, var det naturlig å velge skogbruk: ”Je har støtt rydde i skauen og like å drive ute”.

Men han valgte bort skogbruk da han kom til tredje året og tok et år landbruk i stedet. Han ble dermed stående uten fagbrev og formell kompetanse. Etter videregående begynte han å jobbe og kom seg aldri tilbake til skolebenken.

Avdelingsbefal må som nevnt ha grunnleggende befalsutdanning. Hvorfor valgte de å ta befalsutdanning? Det er påfallende å se at nesten samtlige synes å være interessert i idrett eller friluftsliv. Denne interessen har også spilt inn når de valgte Forsvaret. Peder forteller at det hadde en god del å si for han: *"Når vi var på øvelse, opplevde jeg hvor flott det var å få være ute."* Aksel begrunnet også valget med at han fikk god ledelsesutdannelse: *"Du får utrolig mye bra teori, men du får jo utrolig mye bra praksis som er bra å ha med seg, og som du ikke får på et høyskolestudium."* Han så dette som et ledd i egen utvikling og søkte derfor Befalskolen: *"Jeg hadde jo lyst, og jeg har jo alltid sett på det som en tøff oppgave, og ikke minst, en utfordrende oppgave for å utvikle meg selv."* Selv mener han at treningskompisene med mange forsvarsfolk påvirket valget hans, i tillegg til at han opplevde støtte hjemme og positiv aksept i miljøet rundt seg. Dette er et annet felles trekk hos de fleste av informantene. Mange av dem uttrykker at påvirkningen fra kamerater, familie eller fra et understøttende miljø har betydd en del. Det er også flere som oppgir at de har personer i nærmeste familie eller slekt med tilknytning til Forsvaret uten at de vektlegger det mye. Det kan likevel ha betydning som de selv ikke er bevisst. Edvardsen mener at rollemodeller kan påvirke både holdninger og kunnskap. Fra studier av rekruttering til høyere utdanning fant man at kvinners valg av studier til en viss grad ble bestemt av foreldreidentifikasjon og av hvilken foreldre som dominerte og hadde makt (Edvardsen 1991). *Mary* utforsket mange yrker, reflekterte over ulike valg og landet til slutt på Befalsskolen. Hun valgte Forsvaret fordi det var annerledes, ufordrende og noe hun trodde hun ville trives med. Hun har både en far og en onkel som er offiserer. For *Ole* gikk *"en drøm fra han var liten"* i oppfyllelse da han fikk lærlingplass i Forsvaret i kombinasjon med førstegangstjenesten, og etter fagbrevet søkte han seg rett inn på befalsutdanning. Han følte det gikk hans vei da han kom inn. Også *Hans* mente at han alltid har interessert seg for Forsvaret, men han oppga litt spesielle grunner for å velge seg dit. Gjennom videregående utviklet han et sterkt samfunnsengasjement og fikk en idé om å bli minerydder for å hjelpe folk. Han valgte Forsvaret bevisst for å nå dette målet.

Resten av informantene hadde tatt Befalsutdanning samtidig med førstegangstjenesten, eller ved at de søkte seg tilbake til Forsvaret fordi de hadde trivdes der. Av disse hadde verken *Peder* eller *Stig* klare yrkespreferanser på forhånd. *Markus* hadde tatt fagbrev, men så ikke

for seg ei fremtid som servitør. Om innkallinga til militæret sier han: ” *da dro jeg inn med åpent sinn og godt mot, for det var jo noe jeg hadde lyst til.* ” Den siste, *Kai*, sto uten fagbrev. Han hadde alltid vært opptatt av Forsvaret og hadde drømt om å tjenestegjøre i Libanon. Det virket spennende, og man tjente godt. Sammen med noen kamerater tok han HVUB. Pengene og utenlandstjeneste lokker for noen og kan ses som en indirekte grunn til at de velger befals-skole. Likevel synes det som om det er den indre motivasjonen som Knowles mener voksne har når de søker en læringsaktivitet (Knowles & Associates 1984) og aktualiseringstendensen hos Rogers (Persson m. fl. 1981) som har vært avgjørende for valget. De har tatt utdannelsen fordi de har vært motivert av en indre lyst.

Hvorfor tegnet de kontrakt? De yngste er svært tydelige på den egenutviklinga de har hatt gjennom Befalsskoletida. Markus forteller at han har utviklet seg mye, og ting har skjedd fort. Han merker det både sivilt og militært: ” *Personlig har jeg vokst masse, både i å takle utfordringer og i å få det på G.* ” De har alle trivdes, og trivselen er et argument flere bruker. Hans derimot, var inne en periode som befal, men trivdes dårlig. Grunnen til vantrivselen bunnet i at han var satt opp på en utenlandsoperasjon som brått ble stoppet og det ble avdelingstjeneste i Nord- Norge i stedet. Det taklet han dårlig. Han sluttet i Forsvaret og begynte på et høgskolestudium i samfunnsvitenskap. Før han fortsatte på andre studieår, tok han en periode i Libanon som frivillig feltarbeider. Han hadde et år igjen av studiet da han ble fore-spurt om å tegne kontrakt som avdelingsbefal. Han var både skolelei og blakk og valgte å takke ja.

Den tryggheten som kontrakten gir over tid har vært betydningsfull for alle, ikke bare økonomisk. Ole sier det slik: ” *Det var sikkerheta som betydde noe, å få være i Forsvaret, fordi jeg var redd for å bli hevet ut.* ” Ole tenker nok også på fordelene med å være sikret jobb fremfor å gå på kortvarige kontrakter.

4.2. Livssituasjonen i dag

I konstruktivistisk veiledning tar man hensyn til personens helhetlige situasjon. På bakgrunn av erfaringene vil personen ha forestillinger om mulig fremtid, men flere forhold griper inn i personens liv og får betydning for valgene som tas (Peavy 1998).

Hva er viktig i deres liv? Hvordan arter livet seg for avdelingsbefalet? Alle i den yngste gruppa er enslige med hybel eller leilighet i Forsvaret. Det de ser som viktig for seg i livet, er å få realisere sine ønsker og drømmer, opparbeide seg livserfaring og gjøre noe de trives

med. Aksel liker å føle at han får utnyttet seg selv og ikke bare "dasser" rundt. For denne gruppa synes det å ha en trygg jobb mer å handle om at den gir økonomisk frihet til å gjøre ting de har lyst til. Miljøet er godt og fritida blir gjerne preget av at de gjør mye sammen med vennene som samtidig er kolleger. Aksel mener hybeltilværelsen og livet utenom jobben blir litt spesiell. Men selv om han er langt hjemmefra, så synes han det er greitt, "tre timer, så er han hjemme". Nye vennskapsbånd dannes og Markus forteller: "Vi er ganske knyttet i hop. Jeg møtte jo en fra en annen tropp i kompaniet, da – og jeg ble venn med han - og nå skal vi til Thailand i lag." I teoridelen var jeg inne på at man gjennom sosialisering kan overta allmenne holdninger. I befalsmiljøet lever man tett innpå hverandre, og det er lett å bli påvirket av gjeldende gruppenormer. Holdningen til utdanning i seg selv kan bli påvirket gjennom sosialiseringen. Aksel tror det er en generell uvilje blant befalet til å studere ved siden av jobb og sier: "de tenker sånn at: ja, vi er i Forsvaret, vi klarer oss." Men Stig ser en sammenheng med det jobbkrevet de føler. I Millers kraftfeltanalyse påvirkes motivasjonen av positive og negative krefter. Ahl nevner at negative krefter kan være kulturelle mønstre der det ikke er macho å sette seg på skolebenken (Ahl 2004).

I de to eldste gruppene er nesten samtlige samboere eller gift, og de har investert i leilighet eller hus. Informantene i disse to gruppene trekker frem det å ha jobb og den økonomiske tryggheten og sikkerheten som jobben gir, som viktig. Videre vektlegges samboere, unger og nærmeste familie mer enn venner i denne gruppa. "Når Peder gjør en oppsummering av egen status, mener han bare er garasje og plen som mangler, så "har han det helt perfekt", men han kan føle presset mellom yrkesrolle og foreldrerolle noen ganger. Når han har gjort unna arbeid tre kvelder på rad og ikke kommer hjem før "lilletøtta" har lagt seg, tar han helg med god samvittighet for jobben, men tenker: "oi, sann- jeg har vært hjemme hele uka, men har ikke sett deg i våken tilstand. Selv om han føler konkurransen mellom hjem og jobb sterkt på kroppen noen ganger, mener han at "de skal gjøre det bra utrivelig" for han før han slutter i Forsvaret. Hans opplever at han ikke har noen fritid når han er "her oppe". Da jobber han 24 timer i døgnet: "Fritiden min begrenses til helgen, og når jeg da er hjemme har jeg et annet liv." Hans trives godt i rollen som samboer og mener at "man får jo en større og større følelse av forsørgeransvar etter hvert som tida går. Mary tjener godt og "har det bra på den måten", som hun sier. Hun og samboeren trener med hund på fritida. Om det som er viktig for henne, sier hun: "Det er muligheten til å ha fritid. Jeg lever ikke for jobben, jeg jobber for å leve. Ganske enkelt og greitt. Penger er jo så klart alltid styrende, jeg har ikke lyst til å komme i økonomiske problemer." For henne betyr det mye "å ha et liv ved siden av." Mary

har, som nevnt, søkt sykepleien. Stig pendler hjem de fleste helgene og har fått tilpasset jobben til det. Avdelingsbefelets situasjon får betydning i alle planer og tanker de gjør seg om fremtida. De har flere de må ta hensyn til, og det er derfor viktig å ha et bilde av hele konteksten i en veiledningssituasjon.

4.3. Jobben som avdelingsbefal

Selvoppfatningen påvirkes av samspillet med andre og de vurderingene man gjør om seg selv i dette samspillet. Dette var jeg var inne på i teorikapitlet. Avdelingsbefelet må gjennom jobben samarbeide på flere plan. De forholder seg til sine overordnede, sitt medbefal som de skal lede eller være instruktører for. Men hvordan vurderer de seg selv i jobben sin og hvilken overføringsverdi mener de erfaringen har til det sivile yrkesliv?

Trivselen i jobben og i miljøet er generelt veldig god. Man får levd ut guttedrømmen samtidig som man får god ledererfaring. Aksel ser det slik: *"Vognkommandør CV90 som jeg er, det bør være alle gutters drøm å kunne ratte rundt i ei svær stormpanservogn. En doning på 21 tonn. Det er utrolig tøft."* De yngste ser på jobben som ei læretid, den gir personlig vekst og er utviklende. Men ikke alle ønsker å gå som lagfører i mange år. Dette kan nok variere med type jobb. Ole mener han i sin stilling har oppgaver som han kan finne igjen både hos politi-, sikkerhetsfirma og brann- og redningsetaten. Jobber av administrativ karakter og med personellbehandling syntes å bli foretrukket av flere av mine informanter på grunn av at de har relevans for det sivile arbeidsliv. På den annen side, mener Aksel at holdningen i et operativt miljø er at det ikke er tøft å sitte på kontor. Aksel var likevel tidlig ute og forlangte kontorjobb fordi han mente et år på CV90 (stormpanservogn) var nok for å oppfylle guttedrømmen. Han ønsket å tenke på karrieren fremover nå.

Den mellomste gruppa er opptatt av at de fortsatt har utviklingsmuligheter, mens de eldste snakker om å ha rutine og at de både kjenner seg selv godt og har fått god menneskekunnskap. Noe som skulle gi et godt grunnlag for videre valg. Etter å ha reflektert en del, fant de også andre sider ved jobben med paralleller til det sivile, blant annet bruken av ulike dataprogram. Jeg assosierer med Knowles antakelse om voksnes erfaringsreservoar som ressurs for læring (Knowles 1993) og tenker også på den ressursen de har å bygge på for å gjøre valg. Totalt sett opplever nesten alle at de takler jobben godt. Når jeg knytter dette til den personlige veksten de mener å ha opplevd, tolker jeg det som at jobben som avdelingsbefal i stor grad bidrar til en positiv selvvurdering.

Mary derimot, har ikke alltid trivdes i jobben. Hun har erfart hvor vanskelig det kan være å jobbe i den etter hennes eget utsagn *”mest mannsdominerte kulturen i Forsvaret”* som jente: *”Noen jenter har det lett i Forsvaret. Jenter som tør å si i fra og er litt bestemte, de har det veldig ofte litt vanskeligere.”* Hun forteller at det var slik i skogen også, men at *”det er 100 ganger verre”* i Forsvaret. Opplevelsene kan være en medårsak til at hun hadde søkt sivil utdanning, selv om hun på intervjuet hadde fått flytte over til en annen stilling hvor hun trivdes godt. Den nye stillingen mente hun var mer relevant for det sivile, og hun fikk hjelpe folk. Å hjelpe folk hadde hun oppdaget at hun følte seg veldig vel med.

4.4. Tanker og oppfatninger om seg selv

I teorikapitlet kom jeg inn på Rogers syn på selvoppfatningen og den betydningen den har for vår motivasjon. Også internaliserte oppfatninger ble nevnt. Ole har dysleksi som ble oppdaget forholdsvis sent. Av foreldrene lærte han at idrettslinje ville være et for vanskelig valg for han, noe Ole tok til seg. Han tok 2. valget sitt. Gjennom tida i Forsvaret har Ole oppdaget at han klarer seg bra i sammenlikning med sine likemenn. Han har gått kurs i Forsvaret. Det har vært relativt tjukke bøker å lese: *”Jeg klarer å stå med ganske bra karakterer, til og med, og andre stryker. Det er liksom litt motiverende nesten,”* (flirer) *”at det ikke er så ille. Det er liksom veldig bra følelse at man mestrer litt.”* Ole har hatt en positiv oppdagelse som har styrket hans akademiske selvvurdering. I forhold til videre karriereutvikling er dette bra for motivasjonen.

Jeg har tidligere referert til Knowles antakelse om voksnes erfaringer som rike ressurser for læring, men tidligere læringserfaringer trenger ikke alltid være en ressurs. De kan tvert om være et hinder for voksnes læring og hindre motivasjonen for ny læring (Cross 1981). Markus er et eksempel på en med negative skoleerfaringer. Han var ikke særlig positiv til tanken på utdanning under intervjuet selv om han så nødvendigheten. Dette endret seg imidlertid i løpet av kort tid, og det kommer jeg tilbake til under punkt 4.6. Nå vil jeg trekke frem tre ulike eksempler på hvordan avdelingsbefalet vurderer seg selv på to områder, akademisk selvvurdering og vurdering av seg selv i jobbsammenheng. Aksel har alltid lyktes på skolen og fått gode karakterer. Akademisk selvvurdering er god, og Aksel har alltid hatt ei positiv oppfatning om seg selv. Han har heller aldri tvilt på om han skulle mestre de oppgavene han har stått ovenfor. Dårlige skoleprestasjoner, derimot, påvirker den akademiske selvvurderingen negativt, men selvvurderingen avhenger av hvordan vi attribuerer erfaringen (Skaalvik og Skaalvik 1993). Mary var mer praktisk enn teoretisk på skolen ifølge henne selv. Likevel hadde hun nå bestemt seg for å søke sykepleien (jeg kommer mer tilbake til dette under mo-

tivasjon). Det er en praktisk utdanning, men den innbefatter mye teori. Hun forklarer valget med modning og at hun ser ting annerledes. Samtidig attribuerer hun sine skoleprestasjoner fra videregående til lav innsats fordi hun var lite motivert og lei: ”*Da jeg var 19 år var jeg bare fokusert på at jeg var drittlei, og da gikk det deretter.*” Når prestasjonene er dårlige og attribueres til innsats, fungerer det som en beskyttelse for selvvurderingen. Det gir større sannsynlighet for at man kan gå inn i nye opplærings situasjoner i forhold til en som attribuerer svake skolerresultat til egne evner (Skaalvik og Skaalvik 1993). Et annet eksempel er Kai med en lav akademisk selvvurdering. Han attribuerer svake skolerresultater til sin ordblindhet: ”*Jeg er ordblind, og det har aldri vært noe stort (...) det er skriveingen som skjærer seg.*” Derfor har Kai aldri tatt 3. året på videregående. Året besto av mye teori, og det skremte Kai. Han vil trenge mye hjelp og positiv støtte om han skal ta mot til seg å fullføre fagbrevets teoridel. Praksisen frykter han ikke. Hans generelle vurdering av seg selv er positiv. Erfaring fra praktisk arbeid og jobben som befal har gjort at han mener å ha gode muligheter for å få seg jobb uten fagbrevet.

Flere av avdelingsbefalet mener de har svake skoleprestasjoner og forklarer dem med dårlig innsats. Manger (2000) påpeker at ved indre kontrollplassering som jeg sammenligner med attribusjon til innsats, er utgangspunktet for å oppnå vellykket læring god. Overført til avdelingsbefalet, skulle muligheten for at de innlemmer seg i nye læreløp også være tilstede, så lenge de selv mener at årsaken ligger i innsatsen.

4.5. Ansvar for egen utdanning?

Det primære ansvar for å investere i egen kunnskap vil ligge hos individet selv. Hver enkel person må sørge for å utdanne seg og vedlikeholde egen kunnskap, ifølge Rubenson (2004). Hvem har ansvaret for avdelingsbefalets situasjon? Samtlige er av den oppfatning at de på det personlige nivå er ansvarlige for sine liv og at de selv må gjøre en innsats for en sivil karriere. Peder sier at dersom han ikke har tatt noen grep og ”*står der uten noen ting når han er 35, er det hans egen skyld.*” Når det gjelder avdelingsnivå og statlig nivå, derimot, oppfatter avdelingsbefalet å være lovet at det skal gis rom for utdanning hvis man blir til man er 35 år. Derfor mener de at Forsvaret har et visst ansvar. Flere av informantene er inne på at det må gis rom for studier, men oppfatningen om hvor mye arbeidsgiver bør bidra med, varierer. Livslang læring bør være et felles ansvar på alle plan, både sentralt, lokalt og personlig, i henhold til ”Memorandum on lifelong learning”. Både utdanningstilbud og arbeidsliv bør søkes tilpasset slik at mennesker kan delta i læring gjennom hele livet, og slik at den enkelte

selv kan planlegge hvordan de vil kombinere læring, arbeide og familieliv (EU 2000). Følger man dette, bør det utvikles fleksible løsninger for at utdanningsønsker kan gjennomføres.

Mener avdelingsbefalet at det tas nok personlige hensyn i forhold til deres utdanningsbehov? Mary synes Forsvaret er *"skikkelig dårlig"* på dette, særlig på lavere nivå (tropps- og kompaninivå): *"Ledende befal mangler evnen til å se den enkeltes behov."* Hun savner en åpenhet for å kunne ta fag ved siden av jobb og betegner overtidsbruk som en ukultur i Forsvaret. Det fører til *"rovdrift"* på lavere befal som selv ønsker gode tjenesteuttalelser og står på: *"Folk er mer pliktoppfyllende enn de trenger å være."* Hun mener det er naturlig at det ikke er overskudd av tid til studier. Muligheten for forbedringer er til stede, men det er et ledelsesansvar ifølge henne. Aksels påpeking av uvilje mot å studere er nevnt tidligere. Han mener: *"Jeg tror kanskje at det må en endring til i holdningen hos befalet faktisk, for de tenker at de klarer seg."* Han mener de ikke ser framover i tid. Både Ole og Hans mener å kunne finne tid til studier på fritiden, men gjennomgående oppfatning er at noen arbeidsdager kan bli lange. Hans virker litt bitter på at Forsvaret setter en grense på 35 år og nærmest har fratatt han valget om å fortsette. Forsvaret har derfor en plikt til å gjøre tilbudene tilgjengelige og relevante, mener han. Han forteller om at *"han ikke fikk deltatt på forelesninger"* og *"ikke fikk fri til eksamen"* da han prøvde å ta fag som ikke var tilrettelagt godt nok og kolliderte med øvelser.

Hva kan avdelingen gjøre? Forsvaret har et ansvar for at avdelingsbefalet kan hjelpes videre og at de kan gi profesjonell veiledning over tid, har Hans uttrykt. Stig mener Forsvaret kunne ha tilrettelagt med egnede stillinger *"uten personellansvar"* for de med behov om å *"få tettet eventuelle gap"* i forhold til videre skolesøknader. Om man bare har *"seg selv å tenke på"* er det lettere å kombinere jobben med studier. Stillingene burde prioriteres de eldste: *"Det er stor forskjell på en sersjant og en som snart er ferdig."* Han tror at dersom man legger fram sine ønsker i god tid for ledelsen, vil de kunne tas med fra starten av i planleggingen av nye utdanningsår. *"Det er her jeg tenker dette med veileder og karriereveiledning, at man kanskje har funnet ut hva man skal bli og ønsker å ta noe av dette før man er ferdig, og at avdelingen da vil hjelpe."* Stig mener det å ha en plan og være ute i god tid er vesentlig: *"Det nytter ikke å komme på fredag og si at: hei, du jeg skal være borte i neste uke."* Totalt sett synes arbeidssituasjonen å vanskeliggjøre studiedeltagelse, men ved at man vet hva man vil, og at man har en gjennomtenkt plan, kan det være mulig å *"forhandle seg til"* en mer studievennlig arbeidsdag. Mary synes det skulle vært anledning til studiepermisjon for å ta tre-årig ut-

danning undervegs, og at man heller økte aldersgrensen til 38 år. Cross bruker betegnelsen "blended life plan" når man organiserer livet sitt gjennom å arbeide litt mindre for å få rom for både studier og fritid på samme tid, i stedet for at man alternerer mellom disse tre i en mer "cyclic" modell (Cross 1981). For å få til en slik ordning, kreves fleksible forhold i arbeidslivet. Peder ønsker at tilbudene er gratis for han. Lars-Olof Edstrøm mente så tidlig som i 1969 at det burde gis en form for avlønning ved voksenstudier, da den voksenstuderende har mange økonomiske og sosiale forpliktelser som det er vanskelig å klare uten hjelp, ved studier. Utdanning burde bli betraktet som en kapitalinvestering (Edstrøm 1969). Jeg skal ikke gå inn på den debatten. Uansett hvordan en velger å løse sine utdanningsbehov, må den enkelte selv ta grep, men ifølge "Memorandum on lifelong learning" er suksessfaktoren å betrakte det som et felles ansvar på flere plan – statlig, lokalt og individuelt. Målet er at alle skal kunne bygge sitt potensiale fullt ut (EU 2000).

Bonusen betraktes som et økonomisk virkemiddel fra det offentlige, men hvilken verdi har den? Når utdanning skal tas, har det økonomiske stor betydning. Bonusen vil være til god hjelp, det mener de fleste. Men det er ingen som bevisst har tenkt at de skal nyttiggjøre seg den muligheten bonusen gir, til utdanning. De ser bare at den vil "lette overgangen" til det sivile og vil være god å ha med seg. De yngste synes ikke å ha klart nok for seg hva bonusen innebærer for dem: "det er for langt frem." Men Markus ser at "den vil hjelpe", som han sier. Hans ønsker seg bonus tilsvarende tre årslønner. Det kan synes som om det kan være behov for en bevisstgjøring av bonusens verdi og den muligheten som ligger i ordningen, noe veiledningen også kan bidra til.

4.6. Motivasjon

Ulike forhold påvirker motivasjonen og kan være til hinder for om voksne velger utdanning. Cross knytter valget om å delta i utdanning til en kjede av årsaker der personen i hvert ledd vurderer seg selv i forhold til omgivelsene (Cross 1981). Jeg tar utgangspunkt i noen av leddene i hennes modell for å se nærmere på de forhold som innvirker på avdelingsbefelets valg. Selvvurdering er det første leddet i Cross kjede. Jeg knytter selvvurderingen til holdninger. Videre kommer jeg inn på livsfaser som jeg har knyttet sammen med forventninger og behov. Til slutt omhandles de hindre som ligger utenfor personen selv. Informasjon og veiledning hører med i Cross modell. Dette er et viktig ledd. Informasjon og veiledning påvirker motivasjonen og kan lede til at personen reverserer i kjeden og vurderer sine muligheter på nytt. Dette behandles som eget punkt (4.8).

4.6.1. Selvvurdering og holdning til utdanning

Det første leddet i modellen er selvvurderingen. I punktene 4.3 og 4.4 skrev jeg om avdelingsbefelets selvoppfatning. Dette må ses i sammenheng med det som ble skrevet der. Holdning til utdanning og selvoppfatning påvirker hverandre. Både tidligere erfaring med utdanning og holdningene til personer man har *referanser* til, påvirker (Cross 1981). Holdningen hos de åtte intervjupersonene varierer. De yngste har en sterkere oppfatning om utdanningens verdi for å klare seg i livet, mens de eldste mener at utdanning ikke er noe de nødvendigvis må ha for å få en godt betalt jobb.

Høg selvvurdering – et positivt utgangspunkt: Det synes å være en sammenheng mellom positiv selvoppfatning og holdning til utdanning. Voksne med høg selvvurdering vil mest sannsynlig, ifølge Cross, kunne delta i uansett form for utdanning som møter deres behov (Cross 1981). Aksel som har ei svært positiv selvoppfatning, understreker utdanningens betydning for å ”komme noen vei.” Utdanning er viktig, det har han sett etter hvert: ”*det er nok ei oppfatning jeg kanskje ikke har tilegnet meg så mye selv, men som jeg har fått med meg hjemmefra.*” Oppfatningen har vært internalisert, men gjennom modning og positive skoleprestasjoner har han tatt opp oppfatningen og akkomodert den i egne menings skjema. Han mener at selvbevissthet og å vite hva man vil, er noe av det viktigste: ”*Motivasjonen kommer da av seg selv*” (indre motivasjon). Han trekker samtidig fram ”*å kunne vise at han er flink*” (prestasjonsbehovet) og ytre faktorer som lønn, selv om det ikke er det viktigste for han. Aksels eksempel bekreftes av Cross. Holdningene til utdanning er påvirket av tidligere erfaringer med skolegang, men vi påvirkes også indirekte gjennom de holdningene som venner og betydningsfulle andre har (Cross 1981).

Positive erfaringer fra kurs – en styrke for selvvurderingen: Ole ser verdien av utdanning og at utdanning kan bli nødvendig for å realisere egne ønsker. Drivkraften blir da en indre motivasjon, og hos Ole hindres den ikke av negative holdninger. Holdningene og motivasjonen er påvirket av at han, som tidligere nevnt, har gode mestringserfaringer fra militære kurs. Han har styrket sin akademiske selvvurdering etter at han begynte i Forsvaret. Det styrker Ole i hans self-efficacy når det gjelder utdanning.

Negative holdninger – positiv jobberfaring: Markus hadde som nevnt under punkt 4.4, negative erfaringer fra grunnskole og videregående skole og i utgangspunktet var holdningen til utdanning negativ. Han ville ikke la seg styre av ytre faktorer. Utdanning kom han bare til å ta om han ”*ville og ikke måtte*”. Dette understreket han ved å kakke i bordet med knyttet neve. Han måtte ha ”*lyst*” akkurat som da han tok befalsskolen (drives av indre motivasjon), men han innrømmet å ha tenkt litt på Krigsskolen. Et halvt år senere, ved gjennom-

lesingen av det transkriberte intervjuet, hadde han fått en *"mer ansvarsfull jobb"* (som avdelingsbefal) i bataljonsstaben. Han hadde fått mye positiv tilbakemelding og trivdes som personell-assistent. Noe hadde skjedd med hans vurdering av utdanning i løpet av denne korte tiden. Han mente at stillingen var mer relevant for *"ting videre"*: *"Det er god kompetanse å ha med og derfor har skoletenkinga kommet mer fram"*. Erfaringen hadde gitt han innsikt i arbeidslivet fra ei ny side, han fikk ros og trivdes. Han hadde reflektert over egen interesse for arbeidet og kjent på lysten til å utvikle seg innen den retningen. Dette hadde ført til en voksende tanke på muligheten for utdanning innen personalarbeid, enten via Krigsskolen eller sivilt. Ifølge Holmers undersøkelser (1987) påvirker faktorer i arbeidets kvalifikasjonskrav arbeiderens forståelse for utdanning (her fra Thång & Wärwik 2003). Jeg vil også trekke fram Knowles antakelse om erfaringens betydning for læring (Knowles 1993). Erfaringen påvirker motivasjonen for å ta tak i egen læring. Det kommer enda tydeligere fram hos Mary.

Positive holdninger og modning: I punktene 4.4 og 4.5 foran fortalte jeg om Mary, hennes selvoppfatning og hennes forhold til jobben. Hun har allerede søkt sivil utdanning, men visste ikke om hun kom inn på intervjuetidspunktet. Mary mener: *"Å vite hva man vil, gir økt motivasjon."* Holdningen til utdanning har hun fått gjennom moren. Hun opplever moren som *"ei veldig dyktig dame"* som i stor grad har klart med både jobb, studier og ansvaret for barn alene siden faren var pendler: *"Hun er absolutt mitt forbilde."* Dette har bevisstgjort Mary. Hun ønsker å være økonomisk uavhengig av en mann i fremtiden. *"Jeg syns i hvert fall at det er bedre å være litt voksen når en skal ta en utdanning fordi at man har et helt annet syn på ting."* Fra 5 år i Forsvaret har hun opplevd veldig mye og mener å ha opparbeidet seg en viss livserfaring: *"Jeg har kanskje lettere for å ta ting nå, å forstå ting bedre enn når jeg var 19 år."*

Negativ holdning, positiv selvakseptering og selektivt verdivalg: Stig er ikke umiddelbart interessert i utdanning, noe som også kan være et selektivt verdivalg hos han fordi å ta utdanning føles som en trussel mot hans selvakseptering. Kurs av kortere varighet som gir sertifiseringer eller emner han har behov for, har han mer sans for. *"Jeg frykter ikke noe med ikke å ha formell kompetanse, for nå vet jeg man er seg bevisst mer personlige egenskaper i arbeidslivet - og jeg har gode tjenesteuttalelser. Bekjentskap er også et fortrinn."* Dette synes også å passe godt med Knowles antagelse om at voksne er mer motivert for å lære når ny kunnskap kan komme til umiddelbar anvendelse (Knowles 1993). Stig ser ikke for seg noen bachelor eller liknende: *"Å ta en utdanning bare for å ta en utdanning, det er ikke noe motivasjon for meg."* Stig mangler forventninger til at resultatet av en utdanning skal gi en bedre situasjon for han på det stadiet han nå befinner seg. Dette kan også ses i sammenheng med

Kjell Rubensons modell om forventninger som ble omtalt i teorikapitlet. Stig vurderer muligheten for å få kursing gjennom en ny arbeidsgiver som et bedre alternativ enn å ta utdanning på skole. Han har ikke et mål for hva han skal utdanne seg til, vet ikke hva en utdanning kan gi han, og derfor er han ikke motivert. På arbeidsplassen mener han at han sannsynligvis vil få kurs som er direkte rettet mot det han skal jobbe med. Sam Paldanius viser til studier av ikke-faglærte i ulike yrkesvirksomheter. Der ble funnet en sammenheng mellom utdanningslengde og syn på utdanning. For kortutdannede hadde kun utdanning med direkte nytte i nåværende situasjon positiv verdi. Dersom studiene for eksempel ikke kunne garantere en jobb, så de ikke noen verdi i dem. Dette synet, mener Paldanius, bygger på dårlig kunnskap om verdien av studier og en vurdering av deres fremtidige nytte (Paldanius 2006).

Til tross for positiv holdning: Lav akademisk selvvurdering kan bli et hinder til tross for positive tanker om utdanning: *”Jeg har jo vært inne på tanken at jeg skulle gått skole og tatt VKII, da.” Kai har lav selvillit når det gjelder teorifag. Selv om han mener at det kunne ha betydd litt å ha fagbrevet og ofte har tenkt på at han skulle ha fullført, har det kun blitt med tanken. Han vurderer at han vil få jobb: ”Slik det er i de bransjene jeg har vært i, så er det manko på arbeidsfolk.”*

4.6.2. Faser i livet – forventninger og behov

Motivasjonen for å ta utdanning er ikke likt for forskjellige lærende og den endrer seg i de ulike fasene i livet. For de som lærer er grunnene forskjellige (Cross 1981:97). Generelt har ikke avdelingsbefalet høye yrkesambisjoner, men er opptatt av trivsel og trygghet. De yngste befinner seg i en livsfase som forholdsvis ferske lønsmottakere i fulltids jobber. De har forlatt hjemmet, men de har ikke etablert seg i noen partnerforhold. Om livet etter 35 år sier de selv at de først må lære seg en jobb og nå de målene de har satt seg for tjenesten i Forsvaret. Markus sier det slik: *”Jeg har ikke hatt skikkelig fast jobb og ikke fått skikkelige utbetalinger med tanke på lønn og sånne ting. Jeg må ha ei stund på meg på å få det inn i livet, for å si det sånn, før en begynner å tenke på ny skole.”* Foruten å ”lære seg en jobb” har Ole fokus på sine mål innen Forsvaret. *”Da er resten liksom ikke så nøye,”* forteller han. De som er i den mellomste aldersgruppa har jobbet noen år, men ser at de fortsatt kan utvikle seg i jobben. De er alle i en etableringsfase. Peder har ikke vært motivert til å tenke på fremtida, men mener det vil komme jo nærmere han kommer 35 år. Det synes å stemme med Knowles (1993) påstand om at voksne er mest motivert for en læring som gir umiddelbar anvendelse av det lærte. Mary har tatt et valg. Hun var i en fase i livet der det ble viktig for henne. Den negative erfaringen fra å jobbe i et mannsdominert miljø kunne være den opplevelsen som ”trigget” valget hennes. Brookfield (1987) ville kanskje kalt det en ”trigger event” som løses gjennom

kritisk refleksjon. Hans fem faser i kritisk tenking kan sammenliknes med Mezirows transformativ læringsteori (her fra Merriam & Caffarella 1999), men også tidligere opplevelser, holdninger og verdier spilte nok inn. Utdanning før barn var en viktig avveielse for henne. Dette synes ikke å være forhold de mannlige vurderer på samme måte. Hans mener det er partners avgjørelse når barn blir aktuelt og ser ikke noen implikasjoner for egen karriereutvikling. Det kan synes som om kvinner vurderer karrieren og familieforpliktelser annerledes enn menn. I sosiologiske studier er det, ifølge Hoel, antatt at rekrutteringen til kvinneyrker er bestemt av at kvinner ønsker å avpasse yrkesdeltakelse med forventede familieforpliktelser og at kvinner som velger mannsdominerte yrker ikke i samme grad vektlegger denne avveiningen. Barnefødsler skjer gjerne senere i yrkesløpet i mannsdominerte yrker, og disse kvinnene får færre barn (Hoel 1997). De eldste har ikke mange år igjen før de må ut av Forsvaret. For dem er derfor situasjonen en annen, de er i en annen fase i sine liv og står nærmere en forventet endring. Stig har lang rutine og har fått en ansvarsfull jobb i avdelingen, men han har akkurat fått avslag på søknad om å bli yrkestilsatt. Han kan ikke forstå at Forsvaret ikke kan *"ha dem lengre"*. Avslaget har gjort at Stig nettopp har begynt å snakke om fremtiden med kona, men han har ikke tatt noen aktive steg i forhold til det. Ifølge Cross sin oversikt over livsfaser har personer i denne aldersgruppen behov for både stabilitet og *"å gjøre det"*. De er opptatt av både å sette seg og å møte mer langtrekkende mål (Cross 1981:173). Det kan synes som om tanker om fremtidig sivil karriere utsettes i det lengste. Derfor virker det som om det er et ubevisst behov for en veiledningstjeneste som kan komme inn i en tidlig fase og bidra til bevisstgjøring og refleksjon rundt fremtid og sivil karriereutvikling.

4.6.3. *Hindre*

Motivasjon for å delta i utdanning ved siden av jobben kan støte på en del hindre av institusjonell karakter. Det kan være hindre som tilgjengelighet og tilrettelegging av tilbud, men det kan også ha med arbeidets organisasjon å gjøre (Ahl 2004). Disse forholdene ligger utenfor personen. *Mangel på tid* er det hinderet som 6 av de 8 av avdelingsbefalet ser for seg i forhold til sin situasjon for å ta utdanning ved siden av jobben på grunn av perioder med lange arbeidsdager og høyt arbeidspress. Øvelser og vakter gjør det vanskelig å følge ordinære opplegg. Tilbudene oppfattes som mange, men tid er et problem. Stig sier: *"Det snakkes så veldig varmt om alt det du kan gjøre mens du jobber, altså fram til du er 35 år. Du kan studere ditt og du kan studere datt. Det er jo Forsvarets studietilbud, og det er jo altså et hav av muligheter."* Men i disse jobbene er det ikke alltid lett å få tida til å strekke til, mener han. Ulike avdelingsbefalsjobber varierer en del. Derfor vil tidsaspektet oppleves forskjellig alt etter hvilken stilling man har. Noen få mener at de kan rydde seg tid. Skaalvik og Finbak fant også

tid som en av hovedbarrierene for utdanningsdeltagelse i deres MOBA- undersøkelse blant voksne i Norge, Storbritannia og Spania (Skaalvik & Finbak 2001). *Tett forbundet med tid er arbeidets organisering med øvelser og vakter.* Dette sammen med *opparbeidede normer* kan være et hinder. Stig sier om avdelingsbefalet at de ønsker å gjøre en god jobb. De blir selektert hele tiden, og derfor mener han at: ”.. *hvis dem ikke gjør en god jobb, men er borte og studerer og holder på med alt mulig annet fjas, så ville jo ikke dem få noen gode skussmål videre heller.*” Stig tar som eksempel at sjansen for å bli forbigått ved utvelging til utlandet er tilstede:” *det blir en annen som blir valgt for at han har gjort en mye bedre jobb, en mye bedre innsats, for at han har kunnet stille opp både kvelder og helger og alt mulig sånt no, for at han har ikke drive og studert.*” *Manglende tilrettelegging* kan oppleves som et hinder. Om muligheten til å få fri til utplassering i forbindelse med praksis til fagbrev sier Kai: ”*Den største hinderen, det er å få fri fra Bataljonen.*” Han mener det er mye fine ord om det, men er redd at det er langt mellom ord og realiteter. Han må kunne stole på de permisjonene han får, slik at det ikke blir til at man ”*fredag kan komme å si at mandag så må du komme, da har vi ingen andre på jobb. Det er faktisk det problemet jeg ser ved det her.*” Hans og Mary har opplevd *liten støtte fra arbeidsgiver* i forhold til at de har tatt studier ved siden av jobb. Mary mener at Forsvaret har liten prioritering på dette området. Det hindrer motivasjonen for å ta studier ved siden av jobb for å sikre egen fremtid, mener hun: ”*Det er liten forståelse for at man må kunne ta egenutvikling. Ledende befal mangler evnen til å se den enkeltes behov.*”

4.7. Planer

På grunn av aldersgrensen på 35 år som gjelder for avdelingsbefalet, var jeg interessert i deres syn på planlegging av karrieren og om de planlegger for fremtiden. De fleste av informantene hadde ingen konkrete planer for fremtiden, med unntak av Aksel og Mary. Aksel er målbevisst og mener planlegging gjør det lettere for en selv å nå de målene en ønsker å oppnå. Han synes man kan ha både kortsiktige og langsiktige planer: ”*En plan er nok veldig lurt å ha, det gjør det lettere for deg selv.*” Selv vil han ta økonomisk utdanning gjennom KS. Går ikke det, søker han seg rett ut i sivile studier. Han vet hva han vil og føler at han bør være ferdig med utdanning før han er 35 år. Mary synes at en plan kan være bra, men den må være fleksibel og ikke detaljert. Hun foretrekker å bruke ”*tidslinje*” der hun ser framtidige mål og delmål i forhold til nå-situasjonen. Da har man valgmuligheter underveis, mener hun: ”*Er man litt målrettet så klarer man å gjøre det meste på den tidslinja.*” Hun mener man bør tenke i 10- årsperspektiv og se helhetlig på fremtiden: ”*Kanskje har jeg barn når jeg er 35 år. Vil jeg da for eksempel sitte med fulltidsstudier?*” Ifølge Peavy gjør effektive planleggere

bruk av intuitiv fornuft og rasjonell tenking. De er realistiske og oppmerksomme på hindringer for planen sin. Veiledere har muligheter for å lykkes i å hjelpe med å legge planer, dersom de er oppmerksomme på både de personlige behov, verdinormer og erfaringer som den veiledede har (Peavy 1998).

For Ole og Markus i den yngste aldersgruppa har ikke planer for sivil karriere så mye for seg, ifølge dem selv. Det har så lett for å bli endringer. De mener det er langt frem til de er 35 år. Etter litt refleksjon kommer begge frem til at det kan være lurt å se på hva de eventuelt mangler i forhold til generell studiekompetanse. På spørsmål om hva Markus ville ha gjort hvis det var bare fire år til at han skulle ut i det sivile, mente han det ville være annerledes: *”Der burde man jo ha pratet med en veileder, da, og så liksom spurt,(...) så vil jeg jo tro at man har lagt en liten plan med ka man kunne tenkt seg å gjøre.”* Informantene i de to eldste aldersgruppene mener at planer kan være nyttige, uten at de har lagt noen selv. *”Når man har funnet ut hva man skal gjøre er det greit å ha en plan”*. Peder mener det er en fordel både for han selv og sjefene hans. En plan vil gjøre det enklere å tilpasse sine behov med arbeidet. Den eldste, Stig, mener det kan være aktuelt hvis man i samråd med en veileder finner ut hva man har lyst til og det er et gap mellom ønske og de kvalifikasjoner man har. Hadde det vært tilfelle, hadde han fulgt den planen for å nå et mål. Avslaget på søknad om å bli yrkesbefal har tvunget han til å tenke framover: *”Hver gang jeg tenker på et nytt yrke, så prøver jeg å se meg selv inn i det yrket og hvordan jeg vil trives med det, hvordan er hverdagen akkurat innenfor den jobben?”* Han vil bruke et par år på å finne ut hva han har lyst til. Han kjenner til en kamerat som manglet formell utdanning, men som gjennom skolering i bedriften har fått en ”brukbar jobb”. Han foretrekker ”noe sånt” og ser ikke for seg en utdanning av lengre varighet. Enten vil han komme seg inn i et stort firma, eller begynne for seg selv, *”Jeg hadde jo egentlig håpa å bli i Forsvaret til jeg var 57 år, derfor har jeg ikke tenkt så mye enda.”* Stig har gått og håpet på fast tilsetting, men må innse at det ble avslag også denne gangen. Han gir uttrykk for en viss motstand mot skolegang, men gjennom veiledning kan Stig få hjelp til å reflektere over og se muligheter for seg. Dialog med veileder kan også føre til at han får nye perspektiv på utdanning og gjennomgår en transformativ læreprosess, som jeg så vidt nevnte i teorien. Peavy sier at beslutning og planlegging går hand i hand. Planlegging er å organisere aktiviteter for å utføre handlinger eller nå mål (Peavy 1998). Det synes derfor naturlig at avdelingsbefalet ikke har noen planer så lenge de ikke har satt seg noen mål. Veiledningen kan bidra med en bevisstgjøring om fremtida og dermed være med å påvirke både til økt målsetting og planlegging.

4.8. Veiledning

De fleste av informantene opplever ikke at de har hatt så mye veiledning utenom foreldrenes støtte ved valget i forkant av videregående. De få som kan huske at de har hatt veiledning, opplever at de hadde lite igjen for den. Markus mener ”noen” prøvde å veilede ”hit og dit”, men at det ikke var lett når han ”ikke visste”. Peder husker ”et stort sånn derre hjul med masse farger – det var 3 sirkler - du hadde grunnkursirkelene først og så hadde du VKI - sirkelen og så VKII.” Han fikk forklart hvor grunnkursene ledet, men for Peder ble denne veiledningen til liten hjelp. På spørsmålet om hvilke tanker de gjør seg om veiledning, er det flere som ser for seg at den må foregå som en prosess. Aksel mener at varighet og form vil variere fra person til person. Det optimale tror han er at han først ”får noen inputs” som han ”kan bruke tid på”. Han må både sette seg inn i alternativer, ”reflektere over muligheter” og veie fordeler opp mot ulemper. Slik kan han i dialog med veileder ”vurdere ulike løsninger” før valg tas. Aksel ser seg selv som aktiv i prosessen. Peder foretrekker også ”noe mer enn et kort møte”. I samråd med veileder ønsker han å finne ut hva han vil, hvilke muligheter han har og få hjelp til ”å legge opp en strategi” for å nå målet. Han trenger ”en ordentlig samtale” og sammenlikner med intervjuet. Peder trenger hjelp i valgprosessen og synes det er ”viktig å ha noen å snakke med og få luftet tankene”. Han ser for seg at veileder kan stille ”kritiske spørsmål” som får han til å reflektere og kanskje oppdage ting han ikke har tenkt på: ”Hvorfor skal du velge det? Hva betyr mest for deg? Vil du ha en praktisk jobb eller en mer teoretisk jobb? Og hvis jeg skulle vært snekker, så måtte jeg ha drevet og pendlet til Tromsø, da. Var det greit? Hva er bra? Hva er dårlig?” Når Peder tenker sivil jobb, ser han etter muligheter i nærmiljøet og vurderer yrkesmuligheter som finnes der. Veiledningen må ta hensyn til den konteksten veiledede befinner seg i, noe Peavy også understreker (Peavy 1998). Forventninger som de Peder og Aksel har, kan ivaretas gjennom konstruktivistisk veiledning. Prosessen er viktig i denne veiledningsformen og ses som et prosjekt der veileder og veiledet sammen forsøker å løse veilededes problem. Den viktigste enkeltaktivitet i veiledningen er ”nyttig dialog”, ifølge Peavy. Både dialogen og refleksjonen hører med. I samtalen bidrar begge parter, men veileder påvirker refleksjonen hos den veiledede gjennom spørsmålsstillingen. Erfaringen kan på den måten bringes fram (ibid). Flere av informantene mener at veileder kan bidra og hjelpe dem til å se nye muligheter for seg selv og bevisstgjøre dem på fremtidige valg. Mens de fleste informantene tenker veiledning i forhold til karrierevalg, ser Kai mer for seg at han gjennom veiledningen skal kunne få hjelp til ”å velge kurs” som kan være nyttige for han i jobbsammenheng og med tanke på fagbrevet som han har uttatt. Han er heller ikke sikker på om han må ta flere fag på videregående og eventuelt hvilke

fag han må ha for å fullføre fagbrevet. Han ser for seg at veiledningen kan hjelpe han til å finne ut av dette. Mary mener veiledningen kan hjelpe til å se et lite stykke fremover og finne ut hvilke steg man må ta for å oppnå det man ønsker i det sivile. Gjennom den kan en forberede seg til sivil utdanning når det nærmer seg kontraktsslutt. *”Det er som å sette opp en tidslinjal”*, mener hun. Hans er opptatt av at det skal *”gå på helheten”*. Han ønsker hjelp til å finne mer ut om seg selv, sitt faglige selvilde og sine faglige forutsetninger. Informasjon om de tilbudene som finnes og *”hjelp til å regne ut alderspoeng”* er ikke nok. Veileder bør kjenne *”historia hans”* og kunne sette det militære og det sivile sammen. I konstruktivistisk veiledning tas det hensyn til både handlinger, verdier og kunnskap. Veiledningen som allmenn livsplanleggingsmetode tar sikte på hele personen (ibid). I teorikapitlet ble fortellingen nevnt som redskap for å få frem personens egen opplevelse. Historien personen gir, uttrykker hennes virkelighet.

Noen av informantene mener de kjenner for lite til utdanningssystemet og gradsstrukturen i høyere utdanning. Markus har *”null snøring.”* Han har heller ikke hatt noen interesse av å vite det. Informantene mener også at de vet for lite om utdannings- og yrkesmuligheter som eksisterer og føler at det er noe de trenger å vite mer om, dersom de skal ut i sivil utdanning: Stig mener han av og til hører om yrker som *”man kunne tenkt seg, men man vet ikke veien dit.”* Det kunne vært verdt å vite om kravet til disse stillingene. Hadde det bare vært snakk om en fire – fem måneders kurs, så kunne det vært svært aktuelt, mener han. Informasjon om utdanningstilbud er et kritisk ledd i Cross sin COR- modell. Uansett hvor god motivasjonen er eller hvor gode utdanningstilbud som er tilgjengelige, må en person være kjent med mulighetene for å kunne velge om en vil delta. Personer med lav selvillit eller negativ holdning til utdanning vil heller ikke *”se”* eller *”høre”* om tilbud fordi de oppfatter dette som irrelevant for seg. For å nå frem med informasjon nytter det ikke bare med oppslag (Cross 1981).

Det er ikke så mange av informantene som nevner muligheten for å finne match mellom interesser, egenskaper og hvilket yrke de passer til. Men Stig synes det høres interessant ut når han får høre om muligheten: *”Det skal jeg prøve å få til.”* Å matche interesser med yrker blir gjort innen veiledning som bygger på trekk-faktorteori. Det skjer gjennom testing. Konstruktivister gjør lite bruk av testing. Peavy mener at testing kan bli en *”hurtigløsning”*. Hvert menneske er unikt og da er det mer riktig å jobbe med personens livserfaring gjennom dialog og refleksjon for å finne løsning (Peavy 1998). Veiledningen kan lede til en avklaring om

valg for den som blir veiledet. Aksel mener at *"veiledning kan være en god motivasjonsfaktor i og med at det kan hjelpe deg til å oppdage hva du egentlig vil."*

Det er også naturlig at veileder hjelper den veiledede med å legge både kortsiktige og langsiktige planer. Dette har jeg vært inne på i teorien. Planer bør tilpasses den enkeltes behov. Peder ønsker hjelp til å legge opp en strategi for seg. Markus har klare meninger om hvordan han vil ha det dersom han må ta fag til videregående om noen år. Han er bevisst på at studiet må passes inn med både jobb og tid til venner: *"Da ville jeg hatt kun ett fag av gangen, vil jeg tro."* Å bruke fornuft og være realistisk fremheves av Peavy. Å hjelpe den veiledede med å skreddersy planer som passer dem, gir størst håp om å lykkes (ibid).

Hvor mye hjelp og støtte trenger de om de eventuelt skal ta fag? I teorien nevnte jeg Knowles som mener at voksne blir mer selvstyrt etter hvert som de modnes (Knowles 1993). Det er ulik oppfatning om dette blant mine informanter. De yngste mener at selvstyrthet går på *"å ville noe"*. Dersom man *"vil gjøre noe og er motivert, er det mye enklere å være selvstyrt,"* ifølge Aksel. Stig tror selvstyrthet er noe som *"delvis ligger i bunnen"* og *"delvis har noe med motivasjon å gjøre"*. Hans mener derimot at *"ingen er helt selvstyrte"*. Han har selv prøvd å være det, men han tror han trenger noen (en veileder) som kan være en støtte for han *"her oppe"*. Peder oppfatter seg selv som ustrukturert og ser det derfor som en fordel om noen kan gi han *"undervisveiledning"* og hjelpe han med å *"bevisstgjøre han på hvor i løypa han er"* og sette kortsiktige realistiske planer. *"Å ha noen å snakke med om motgang og hvordan løse ting videre kunne hjelpe på selvstyrtheten,"* mener han. Brockett & Hiemstra (1991) tror at personer kan bli hjulpet til å bli mer selvstyrte i læresituasjoner bare de blir gitt tilstrekkelig erfaring, oppmuntring og hjelp. Mary mener det er lettere å være selvstyrt når man er *"litt voksen og har litt livserfaring"*. Da ser man klarere behovene og ønskene sine og er mer motivert. Hun tror hun vil ha lettere for å holde fokus på hva som kreves og hva hun selv vil. Selvstyring blir her av informantene sett på både som et personlig attributt og som en vilje og evne til å utføre egen utdanning (self- management). Også i forskning skiller mellom disse (Candy 1991). Motivasjon virker inn på selvstyringen, men også modning. Det siste er i tråd med Knowles antagelse (Knowles 1993). I Peders tilfelle synes det som om en støtte for å utvikle hans selvstyrthet, er et behov.

Veilederrollen er viktig i all veiledning. Avdelingsbefalet ble derfor spurt om hvilke krav de ville ha til en veileder. Mary hadde fokus på at denne skulle være en *"hjelper eller veiviser"*. Både humanistisk og konstruktivistisk veiledning vektlegger en jevnbyrdighet. Veilederen

blir da en fasilitator. Veiledningsforholdet blir som et subjekt – til – subjekt forhold der veileder og veiledet er på like fot, ifølge Allgood & Kvalsund (2004). I konstruktivistisk veiledning konstrueres meninger i en sam-konstruksjon der veiledet er ekspert på seg selv (Peavy 1998). Relasjonen i veiledningsforholdet er av stor betydning, og Carl Rogers trekker frem visse betingelsen som må være tilstede dersom veiledningen skal være positiv. Først og fremst ønsker informantene en veileder som de oppfatter som *”hyggelig, åpen og utadvendt”*. Ole bruker betegnelsen *”oppriktighet”* mens Kai mener veileder må være *”naturlig”*. Å være naturlig kan sammenlignes med det Rogers betegner som kongruens. Den veiledede er hva han er, uten *”front”* eller *”fasade”*. Han er seg selv (Rogers 1962). Nesten samtlige informanter trakk fram at veileder måtte være i stand til *”å lytte”*. Aksel la til at veileder måtte kunne lytte med *”empati”*, mens andre brukte uttrykk som *”å kunne vise interesse for deg som person”*, *”bry seg”* eller *”kunne sette seg inn i din situasjon”*. Empati som Aksel dro fram, er et svært viktig begrep hos Rogers. Når veileder forsøker å se veiledes indre verden som om det er hans egen og blir møtt med empatisk forståelse, hjelper det den veilede til å forstå seg selv og lære, mener Rogers (1962). Dette krever en åpen dialog. Når veileder har sin oppmerksomhet rettet mot den veiledede, og veiledningsklimaet er et der den veiledede kan føle en positiv og ikke-dømmende oppmerksomhet, mener Rogers at det ligger til rette for at det kan skje en positiv endring og utvikling hos den veiledede (ibid).

Forventninger til at veileder har faglige kompetanse og kunnskaper om arbeidsliv og utdanningsmuligheter blir trukket frem av flere av informantene, men langt fra alle. *”Kunnskaper tillit”*, mener Stig. Hans syntes det var viktig at veileder hadde kunnskap både om det sivile og det militære system for om nødvendig å *”koble”* disse i veiledningen. Jeg mener at i et veiledningsforhold der den veiledede selv er aktiv, trenger ikke veileder nødvendigvis kunne alt, men veileder bør ha oversikt og vite hvor kunnskapen kan hentes. Taushetsplikten ble også nevnt, og for noen var det et poeng å ha et sted de kunne snakke om sin karriere uten at det var *”på Forsvarets premisser”*. Mary mente veileder måtte se personenes beste og ikke det beste for Forsvaret.

5. KONKLUSJON

Gjennom denne undersøkelsen ville jeg finne ut hvilke tanker og planer åtte avdelingsbefal i en avdeling i Nord- Norge har for sivil karriere, og hvordan de mener Voksenopplæringen i Forsvaret kan imøtekomme deres behov og ønsker om karriereveiledning.

Hvordan tenker de? Mine informanter trives i jobben som avdelingsbefal og vurderingen de gjør av seg selv i jobben synes å være generelt positive. Når det gjelder sivil karriere synes de ikke å ha veldig høye ambisjoner, men trivsel og økonomisk trygghet er høyt verdsatt. Studien har vist at både tidligere erfaringer med skolegang og holdninger til utdanning påvirker motivasjonen for utdanning. Dette støttes av undersøkelser hos Skaalvik & Skaalvik (1993) og Cross (1981). Undersøkelsen synes også å vise at positive mestringserfaringer i jobbsammenheng kan påvirke holdningen til utdanning. Vi har sett at modning også synes å bidra til motivasjon for utdanning. Når en vil noe og har funnet ut at det er noe en ønsker, synes ikke dårlige skoleresultater å være et hinder for motivasjonen, så lenge prestasjonene er forklart med dårlig innsats. De yngste informantene synes å sette en høyere verdi på utdanning enn de eldste som mener at jobberfaring og gode tjenesteuttalelser teller. De regner kurs og opplæring innad i jobben som bedre alternativ for seg enn utdanning.

Hvordan planlegger de? Naturlig nok synes motivasjonen for å tenke på sivil karriere og utdanning å være liten i den yngste aldersgruppa, mens den synes å tilta noe ved økende alder, men det hele ser ut til å stoppe ved tanken. Når en ser bort fra Aksel og Mary som vet hva de ønsker, er det ingen av informantene som har noen planer for framtida. Siden beslutninger og planer henger sammen (Peavy 1998), synes det naturlig. Vi har også sett at noen håper på yrkestilsetting og utsetter å tenke på sivile planer.

Hvordan kan deres behov og ønsker om karriereveiledning imøtekommes? De har en klar oppfatning om at veiledning kan bidra til at de både kan lære om seg selv og sine muligheter, noe som er et godt utgangspunkt for en frivillig veiledningstjeneste. De er bevisst at de har et personlig ansvar for eget liv og egen læring, men mener at arbeidsgiver også bør legge til rette for, understøtte og gjøre utdanning mulig. Ut fra de tilbakemeldingene som informantene har gitt, bør det stilles krav til veileders profesjonalitet. Forventninger de har til veileders holdninger samsvarer med viktige veilederegenskaper som en finner i klientsentrert teori der oppriktighet, empatisk lytting og respekt er viktige forutsetninger for å lykkes i veiledningen (Rogers 1962). Informantene synes å forestille seg en veileder som kan fungere som en hjelper og ei støtte i veilederprosessen.

Refleksjon, dialog og helhetstenking er med i undersøkelsesgruppas forestilling om veiledning. Dialogen er vesentlig både i klientsentrert og konstruktivistisk veiledning.

I motsetning til den informasjonspregede veiledningen som noen synes å ha erfart tidligere, legger konstruktivistisk veiledning vekt på at den veiledede selv er aktiv i prosessen. Refleksjoner blir understøttet gjennom de hjelpemetodene som brukes. Konstruktivistisk veiledning er også bevisst på at helheten blir dratt inn i veiledningsprosessen (Peavy 1998).

Hva kan gjøres? Prinsippet er frivillighet. De yngste synes å være lite motivert for å tenke sivil karriere. Til tross for det, anser jeg det som viktig at det gis informasjon om tilbudene som finnes i en tidlig fase. Mange synes å ha liten erfaring med veiledning, derfor gjelder det også å gi en orientering om hva veiledningen som avdelingsbefalet kan få, går ut på. Informasjonens betydning ble poengtert av Cross (1981). Informasjon kan foregå på flere måter, men jeg ser det som nødvendig å kalle sammen til et felles møte i hver avdeling. Prosessen med organiserte veiledningstilbud og en første uformell samtale for å opprette kontakt, vil ut fra erfaringen jeg har trukket av undersøkelsen, ikke være gunstig før avdelingsbefalet har fått noen års erfaring i jobben. De som ikke kommer i et etablert veiledningsforhold før de har passert 30 år, bør prioriteres og innkalles til et uformelt møte for å få dette tilbudet. Jeg synes det kan ha noe for seg å gi et lite puff til de som for eksempel utsetter tiltak fordi de håper på yrkestilsetting.

Karriereveiledningen dreier seg ikke nødvendigvis bare om utdanning, men må også ta hensyn til at det kan være behov for refleksjoner rundt bedriftsetablering, jobbsøkeprosesser eller veiledning i praktiske kursvalg. Det viktigste målet med veiledningen bør være å bevisstgjøre og hjelpe den enkelte med å se sine muligheter og finne den beste løsningen for sitt behov. I konstruktivistisk veiledning er prosessen det viktigste, men veiledningen bør munne ut i en beslutning. Da kan veiledningen ende ut i en plan som er tilpasset den enkelte. Så langt det er råd, kan VO hjelpe med å tilrettelegge tilbud eller hjelpe med å organisere nødvendige utplasseringer. Ikke alle synes å oppfatte seg som selvstyrte, og uttrykker behov for støtte. Veileder bør derfor opprettholde en kontakt og ha korte oppfølgingsamtaler ved behov.

Tid er dratt fram som en alvorlig hindring for å kunne utvikle seg og ta fag på fritiden. Arbeidsgivers holdning og arbeidets organisering er trukket frem i denne sammenheng. Det hadde vært interessant å gå nærmere inn på disse forholdene, men det ligger utenfor oppgaven. Tidsproblematikken får konsekvenser for planleggingen og tilretteleggingen av tilbud som avdelingsbefalet kan få gjennom Voksenopplæringen. Planlegging og tilpassing blir derfor enda viktigere for de som har et utdanningsbehov.

LITTERATURLISTE

- Ahl, Helene (2004). "Motivation och vuxnas lärande. En kunskapsöversikt och problematisering." *Forskning i fokus*, nummer 24.
- Allgood, Eleanor and Ragnvald Kvalsund (2004). *Learning and discovery for professional educators. Guides, counselors, teachers. An interactive experiential approach to practice and research.* Trondheim. Tapir Academic Press.
- Alver, Bente Gullveig og Ørjar Øyen (1997). *Forskningsetikk i forskerhverdag. Vurderinger og praksis.* Oslo. Tano Aschehoug.
- Bandura, Albert. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control.* New York. W.H. Freeman and Company.
- Brockett, Ralph G and Roger Hiemstra. (1991). *Self-Direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research, and Practice.* London and New York. Routledge. (Lest 06.05.08) <http://www-distance.syr.edu/sdlindex.html>
- Brookfield, Stephen. D. 1986. *Understanding and Facilitating Adult Learning.* San Francisco. Jossey- Bass.
- Candy, Philip C. (1991). *Self-direction for lifelong learning. A Comprehensive Guide to Theory and Practice.* San Francisco. Jossey- bass Publishers.
- Cross, K. Patricia (1981). *Adults as learners. Increasing participation and facilitating learning.* San Francisco. Jossey-Bass.
- Dalen, Monica (2004). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming.* Oslo. Universitetsforlaget.
- Direktiv om implementering av lov om personell og justert befalsordning.* Forsvarsdepartementet. (2004). (Lest 06.05.08) http://www.regjeringen.no/upload/kilde/fd/nyh/2004/0104/ddd/word/231553-personell+befal_direktiv_101204.doc
- Edstrøm, Lars-Olof (1969). *Reformera vuxenundervisningen nu! En överblick och ett debattinlägg.* Oskarshamn. Bokförlaget Prisma/Föreningen Verandi.
- Edvardsen, Rolf (1991). *Valg av utdanning og yrke. Betydningen av kjønn, sosial bakgrunn og geografisk bakgrunn ved utdannings- og yrkesvalg.* Rapport 12/91 Oslo. Norges allmennvitenskapelige forskningsråd.
- EU (2000). *A memorandum on lifelong learning.* Brussels.European Commission (Sec (2000)1832). (Lest 06.05.08) <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf>
- Fog, Jette (2001). *Med samtalen som udgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview.* 1. utg. 6. opplag. København. Akademisk forlag.
- Handal, Gunnar og Per Lauvås (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori.* Oslo. J. W. Cappellens Forlag a.s.

- Hoel, Marit (1997). *Arbeid og kjønn. Sosiologiske analyser av yrkesløp*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Holme, Idar Magne og Bernt Krohn Solvang (1993). *Metodevalg og metodebruk. 2.utgave*. Otta. Tano A.S.
- Inglar, Tron (1997). *Lærer og veileder. Om pedagogiske retninger, veiledningsstrategier og veiledningsteknikker* Oslo. Universitetsforlaget.
- Johannessen, Eva m. fl. (1998). *Rådgiving. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis. 4. opplag*. Oslo. Universitetsforlaget AS.
- Knowles, Malcolm (1993). "Andragogy: an emerging technology for adult learning". I: Richard Edwards m.fl. (red.), *Culture and processes of adult learning. A reader*. London, Routledge, s. 82-98.
- Knowles, Malcolm S. and Associates (1984). *Andragogy in Action*. London. Jossey- Bass Publishers.
- Kvale, Steinar (1997/2006). *Det kvalitative forskningsintervju*. 8. opplag. Oslo. Gyldendal Akademisk.
- Manger, Terje (2000). "Hva påvirker vår motivasjon for læring?" I: Arild Raaheim og Kjell Raaheim (red.), *Læring hos voksne*. Bergen. Sigma, s. 49-61.
- Merriam, Sharan B. and Rosemary S. Caffarella (1999). *Learning in adulthood. A comprehensive guide. 2. utg.* San Francisco. Jossey-Bass (The Jossey-Bass higher and adult education series).
- Mezirow, Jack (2000). "Hvordan kritisk refleksjon fører til transformativ læring". I: Knud Illeris (red.), *Tekster om læring*. Frederiksberg. Roskilde universitetsforlag, s. 67-82.
- "OECD review of career guidance policies. Norway: Country note." (2002). From: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1a/7c/5d.pdf
- Paldanius, Sam (2006). Att delta eller att inte delta – är det frågan? I: Larsson, Staffan og Lars Erik Olsson (red.) *Om vuxnas studier*. Studentlitteratur.
- Peavy, R. Vance (1998). *Konstruktivistisk vejledning. Teori og metode*. København. Rådet for uddannelses- og Erhvervsvejledning.
- Persson, Stig m.fl. (1981). *Veiledning i utdanning og yrke. Teori og metode*. Oslo. Tanum-Norli.
- Pettersen, Roar C. og Jon A. Løkke (2004). *Veiledning i praksis. Grunnleggende ferdigheter*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Postholm, May Britt (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasestudier*. Oslo. Universitetsforlaget AS.

- Rogers, Carl R. (1962). "The interpersonal relationship." *Harvard educational review* 32(4), s. 416-429.
- Rubenson, Kjell (2004). En kritisk vurdering av det politiske prosjekt I: Illeris, K og Signe Berri (2005). *Tekster om voksenlæring*. Frederiksberg. Roskilde Universitetsforlag.
- Sharf, Richard S. (2002). *Applying Career Development Theory to Counseling. Third edition*. Pacific Grove. Brooks/Cole.
- Skagen, Kaare (2004). *I veiledningens landskap. Innføring i veiledning og rådgiving*. Kristiansand S. Høyskoleforlaget AS.
- Skaalvik, Einar M og Liv Finbak (2001). *Adult education in Great Britain, Norway and Spain. A comparative study of participation, motivation and barriers*. Report from the Leonardo da Vinci Supported "MOBA" project. Trondheim. Tapir Academic Press.
- Skaalvik, Einar M. og Sidsel Skaalvik (1993). "Selvoppfatning og forventninger. Sentrale motivasjonsfaktorer i voksenopplæring." I: Vigdis Haugerud og Jørg Kvam (red.), *Livslang læring. En antologi om voksenopplæringens mangfold og enhet*. Trondheim. Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt, s. 129-160.
- Stortingsmelding nr 27. (2001) ” Gjør din plikt - Krev din rett. ” *Kvalitetsreform av høyere utdanning*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- ”Styrking av yrkes- og utdanningsveiledningen i Norge”. *En utredning av alternative modeller for organisering av yrkes- og utdanningsveiledningen i Norge*. Arbeids- og administrasjonsdepartementet (2004). (Lest 06.05.08)
<http://www.regjeringen.no/upload/kilde/aad/rap/2004/0003/ddd/pdfv/209008-utdanningsveiledning.pdf>
- Thång, Per-Olof og Gun-Britt Wärwik (2003). "Interest and motivation to participate in adult education. A study within the adult education initiative." *Forum for voksenpedagogikk* (Januar).
- VOX (2002). Realkompetanseprosjektet 1999 – 2002. “*I mål eller på startstreken.*” Slutt-rapport. Oslo.Vox.
- Winther-Jensen, Thyge (2004). *Voksenpedagogik. Grunnlag og ideer*. 3. utg. København. Akademisk forlag.

VEDLEGG 1

INTERVJUGUIDE

Hvordan tenker og planlegger avdelingsbefal i Forsvaret for en ny sivil karriere og hvordan kan Voksenopplæringen i forsvaret imøtekomme behov og ønsker om karriereutvikling?

Innledende spørsmål

1. Generelle opplysninger:

Navn, alder, hjemsted, bosted(pendlerstatus?), sivil status, arbeidsstatus, skoler og utdanning, yrkeserfaring

Fortid

2. Erfaring og interesser

Fortell kort om dine foreldre og din oppvekst, dine interesser og hobbyer (livsløpet til nå).

3. Påvirkning og valg

- a. Hva opplever du var bestemmende for valgene dine?
- b. Fikk du noen form for veiledning?
- c. Beskriv veiledningen og hva den betydde for de valgene du gjorde
- d. Var det andre du lyttet til og som du mener hadde påvirkning på dine valg?
- e. Beskriv hva som førte til at du ble avdelingsbefal?

Nåtid

4. Jobben din i dag

- a. Beskriv hvordan du oppfatter den - og ditt forhold til den

5. Livet utenom jobben

- a. Hvem betyr mest for deg i ditt liv?
- b. Kan du beskrive hva som gir mening i livet for deg?
- c. Fortell om din situasjon i dag.(i den grad du selv ønsker det).
(Hvordan har du det i dag?)

Fremtid

Jeg innleder neste tema med et sitat fra Forsvarets Forum:

"- Avdelingsbefal må forberede seg på en karriere nummer to. Hæren har et ansvar for å gjøre dem rustet til å konkurrere om nye jobber." Dere kan oppnå 2 årslønner i bonus. Dette kan brukes til utdanning.

6. Planer

Jeg ønsker å høre om dine tanker, refleksjoner og planer for framtida og tida etter at du har passert 35 år:

- a. Hvordan ser du på fremtiden? Beskriv de forventninger du har for deg selv og fremtida?
- b. Gjør du noe i dag for å forberede eller planlegge ny yrkeskarriere?
- c. Hvordan vil du nærme deg en sivil karriere? Skal du ta studier? Hvilke planer har du?
- d. Hvor godt mener du å kjenner deg selv, dine egenskaper og dine muligheter?
- e. Beskriv din realistiske ønskesituasjon når du er passert 35 år.
- f. Hvilke forhold kan eventuelt hindre deg i å oppnå dine ønskemål?

7. Veiledning:

I min oppgave spør jeg om hvordan Voksenopplæringen kan imøtekomme behov og ønske om karriereveiledning. Jeg vil vite mer om ditt forhold til veiledning og hva du kunne tenkt deg for at du skulle være bedre forberedt på ditt møte med en ny hverdag utenfor leirporten.

- a. Hvilke tanker gjør du seg om karriereveiledning? Hvilke veiledningsbehov tror du du har, og hvordan mener du en karriereveiledning best kan gjøre noe for å hjelpe deg?
- b. Kan du si noe om hvordan du ser for deg en veileder bør opptre for at du skal få tiltro til veiledningen og synes den er nyttig for deg?
- c. Tror du på å planlegge for fremtida?
- d. Har en plan betydning for å forberede nye karrieremål?
- e. Tror du at veiledning kan bidra til at du lettere realiserer dine planer ?
- f. Hvilke krav stiller du til deg selv?

8. Motivasjon

- a. Hva motiverer deg til å ta tak i egen framtid?
- b. Har hjelp og oppfølging noe å gi deg? Har hjelp noe å si for å ta tak i og starte på opplegg som du har lyst til?
- c. Hva skal til for at du tror du vil klare å bevege deg mot et utdanningsmål?
- d. Hvilke faktorer(lønn, lyst til å oppnå noe osv) tror du ville virke inn og motivere deg?
- e. Er det noe som kan ødelegge eller minske din motivasjon?
- f. Hva hindrer deg i å starte på utdanningstilbud?

9. Tilrettelegging av utdanningstilbud

- a. Hvordan ville du ha tilrettelagt et eventuelt utdanningstilbud for deg selv?
- b. Hvordan skulle VO ha tilrettelagt opplegg for at du skulle hatt tro på at dette kunne du ha klart? Hvor fleksibelt tror du det måtte ha vært for at du skulle fått dine behov dekket?
- d. Hvordan ser du som avdelingsbefal på bonusordningen?
- e. Hvordan kunne du tenke deg bonusen ble ordnet? Hvorfor? Begrunn.
- f. Er det andre måter å gjøre dette på?