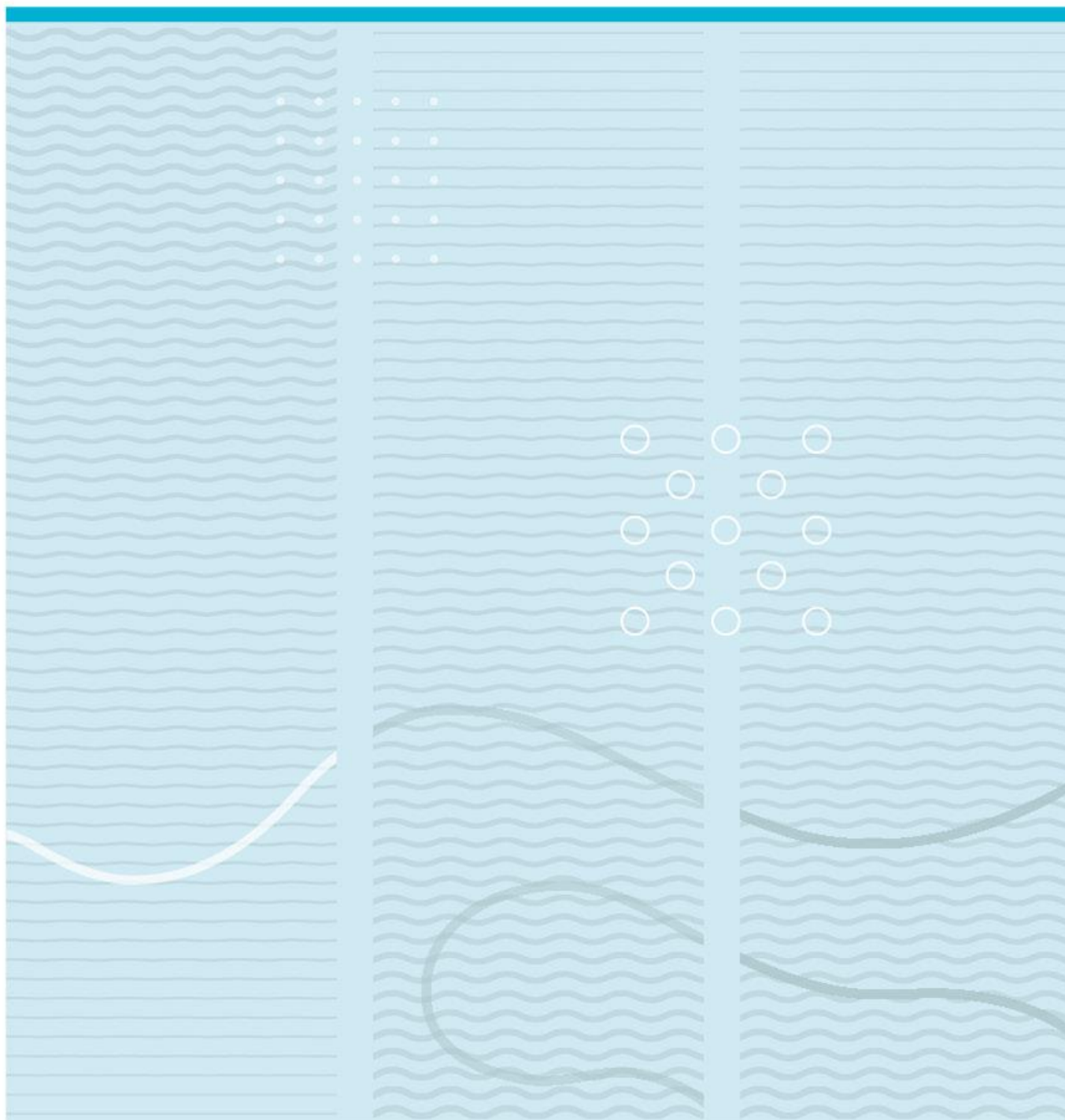


Sijke Johanna Colijn

Karrierelæring, et sammensatt ord

En kvalitativ studie av lærerens forståelse av begrepet karrierelæring



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

<http://www.usn.no>

© 2022 Sijke Johanna Colijn

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Dette er en kvalitativ studie om lærerens forståelse av begrepet karrierelæring. Målet er å finne ut hvordan lærere forstår begrepet karrierelæring og hvordan de tilpasser og bruker karrierelæring i praksis for å bidra til en økt forståelse karrierelæring i norsk videregående skole. Oppgavens problemstilling er: «Hvordan forstår lærere på videregående skole begrepet karrierelæring, og hvordan kommer dette begrepet til uttrykk i beskrivelser av deres praksis?» Begrepet karrierelæring er et «bindestrekord», et sammensatt ord. For å nå en økt forståelse av begrepet bør «læring» forstås som et selvstendig ord, men også i sammenheng med karrierebegrepet (Haug, 2018, s. 20). Studien har en fenomenologisk tilnærming og prøver å forstå og beskrive begrepet ut fra hvordan informantene opplever det. Datamaterialet består av semistrukturerte intervjuer som ble gjennomført i forskningsprosjektet «Kvalitet i karriereveiledning — En undersøkelse av kvalitet og kvalitetsutvikling i karriereveiledning i skolen» (Mordal et al., 2022). Karrierelæring var ikke et eget tema i intervjuguiden, så intervjuene ble analysert med en deduktiv analysestrategi for å finne ut om det var tale om karrierelæring når informantene fortalte om sin situasjon, sine erfaringer og sine opplevelser knyttet til kvalitet i karriereveiledning. Teorien som ble brukt i den deduktive analysestrategien ble basert på tidligere nordisk, dansk og norsk forskning. Karrierelæringsteorier som har vært utgangspunkt for analysen er Laws New-DOTS-Modell, Supers Liv-karriere-regnbue og Krumboltzs The Happenstance Learning Theory.

Ut fra analyseresultatene fremkommer det at svaret på problemstillingen er at lærere forstår begrepet karrierelæring uten å kjenne til begrepet. Ut fra en meningskategorisering kommer det fram at informantene legger i begrepet at det handler om å finne ut muligheter, praksis og livsmestring, og at det er karriereveileder/rådgiver som jobber med dette. Samtidig viser studien at de anvender karrierelæring både som kontaktlærer og faglærer. I sine beskrivelser av praksis kommer det fram at informantene jobber med karrierelæring, men det er verken satt i system eller forankret i læring. De bruker erfaringslæring, men selve læringsprosessen stopper ofte etter første fasen i Kolbs (1984) læringsspiral.

Hvis man ønsker å utvikle karrierelæring som en oppgave for lærere er det viktig å vise lærere fordelene med å innføre karrierelæring. Samtidig krever det en kompetanseheving hos lærere for å kunne implementere ulike karrierelæringsaktiviteter med tanke på karrierelæringsteoretiske perspektiver og å kunne jobbe med elevenes refleksjoner, for eksempel ved å bruke spørsmål som støtter karrierelæring eller karrierelæringskompetanseområdene, de såkalte «karriereknappene».

Abstract

This is a qualitative study about the teacher's comprehension of the phenomenon career learning. The aim is to find how teachers understand the phenomenon career learning, how they adapt and use career learning in practice to contribute to an increase in the phenomenon of career learning in Norwegian upper secondary schools. The thesis question is: "How do teachers in upper secondary schools comprehend the term career learning and how is it expressed in descriptions of their practical work? The term career learning consists of two words. To obtain extended knowledge, the word "learning" should be understood in connection with the concept of career (Haug, 2018, s. 20). This study has a phenomenological approach and seek to understand and describe the phenomenon based on the experience of the informants. The data consists of semi-structured exploratory interviews completed in the research project "Quality in career guidance – A survey of the quality and quality development of career guidance in schools" (Mordal et al., 2022). Career learning was not a topic on its own in the interview guide, therefore, the interviews were analyzed with a deductive analysis strategy to find out if career learning was in question when the informants told their situation, their obtained knowledge and their experience linked to quality in career guidance. The theory used in the deductive analysis strategy was based on previous Nordic, Danish and Norwegian research. Career learning theories which have been the starting point for the analysis are Law's the New-DOTS-Modell, Super's Liv-career-rainbow and Krumboltz' The Happenstance Learning Theory.

The answer to the thesis question is that teachers understand the phenomenon career learning without knowing the term. From a categorized opinion, it is conveyed that they understand the term as finding out more about possibilities, practice, and life skills and that this is the job of the career guide/counsellor. Simultaneously, the study shows that they use career learning both as contact teacher and subject teacher. In their descriptions of their practices, it turns out that they work with career learning, but it is not put into system nor anchored in teaching. They use experience-based learning, but the learning process often stops after the first phase of Kolb's (1984) learning spiral. When the desire is to develop career learning as an assignment for teachers, it is important to show the teachers the advantages of introducing career learning. At the same time, a development of competence amongst teachers is required in order to implement various career learning activities, considering the perspectives of career learning theories and to be able to work with pupil reflections, for instance by using questions that support career learning or career competence areas.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Abstract	3
Innholdsfortegnelse	4
Forord	6
1 Innledning	7
1.1 Forskningsprosjektet «Kvalitet i karriereveiledningen i skolen i Norge»	7
1.2 Undersøkelsens kontekst	8
1.3 Presentasjon av problemstillingen	10
1.4 Oppgavens videre struktur	11
2 Begrepsavklaring	12
3 Tidligere forskning	16
3.1 Nordisk forskning	16
3.2 Dansk forskning	18
3.3 Norsk forskning	22
4 Teori	27
4.1 Karrierelæringsteorier	27
4.1.1 New-DOTS-modellen	27
4.1.2 Liv-Karriere-Regnbue	29
4.1.3 The Happenstance Learning Theory	30
4.1.4 Karrierelæringsteorier	31
4.2 Forskningsbaserte aktiviteter knyttet til karrierelæring	32
4.2.1 Forståelse av karrierelæring	32
4.2.2 Spørsmål som støtter karrierelæring	35
4.2.3 Karrierelæringsaktiviteter	36
5 Forskningsdesign og metode	39
5.1 Mål	39
5.2 Konseptuelt rammeverk med vitenskapsteoretisk tilnærming	40
5.3 Forskningsspørsmål	41
5.4 Metode og datainnsamling	41
5.5 Validitet	46
5.6 Etske betraktninger	47

5.7	Studiens begrensninger	47
6	Analyse – Karrierelæring.....	48
6.1	Begrepet karrierelæring	48
6.2	Meningsinnhold i begrepet karrierelæring.....	51
6.3	Hvordan lærere anvender karrierelæring	57
7	Analyse - Karrierelæringsteorier	60
7.1	Kognitivt inspirerte karrierelæringsteorier	60
7.2	Sosialkognitive karrierelæringsteorier.....	62
7.3	Sosiokulturelle karrierelæringsteorier	63
8	Analyse - Karrierelæringsaktiviteter.....	65
8.1	Karrierelæringsaktiviteter integrert i skolens fag	65
8.2	Spørsmål som støtter karrierelæring og karrierelæringsaktiviteter	68
8.3	Karriereknappene som karrierelæringsaktiviteter	69
9	Oppsummerende drøfting	70
9.1	Karrierelæring	70
9.2	Karrierelæringsteorier	72
9.3	Karrierelæringsaktiviteter.....	74
10	Konklusjon	76
	Referanser/litteraturliste	78
	Oversikt over tabeller og figurer	82
	Vedlegg.....	83

Forord

«Ja så. Skriver du en masteroppgave? Hva skriver du om? Jeg skriver om karrierelæring. Åh, sier du det.» Jeg fikk generelt lite respons da jeg fortalte at jeg skrev om karrierelæring. Senere, da jeg var kommet et stykke på vei med skriveprosessen, og halvveis i analysen, opplevde jeg at folk oftere spurte hva jeg skrev om. Jeg forsto da at flesteparten av dem som spurte ikke vet hva karrierelæring er. Jeg byttet dermed ut dette begrepet med begrepet karriereveiledning, og opplevde da en åpning for en videre samtale om hvilke erfaringer de hadde, hva de lurte på og fikk samtidig tilbakemeldinger på at det virket spennende. Å skrive en oppgave med en fenomenologisk vitenskapsteoretisk tilnærming har gjort meg mer bevisst på at det er mange ulike forståelser og oppfatninger av begreper, og når begrepene i tillegg er sammensatte kan det føre til enda flere forståelser.

Målet med, og det jeg håper å oppnå med min oppgave er å bidra til en økt forståelse av begrepet karrierelæring, men også en økt forståelse av begrepene karriere og læring. I min jobb som lærer skal jeg i gang med utvikling av karrierelæring i fag. I tillegg ønsker jeg å initiere samarbeid om karriereveiledning mellom elevtjeneste, kontaktlærere og faglærere på min skole. Jeg håper at denne masteroppgaven motiverer flere kontaktlærere, faglærere og karriereveiledere til å utvikle karrierelæring i den videregående skolen.

Takk til mine veiledere Kristine Mariager-Anderson, Anette Vaage Slåtto og Kirsten Marie Dalene. Takk til Nina, min medstudent som har vært en stor støtte under hele oppgaveskrivingen. Takk til Ragnhild, og Joan for gode innspill under hele masterstudien. Takk til Christine og Line for gjennomlesing. Takk til mann og barn for støtte og at dere holder ut med en evig student.

Drammen, 21. mai 2022

Sijke Johanna Colijn

1 Innledning

Denne masteroppgaven omhandler lærere i videregående skole og deres forståelse av begrepet karrierelæring, gjennom en deduktiv analyse av kvalitative forskningsintervjuer med lærere i fire videregående skoler. Karrierelæring ble gjennom Career Management Skills presentert for fagmiljøet i Norge rundt 2014 av Rie Thomsen: «Career Management Skills (CMS) omtales som karrierekompetencer, mens den læring, som går forud for utviklingen af disse færdigheter, omtales som karrierelæring» (Thomsen, 2014, s. 5). NOU-rapporten «Norge i omstilling — karriereveiledning for individ og samfunn» henviser til Thomsens definisjon av karrierelæring: «Karrierelæring er den læringen som knytter seg til utvikling av karrierekompetanse, altså selve læringsprosessen» (NOU 2016:7, s. 21). En av hovedanbefalingene i rapporten er at det burde etableres et kvalitetsrammeverk basert på en forståelse av at alle har ulike roller i et helhetlig system for karriereveiledning og en rammeplan for karrierekompetanser som en del av det (NOU 2016:7, s. 12).

I «Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning — Presentasjon av områdene kompetansestandarder, karrierekompetanse og etikk» kommer karrierelæring til uttrykk gjennom karrierekompetanse og blir sett på som en integrert del av karriereveiledning (Bakke et al., 2020, s.11). Karrierekompetanse som en del av kvalitetsrammeverket er også et uttrykk for at mer og bedre innsats knyttet til karrierelæring kan øke kvaliteten i karriereveiledningstjenestene i Norge. Kvalitetsrammeverket bruker begreper som karrierekompetanse, karriereveiledning og karrierelæring. Begrepene er relativt nye begreper. NOU2016:7 «Norge i omstilling — karriereveiledning for individ og samfunn» anbefaler å endre navn fra utdannings- og yrkesrådgiving til karriereveiledning (NOU 2016:7, s. 10). Studiet «Master i karriereveiledning» har gjort at vi studenter er godt kjent med disse begrepene. Jeg synes det er interessant å forske på om begrepet karrierelæring har blitt et etablert begrep i skolen, eller om det er et «innside»-begrep for oss masterstudenter og fagfolk. Anvendes dette begrepet i det hele tatt?

1.1 Forskningsprosjektet «Kvalitet i karriereveiledningen i skolen i Norge»

Denne oppgaven er en del av forskningsprosjektet «Kvalitet i karriereveiledningen i skolen i Norge». Forskningsprosjektet utføres av forskere fra NTNU Samfunnsforskning, Norge, Universitetet i

Sørøst-Norge (USN) og Aarhus universitet i Danmark. I prosjektet søker vi å avdekke ulike forståelser av kvalitet i karriereveiledning. Forskningsprosjektet ser på hvordan kvaliteten på karriereveiledning og karrierelæring i skolen oppleves og hvordan skoler arbeider med kvalitetssikring og kvalitetsutvikling av karriereveiledning og karrierelæring i skolen. Rapporten ble presentert 27. april 2022 (Mordal et al., 2022). Kompetanse Norge har utviklet en kvalitetssikringsmodell som bidrar til mer målrettet og systematisk utvikling av kvalitet i karriereveiledning. Modellen peker på områder og kriterier som vurderes å ha betydning for kvalitet. Modellen har syv innsatsområder: ledelse, etikk, tilbud og innhold, rammer og organisering, kompetanse, kunnskapsgrunnlag og nettverk og samarbeid.



Figur 1 Kompetanseområder for karriereveiledning (Bakke et al. 2020).

I forskningsprosjektet er de syv innsatsområdene strukturen for å måle kvalitet i karriereveiledningen i skolen. I intervjuguiden i den kvalitative delen av forskningsprosjektet er også de syv innsatsområdene utgangspunktet. Den samme intervjuguiden er utgangspunkt for denne masteroppgaven.

1.2 Undersøkelsens kontekst

Datainnsamlingen til denne studien ble gjennomført i august og september 2021. I videregående skole er man på denne tiden i gang med fagfornyelsen. «Fagfornyelsen 2020» er navnet på prosessen med å utvikle og innføre nye læreplaner i Kunnskapsløftet. Fagfornyelsen består av en overordnet del, fag- og timefordelingen og læreplaner i fag. Overordnet del av læreplanverket utdyper verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen. Overordnet del tydeliggjør skolens og lærebedriftens ansvar for danning og for

utvikling av kompetansen til alle deltakere i grunnopplæringen. Grunnopplæringen er en viktig del av en livslang danningsprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål. Opplæringen skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet. Opplæringen skal gi et godt utgangspunkt for deltakelse på alle områder innenfor utdanning, arbeids- og samfunnsliv (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Skolen skal legge til rette for læring innenfor de tre tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. Temaet livsmestring skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte. Gjennom demokrati og medborgerskap skal elevene lære å forstå sammenhengen mellom individets rettigheter og plikter. Temaet bærekraftig utvikling skal gi elevene kompetanse som gjør dem i stand til å ta ansvarlige valg og handle etisk og miljøbevisst (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette fremmer følgende spørsmål: Har de tre tverrfaglige temaene ved for eksempel å ta ansvarlige valg, håndtere overganger, og fremme god psykisk og fysisk helse en sammenheng med karriereveiledning og karrierelæring?

Undersøkelsen for denne masteroppgaven foregår på videregående skoler i Norge. Videregående skole bygger på 10. trinn i grunnskolen. Videregående skole fører fram til studiekompetanse, yrkeskompetanse eller grunnkompetanse, og er inngangsporten til videre studier og yrkeslivet. Det skilles derfor mellom studieforbereidende og yrkesfaglig opplæring i videregående skole. Studieforbereidende opplæringen legger mest vekt på teoretisk kunnskap og gir studiekompetanse, for å studere ved høyskole eller universitet. Yrkesfaglig opplæring fører fram til et yrke og gir yrkeskompetanse med eller uten fag- eller svennebrev. Elevene har mulighet til å ta påbygging til generell studiekompetanse hvis de ønsker å studere ved høyskole eller universitet eller til å ta videre utdanning ved f.eks. en fagskole. Videregående opplæring tilbys vanligvis som 3 år i skole eller som 2 år i skole og 2 år i bedrift (Vigo, 2022).

1.3 Presentasjon av problemstillingen

Målet med min masteroppgave er å finne ut hvordan lærere forstår begrepet karrierelæring og hvordan de tilpasser og bruker karrierelæring i praksis for å bidra til en økt forståelse av karrierelæring i norsk videregående skole. Jeg velger bevisst først og fremst å fordype meg i dette temaet som forsker og ikke som utvikler. Rollen som utvikler har jeg uansett, og ønsker derfor å bruke masteroppgaven til kun å innta forskerrollen. Jeg mener at en bedre forståelse av begrepet karrierelæring er et godt utgangspunkt for videre utvikling av karrierelæring på videregående skoler i Norge. Forskningsoversikten i kapittel 3.2 viser til flere «karrierelæringsprosjekter» fra Danmark. I Norge er derimot karrierelæring ikke et like utforsket begrep. Med dette som utgangspunkt er oppgavens problemstilling:

Hvordan forstår lærere på videregående skole begrepet karrierelæring, og hvordan kommer dette begrepet til uttrykk i deres beskrivelser av egen praksis?

Begrepet karrierelæring er et sammensatt ord, et «bindestrekord». For å nå fram til en økt forståelse av betydningen av ordet karrierelæring bør «karriere» og «læring» forstås som en helhet, men samtidig også utforskes hver for seg som to selvstendige ord (Haug, 2018, s. 20). For å kunne undersøke denne problemstillingen har jeg kommet frem til følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan forstår lærere begrepet karrierelæring?
2. Hva kan oppfattes i lærerens beskrivelse som arbeid med karrierelæring med utgangspunkt i karrierelæringsteoriene?
3. Hvilke beskrivelser av lærerens praksis viser til karrierelæringsaktiviteter?

Datamaterialet består av semistrukturerte intervjuer som ble gjennomført i forskningsprosjektet «Kvalitet i karriereveiledning – En undersøkelse av kvalitet og kvalitetsutvikling i karriereveiledning i skolen» (Mordal et al., 2022). Hensikten med disse intervjuene var å belyse og utforske temaet kvalitet i karriereveiledning. De syv innsatsområdene i kvalitetsmodellen var utgangspunkt i intervjuguiden: Ledelse, etikk, tilbud og innhold, rammer og organisering, kompetanse, kunnskapsgrunnlag, og nettverk og samarbeid. Karrierelæring er i utgangspunktet ikke et eget tema i intervjuguiden, så jeg analyserer intervjuene med en deduktiv analysestrategi for å se om det er

tale om karrierelæring når informantene forteller om sin situasjon, sine erfaringer og sine opplevelser knyttet til kvalitet i karriereveiledning.

1.4 Oppgavens videre struktur

For å få svar på problemstillingen var valget å gå deduktivt til verks og ha en teoridreven analyse. I tillegg anvendes fasemodellen til Brandi og Sprogøe for å strukturere de nødvendige skritt i det analytiske arbeidet (Brandi & Sprogøe, 2019, s. 58).



Figur 2 Oversikt over faser og innhold i teoridreven analysestrategi (Brandi og Sprogøe, 2019, s. 58).

Kapittel 2 Begrepsavklaring og Kapittel 3 Tidligere forskning samsvarer med Fase 1 Lokalisering og søk etter teori og vitenskap. Kapittel 4 Teori er den andre fasen i modellen, og handler om å velge teori som skal anvendes i analysen. Fase 3 Identifikasjon og 4 Koding utgjør deler av metodedelen i kapittel 5, hvor fasemodellen utdypes. Fase 5 Tolkning og fase 6 Rapport henger sammen med analysen i kapitlene 6 til og med 8. I kapittel 9 kommenterer og stiller jeg spørsmål til det jeg har diskutert og redegjort for i analysedelen. I kapittel 10 oppsummeres svar på problemstillingen og konklusjonen presenteres.

2 Begrepsavklaring

Begrepsavklaringene innenfor karriereveiledningsfeltet er en utfordring. Hvordan man definerer karrierebegrep er kulturelt og historisk avhengig. Definisjoner av «career management skills», for eksempel, varierer i alle EU-land. Oversettelse fra engelske ord til ulike språk dekker ikke alltid hele innholdet i begrepet. I tillegg er det noen land som oppfatter begrepet i en bredere form og inkluderer «career education», «lifeskills», «personal and social education» mens andre land har en smalere definisjon som retter seg mer mot «job-search skills» (Sultana, 2009, s. 4). I denne oppgaven tas det utgangspunkt i definisjonene som er definert i «Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning», som er nært relatert til norske skoler og norsk kultur, samtidig som de har tatt med mer generelle teorier (Bakke et al., 2020). Begrepene som er relevante for oppgaven er karriere, karrierelæring, karriereveiledning, karrierelæringsaktiviteter og karrierekompetanse.

Erik Hagaseth Haug (2018) retter i boken *Karrierekompetanser, karrierelæring og karriereundervisning* oppmerksomheten mot å bidra til en økt forståelse av begrepene karrierelæring, karriereundervisning og karrierekompetanser. Karrierekompetanser beskriver hva det enkelte individ bør inneha av kompetanser for å mestre både nåtidige og framtidige karrieremessige utfordringer. Karrierelæring beskriver prosessen fram mot utviklingen av en slik kompetanse (Haug, 2018, s. 14). Haug omtaler begrepet «career management skills (CMS)» som karrierekompetanser og henviser til følgende definisjon:

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

Ifølge NOU 2016:7 kan karriereveiledning ha to målsetninger: «.. bistå den enkelte i konkrete valgsituasjoner, og bidra til at den enkelte utvikler karrierekompetanse slik at han/hun kan håndtere karriererelaterte utfordringer gjennom livsløpet» (NOU 2016:7, s. 50).

Siste målsetning for karriereveiledning har vært mindre utviklet faglig sett, og ikke vært like etablert som målsetning for praksis som det å bistå den enkelte i konkrete valgsituasjoner. Modellen for

karrierelæring er utviklet for å bidra til målet, om å gi befolkningen tilstrekkelig og relevant karrierekompetanse. Med å inkludere karrierekompetanse ønsker man å fremme et perspektiv om at karriereveiledning handler om læring. For å finne ut hvordan lærere forstår begrepet karrierelæring er det interessant å ta med i betraktningen hvorvidt karriereveiledning blir brukt som begrep når det egentlig er snakk om «karrierelæring».

«Nasjonalt Kvalitetsrammeverk for karriereveiledning» setter begrepene karriere, karrierelæring, karriereveiledning, karrierelæringsaktiviteter og karrierekompetanse i en modell for karrierelæring (Bakke et al., 2020, s. 59).



Figur 3 Modell: Karrierelæring i kontekst (Bakke et al., 2020, s. 59)

I arbeidet med å utvikle modellen ble det utarbeidet en definisjon av karrierekompetanse, som er slik formulert at den tar opp i seg prinsippene og perspektivene som ligger til grunn for modellen:

Karrierekompetanse er kompetanse som setter mennesker i stand til å håndtere sin karriere i forandring og overganger. Det er kompetanse til å kjenne og forstå seg selv og sin kontekst, til å handle og ta valg og til å håndtere dilemmaer og spenninger knyttet til liv, læring og

arbeid. Det inkluderer innsikt i at den enkelte formes av sine livsvilkår og handlinger, men også kan påvirke og forme egen og fellesskapets framtid. (Bakke et al., 2020, s. 52)

Karrierelæring handler om å legge til rette for at veisøkere gjennom læring og utforsking tilegner seg karrierekompetanse. Karrierelæring kan foregå i ulike formater, og inngår i både individuell veiledning, gruppeveiledning, undervisning og digital samhandling (Bakke et al., 2020, s. 34). Karrierelæringsmodellen setter situert og erfaringsbasert karrierelæring i sentrum, og bruker Kolbs læringsspiral for å illustrere en forståelse av læring som en spiralbevegelse (Kolb, 1984). Kolb beskriver at læring blir satt i gang av en konkret erfaring eller en impuls som blir til læring og viten når man reflekterer over den gjennom observasjon av erfaringen eller den tidligere situasjonen. Læringen blir sett på som en prosess som involverer veisøker og veileder, forskjellige former for læring og de spesifikke læringsaktivitetene, slik at dette til sammen utgjør en helhet. Denne helheten kommer frem gjennom kompetanseområdene, områder for utforsking og læring. De fem kompetanseområdene er

- 1) Meg i kontekst
- 2) Mulighetshorisont og begrensninger
- 3) Valg av tilfeldigheter
- 4) Endring og stabilitet
- 5) Tilpasning og motstand (Bakke et al., 2020, s. 68)

Disse fem kompetanseområdene blir også formulert som ordpar. Hvert kompetanseområde er beskrevet med to ord. Til sammen har modellen ti ord, som hver for seg representerer mulige områder for utforsking og læring. De ti ordene danner til sammen fem ordpar som blir satt sammen, for å synliggjøre mulige dilemmaer og spenninger som kan være til stede og ha betydning når en person skal håndtere liv, læring og arbeid i forandring og overganger (Bakke et al., 2020, s. 68). De fem kompetanseområdene, ordparene som utgjør områdene for utforsking og læring kalles også karriereknappene.

«Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning» bruker en bred forståelse av begrepet karriere: «Vi betrakter karriere som noe alle har, og fremhever at karriere ikke bare innbefatter menneskers relasjon til utdanning og arbeid, men også øvrige roller og livssekvenser mennesker

inngår i» (Bakke et al., 2020, s. 52). I karrierelæringsmodellen bruker Kompetanse Norge begrepet strukturert karrierelæring som den læringen som kan skje når en person deltar i karrierelæringsaktiviteter som er tilrettelagt av en profesjonell part med karrierekompetanse som mål (Bakke et al., 2020, s. 56). Karrierelæringsaktiviteter kan foregå i ulike formater, og inngå i både individuelle karriereveiledningssamtaler, gruppeveiledning, undervisning og opplæring og i digitale samhandlinger. Aktivitetene kan være av mer kognitiv art, som for eksempel utforskning av informasjon, kunnskap og teori, refleksjon og bevisstgjøring, eller de kan være av mer praktisk art, som for eksempel oppgaveløsning, erfaring og læring i praksis/praksisbesøk (Bakke et al., 2020, s. 57). Karrierelæring kan struktureres som undervisning. Karriereundervisningen kan ha et selvstendig pensum og egne læreplaner, eller den kan være integrert i andre fag eller aktiviteter. I karriereundervisning i skole kan karrierelæring gjerne inngå som del av skolens øvrige tilbud. Da kan kolleger være viktige bidragsytere i karrierelæringen (Bakke et al., 2020, s. 58).

Teoriramme

Følgende sentrale begreper anvendes i analysedelen: **karriere, karrierekompetanse, karriereveiledning, karriereknappene, begrepet karrierelæring, Kolbs læringsspiral og karrierelæringsaktiviteter**. Disse begrepene danner grunnlaget for følgende refleksjoner: Hvordan forstår lærere begrepet karriere og om de har en bred forståelse av begrepet. Karrierekompetanse tilegnes gjennom karrierelæring. Hvordan oppfatter lærere dette begrepet? Karriereveiledning inneholder en læringsdel. Kolbs læringsspiral er en kognitiv læringsteori som er basert på erfaringslæring. Inngår denne læringsteorien i lærerens beskrivelse av arbeid med karrierelæring? Karrierelæringsaktiviteter av kognitiv art eller av mer praktisk art. Hvilke karrierelæringsaktiviteter forteller lærere for eksempel om i lærerens beskrivelser av sin praksis?

3 Tidligere forskning

Å se på tidligere forskning er første fase i det analytiske arbeidet (Brandt & Sprogøe, 2019, s. 58). Hvilken viten/kunnskap finnes det om karrierelæring? For å finne tidligere forskning i forskningsfeltet «karriereveiledning», har jeg brukt søkemotorene oria.no og scholar-google. Jeg har først og fremst brukt begrepet «karrierelæring», og fikk dermed opp norske, men flest danske resultater. Jeg har valgt å ta med studiene som er mest relevant for min problemstilling og har gjort et utvalg av danske studier som er relevante for min studie innenfor norsk videregående skole. Ett av de eldste danske resultatene jeg fant, er et notat av Rie Thomsen fra 2014 om karrierekompetanse og veiledning i et nordisk perspektiv.

3.1 Nordisk forskning

«Karrierekompetence og vejledning i et nordisk perspektiv: Karrierevalg og karrierelæring» er et notat av Rie Thomsen fra 2014. Formålet med notatet er å bidra til en felles nordisk forståelsesramme for karrierekompetanse, som kan brukes i videre utvikling av veiledning i de nordiske landene (Thomsen, 2014, s. 5). Thomsen skriver om karrierelæringen i innledningen:

Karrierelæring har begrenset udbredelse og forståelse i de nordiske lande, men potentialet er meget interessant i en nordisk sammenheng, som har en lang tradition for at koble læring og vejledning. Ydermere følger fokus på utvikling af karrierekompetencer som resultat af karrierelæring en trend i Europa, hvor udbyttet af læringsaktiviteter beskrives som kompetencer, færdigheder og viden fx i forhold til den europæiske kvalifikationsramme. (Thomsen, 2014, s. 4)

Notatet er en refleksjon av et initiativ fra den nordiske ELGPN-gruppen i samarbeid med Nordiskt Nätverk för Vuxnas Lärande (NVL). ELGPN (European Lifelong Guidance Policy Network) har i mange år hatt fokus på Career Management Skills. I regi av ELGPN har man valgt å ikke utvikle en felles kompetanseramme for karrierelæring på tvers av de europeiske landene. Begrunnelsen for dette er at epistemologi, curriculumtradisjoner, og veiledningstilnærminger er ulike på tvers av medlemslandene i EU (Thomsen, 2014, s. 5). Notatet er også et innspill i arbeidet med å definere og anvende et bredt karrierebegrep i nordisk sammenheng. Målet med notatet er å bidra til utviklingen av en terminologi, som fanger opp forståelsen av karrierelæring og karrierekompetanse

(Thomsen, 2014, s. 8). Et vesentlig grunnlag for å oppnå en felles nordisk forståelsesramme som kan brukes videre i politisk utforming er språket. Ordet karriere anvendes i hverdagspråket som en hierarkisk progresjon og/eller tilegnelse av materielle eller symbolske goder som høyere lønn, ny tittel, større innflytelse på arbeidsplassen eller høyere sosial status. I veiledningsfaglige miljøer i de nordiske land bruker derimot begrepet i en bred forståelse som en løpebane (Thomsen, 2014, s. 6).

Man forsøker å bidra til en ny etymologisk forståelse av karrierebegrepet i de nordiske landene som et begrep i en vid utstrekning. Karriere brukes om det faktum at mennesker lever sitt liv på tvers av kontekster og livssammenhenger, som for eksempel utdanning, arbeid, fritid og familie. Disse kontekstene krever daglig håndtering for å bli meningsfulle for den enkelte (Thomsen, 2014, s. 7). Den daglige håndteringen fremheves med ordet management i «Career Management Skills» og dekker det å undersøke, innhente informasjon, bearbeide informasjon, prioritere og treffe beslutninger (Thomsen, 2014, s. 7). Notatet er også et innspill i arbeidet med å definere og anvende et bredt karrierebegrep i nordisk sammenheng. Det skal sette fokus på å tilrettelegge læringsaktiviteter med hensyn til tilegnelsen av personlige kompetanser, men også å forstå, undersøke, utvikle og handle er vesentlige kompetanser som er i fokus i de nordiske casene som beskrives i notatet (Thomsen, 2014).

Thomsen nevner tre ting som bør tas med videre i forhold til dette notat: For det første er det et begynnende fokus på at det har betydning om hvorvidt vi er opptatt av valg eller av læring i forbindelse med tilrettelagte veiledningsaktiviteter. For det andre medfører økt fokus på læring fokus på deltakerens utbytte av aktivitetene, og for det tredje at veiledningsaktiviteter kan bidra til utvikling av karrierekompetanse, men ikke alltid gjør det (Thomsen, 2014, s. 13). Det er grunn til å anta at et større fokus på hvordan forskjellige aktiviteter i veiledningen kan bidra til utvikling av karrierekompetanse vil bidra til en bredere oppfatning av veiledning, som at det inneholder læringsaktiviteter. Dette kan beskrives som et fokusskifte, hvor oppmerksomheten i høyere grad rettes mot hvordan veiledning og veiledere kan tilrettelegge aktiviteter med hensyn til læring, tilegnelse og beskrivelse av karrierekompetanse — og i mindre grad fokus på beslutninger og valg (Thomsen, 2014, s. 26). Notatet er fra 2014 og mye har endret seg de siste årene i de nordiske land, men hennes overordnede anbefaling er fortsatt aktuell:

Overordnet anbefales det, at de nordiske lande anvender ordet karrierekompetence om Career Management Skills og sætter fokus på, at karrierekompetence utvikles gjennom hele livet, hvorfor det er væsentligt at tilbyde strukturerte muligheter for at utvikle karrierekompetence eksempelvis via fokus og karriereveiledning og karrierelæring i grundskolen, gymnasieskolen og erhversuddannelse, videregående utdanning samt via jobcentre, folkeoplysning og fængsler. (Thomsen, 2014, s. 24)

Teoriramme

Sentrale begreper som skal anvendes i analysen er **(karriere)læringsaktiviteter og begrepet karrierelæring**. Karrierelæringsaktiviteter brukes med hensyn til læring og tilegnelse av karrierekompetanse. Videre ses det på hvordan lærere tilrettelegger for karrierelæringsaktiviteter og karrierelæring for å se om begrepet fortsatt har en begrenset utbredelse.

3.2 Dansk forskning

Et relevant og spennende funn er en artikkel av Randi Boelskifte Skovhus og Laura Cordes Felby: «Gymnasielæreres forståelse af karrierelæring – en Koselleck inspireret begrebshistorisk analyse» (Skovhus & Felby, 2020) Formålet med artikkelen er å gi innsikt i hvordan gymnasielærere forstår karrierelæring som et nytt begrep. Artikkelens empiri baserer seg på gymnasielærere som deltar i et forsknings- og utviklingsprosjekt, hvor gymnasielærere, støttet av metoden forskningssirkler, arbeider med å forstå begrepet karrierelæring og utvikler sin undervisningspraksis i forlengelse av dette. Skovhus og Felby bygger det teoretiske fundamentet på Reinhart Kosellecks begrebshistorie og de bruker deltakende observasjon som metode. «Gymnasielærernes forståelser av karrierelæring ble delt inn i fem meningskategorier: utvidede horisonter, forskjellige dimensjoner av dannelse, aktør i eget liv, et grænseløst begrep, og knas i karrierekommunikasjonen» (Skovhus & Felby, s. 8).

Meningskategori 1: Flere lærere spesifiserer at arbeid med karrierelæring kan bidra til at eleven får utvidet sin horisont. De nevner forskjellige aspekter av horisontutvidelse, nemlig at elevene får innsikt i hva de aktuelle fagene kan brukes til med hensyn til utdanning og jobb, at elevene generelt får utvidet sin horisont i forhold til hvilke utdannelse og jobber som finnes, samtidig med at den enkelte får utvidet sitt perspektiv på hva som er mulig for ham eller henne. Meningskategori 2: Lærere fremhever at det er meningsfullt å forstå karrierelæring som dannelse i en

gymnasiekontekst. I lærerens drøfting kommer tre dimensjoner av dannelse fram: 1) dannelse i forståelsen av at eleven får åpnet sin verden, 2) dannelse i forståelse av at elevene forholder seg til hva som er viktig i livet, hva de gjerne vil med sitt liv og hvem de gjerne vil være i livet og 3) dannelse i forståelsen av at elevene utvikler kritisk medborgerskap, herunder at de forholder seg til seg selv i samfunnet og til felles samfunnsmessige problemstillinger. Meningskategori 3: Mange lærere uttrykker at karrierelæring overordnet sett kan bidra til at elever blir livskraftige og aktører i eget liv, ved å lære dem å reflektere over og å begrunne valg og fravalg i livet. Meningskategori 4: Lærerne understreker at mangelen på en grense som viser hvor karrierelæring starter og slutter gjør at konseptet dermed kan romme alt, og dermed bli meningsløst. I forlengelsen av dette stiller lærerne spørsmål om det er fornuftig å integrere et begrep som karrierelæring i gymnasieskolen. Meningskategori 5: Med siste meningskategori mener de at lærerne problematiserer karrierelæringsbegrepet ordlyd. De mener at ordet «karriere» i seg selv gjør det vanskelig i kommunikasjon med elever og kolleger utenfor prosjektet, fordi begrepet i hverdagspråket konnoterer til det å ha fokus på å være målrettet og øke karakterer. Lærerne understreker at dersom de bruker begrepet karrierelæring sammen med elevene i undervisningen, vil elevene forstå det som noe som tydelig handler om utdanningsvalg – altså en snevrere forståelse enn det som lærerne i prosjektet har. Lærerne ser potensial i begrepet i forhold til undervisningen, men fremhever samtidig at selve begrepets ordlyd kan forstyrre kommunikasjonen og sende noen feil signaler om hensikten med karrierelæring (Skovhus & Felby, 2020, s. 8-10).

I forlengelsen av hvordan lærere bruker begrepet er det aktuelt å drøfte hvorvidt lærerne skal presentere elevene for begrepet i undervisningen. Noen av de deltakende lærerne har valgt å støtte elevenes karrierelæring uten å presentere begrepet for dem. Det er dermed en løpende diskusjon hvorvidt karrierelæring skal være en del av en åpen eller skjult læreplan. Deltakende lærere diskuterer hvorvidt ikke bruke begrepet «karrierelæring» kan medvirke til at lærere glemmer begrepet, og dermed ikke integrerer dette i praksis (Skovhus & Felby, 2020, s. 10).

Skovhus og Felby (2020) fremhever også at begrepet karrierelæring bærer mange konnotasjoner, som trekker tråder til både praksis, forståelse av det å være gymnasielærer og politikk. Lærerne fremhever og er kritiske til at begrepet karrierelæring er så bredt, at det i praksis kan inneholde alt, og at det kan bli meningsløst. Motsatt jobber lærerne aktivt med å gi begrepet en spesiell kvalitet – nemlig relegitimering av dannelse i undervisningen, for å støtte elevene til å bli aktører i eget liv og

utvide sin horisont. Dermed trekker lærerne selv grensene for mulighetsrommet for karrierelæring basert på et ønske om å okkupere begrepet med noen forståelser de oppfatter som meningsfulle (Skovhus & Felby, 2020, s. 11).

Rapporten «Karrierelæring i gymnasiet, de vidste ikke, hvad de ville» fra Noemi Katznelson, Astrid Arbjerg Lundby, og Niels-Henrik Møller fra 2016 gjør opp status over forsøket av karrierelæring i gymnasiet. I forordet av rapporten skriver de: «I rapporten her kan du nærme dig en forståelse af, hvad karrierelæring er» (Katznelson et al., 2016, s. 5). De skriver:

For de unge i gymnasiet handler karrierelæring om å forbinde skolens fag, sitt eget løp i utdanningssystemet og de samfunnsmessige kontekstene de ellers inngår i. Det handler også om å gi de unge kompetanse til aktivt forme fremtiden sin. (Katznelson et al., 2016, s. 5)

De uttaler videre at karrierelæring handler om mye mer enn å bidra til at unge på gymnasiet får mulighet til å utfolde et fremtidssyn. Det handler også om lærerne, forholdet mellom lærere og elever, om fagene og samspillet mellom fagene som potensielt endres og utvides ved å involvere fokus på karrierelæring (Katznelson et al., 2016, s. 6). Forskningsprosjektet peker på nøkkelen til å forstå at karrierelæring er en tankegang som er knyttet til konkrete initiativ og tiltak, men også er forankret i en måte å tenke på og en tilnærming som knyttes til fag og til aktiviteter som uansett finner sted på skolen. Karrierelæring krever en endring og en prosess der det går fra å være egne tiltak og aktiviteter som skal gjennomføres i en allerede fullpakket gymnasiehverdag til å bli et fokus som integreres i eksisterende aktiviteter og fag (Katznelson et al, 2016, s. 10).

Karrierelæringsaktiviteter og karrierelæringsperspektivet kan utvikle fagene og tilføre dem en ekstra dimensjon som handler om å styrke tilknytningen til omverdenen de er en del av. I prosjektet opplever lærerne generelt at elevene har blitt mer interessert i fagene fordi karrierelæringsaktivitetene inkluderer motiverende undervisningsmetoder som er knyttet til praktiske og realistiske problemstillinger. Prosjektet har bestått av tre typer karrierelæringsaktiviteter: Utdannelsesaktiviteter, refleksjonsaktiviteter og arbeidsmarkedsaktiviteter (Katznelson et al., 2016, s. 21).

Gjennom prosjektet er det utviklet en karrierelæringsmodell som kan brukes til å beskrive og forstå gymnasieelevenes karrierelæring og karrierekompetanser. Modellen er tenkt som et pedagogisk refleksjonsredskap en kan benytte i forbindelse med planlegging av karrierelæring. Verktøyet tilbyr et fagspråk som gjør det mulig å fange opp, tydeliggjøre og konkretisere hvordan karrierelæring kan forstås og arbeides med i konkrete pedagogiske sammenhenger. Modellen består av tre dimensjoner: 1. elevenes kunnskap og erfaring med utdanning, fag og jobb, 2. elevenes kunnskap og erfaring om seg selv, og 3. elevenes erfaringer med handlinger og beslutninger. Taksonomien for selve karrierelæringsprosessen er i modellen illustrert gjennom de fire ringer: 1 oppdage, 2. ordne, 3. fokusere, 4. forstå.

Dimensjoner af karrierelæring



Figur 4 Karrierelæringsmodellen (Katzelson et al. 2016, s. 19)

Lærerens evalueringer av karrierelæringsaktivitetene i prosjektet i relasjon til fagene er positive. Karrierelæring har et dobbelt motivasjonspotensial. På den ene siden ble elevene mer interessert i fagene, fordi karrierelæringsaktivitetene var koblet til praktiske og realistiske problemstillinger. Og på den andre siden har karrierelæring virket motiverende på elevenes fremtidsforestillinger, fordi elevene får mulighet til å prøve seg i andre situasjoner enn skolen (Katzelson et al., 2016, s. 72). Utfordringen med å koble fag og karrierelæring er at elevene ikke alltid ser hvordan de kan bruke erfaringene i relasjon til sin egen valgprosess. Det henger sammen med det forberedende arbeidet til for eksempel bedriftsbesøkene og hvorvidt elevene er blitt sporet inn på mulige koblinger mellom fag, bedriftsbesøk og egen valgprosess. Også lærere opplever koblingen som en utfordring, det kan være en kunst å balansere mellom faglig innhold og karrierelæring. Flere skoler har gode

erfaringer med å skape rom for refleksjon før, under og etter karrierelæringsaktivitetene (Katzelson et al., 2016, s. 74).

Teoriramme

Sentrale begreper som skal anvendes i analysen er: **karrierelæring, taksonomi og motivasjonspotensial**. Begrepet karrierelæring ses i forbindelse med skolens fag, sitt eget løp i utdanningssystemet og de samfunnsmessige kontekstene elevene ellers inngår i. Videre vurderes hvordan lærere forbinder karrierelæring med skolens fag. Taksonomien brukes for å se på karrierelæringsprosessen tilknyttet karrierelæringsteorier, og om det finnes igjen i lærerens beskrivelser. Motivasjonspotensial anvendes for å se om lærere ser mulighetene ved å tilpasse karrierelæring i sine fag. I tillegg brukes metoden meningskategorisering som tilpasses i denne analysen.

3.3 Norsk forskning

Det eksisterer ikke mye tidligere forskning om karrierelæring i Norge. Forskningsprosjektet «Kvalitet i karriereveiledning i skolen» (2022) bruker tidligere forskning og utredninger om karriereveiledning i skolen og det allerede eksisterende kunnskapsgrunnet i utarbeidelsen av undersøkelsen. Skolens karriereveiledning er gjennom årene kartlagt og beskrevet (Mordal et al., 2022). I perioden 2008-2015 tar flere rapporter for seg skolens karriereveiledning. Jeg har gjennomgått disse rapportene for å se på hva som blir skrevet om karrierelæring. I denne perioden anvendes sjelden begrepet karrierelæring. I rapporten «Æ skjønne itj, æ våkne opp kvar dag å vil bli nå nytt æ» (2014) blir begrepet «karrierelæring» nevnt én gang:

Forståelsen av at karriereveiledning handler om læring står svakt i norsk tradisjon, men står sterkere i en del europeiske land. Denne dreiningen imot å bringe karrierelæring inn i skolen er disse landenes grep for å bidra til at elevene får større muligheter til å tilegne seg nødvendige karrierferdigheter. (Buland et al., 2014, s. 208)

På grunn av lite norsk forskning har jeg kartlagt masteroppgaver som en del av forskningsgjennomgangen. De ulike masteroppgavene undersøker begrepet «karrierelæring» ut fra ulike perspektiver og med ulike forskningsmål. Masteroppgavene kommer fra ulike institutter og universiteter i Norge og utvalget er hentet fra tidsperioden 2010-2020 (Tabell 1).

Tabell 1 Oversikt over masteroppgaver i Norge relatert til karrierelæring 2010-2020

Forfatter + årstall	Tittel	Begrepet karrierelæring	Perspektiv	Teori karrierelæring	Karrierelæringsaktiviteter	Funn
Aina Maria Kristiansen (2019)	Karrierelæring i den videregående skolen: Aksjonsforskningsprosjekt	Hvordan jeg som karrierelærer legger til rette for læringsprosessen for at elevene utvikler karrierekompetanse	Integrere karrierelæring i yff	Super, Krumboltz, DOTS, sosialkognitivt læringsperspektiv Kolb	Karriereverktøyet	Nyttig å jobbe med RIASEC koden Tegnings som verktøy kan benyttes Karrierelæring og fag kan jobbes med parallelt
Ann Kristin Solhaug Hauge (2019)	Et rektorperspektiv på arbeid med karrierelæring i ungdomsskolen.	Læringsprosessen fram mot utviklingen av karrierekompetanse r. Både karriereutdanning og karriereveiledning kan bidra til å understøtte denne læringen.	Utdanningsvalg og arbeidsutvalget		Arbeidsutvalget	Hele skolens ansvar; rådgiverkontaktlærer, ikke faglærer. En skole har valgt bort arbeidsutvalget, pga manglende nettverk i foreldregruppen.
Heidi Gabrielsen (2020)	Hverandre-veiledning og karrierelæring	Prosessen mot utvikling av karrierekompetanse r. Sistnevnte begrep innebærer hvilke kompetanser hvert enkelt individ bør inneha for å mestre nåtidige og fremtidige karrieremessige utfordringer	Påbygg hverandre-veiledning og individuell læring av karrierekompetanser	Vygotsky: sosial kulturell læringsteori Imsen Haug 2018, s.14 (som henviser til Thomsen, 2014) DOTS-modellen	Strukturer samtale, tidligere erfaringer med valg, forelesning om karrierelæring/DOTS, jobbe med livsroller, overgangsfaser	Læring valgstrategier: lærerikt å lytte til andres avveininger og veivalg Elevene erfarer at valg er komplisert Hverandre-veiledning stimulerte den indre samtalen og refleksjon rundt valg og valgprosesser, både å lytte og å snakke bidro til dette Mulighetsoppmerksomhet: lytte til hverandre, bruke utdanning.no Overgangsfase: elevene begynte å bruke begrepet, aksepterte sin egen usikkerhet Selvbevissthet: anerkjennelse gjennom å høre på hverandre
Hege Didriksen (2020)	Fagdag i bedrift – en arena for karrierelæring i videregående skole?	Karrierelæring for å finne sin karrierevei, både gjennom samtaler med veiledere i skolen og gjennom erfaringer utenfor skolen	Erfaringslæring fagdag i bedrift.	Kognitive læringsteorien Kolb, Illeris, DOTS, Bandura	Fagdag i bedrift	Elevene fra påbygging til generell studiekompetanse opplever en annen type læring enn elevene fra studiespesialiserende program
André Kjærvik Swiboda (2020)	Karriereveiledning på ungdomsskolen: Elevers overgang mellom ungdomsskole og videregående skole, fra tre rådgivere	Karrierelæring er en kontinuerlig læringsprosess som skjer gjennom ulike læringsaktiviteter som skal øke elevenes karrierekompetanse	Digitale utdanningsverktøy brukt i karrierelæringen, ta valg	Selvbestemmelsesteorien, sosiokulturell læringsteori, student agency	Digitale verktøy	Elevenes motivasjon og engasjement er en utfordring i karriereveiledningen. Engasjement kommer oftest frem i slutten av læringsprosessen, noe som kan svekke karrierelæringen og gi utslag på karrierevalget. Karriereveiledning er ikke preget av at det er hele skolens ansvar. Informantene påpeker at digitale verktøy kan være et hensiktsmessig

	sitt perspektiv					hjelpemiddel i karrierelæringen.
Mardon Eikeland (2018)	«Kobla jo og sånt, og lærte mye nytt!» En kvalitativ studie av ungdomsskoleelevers erfaring ved utprøving av utdanningsprogram	Utprøving av utdanningsprogram setter i gang prosesser som gjør at elevene lærer seg å håndtere sin karriere, og dermed skjer det karrierelæring hos elevene.	Besøksdager	DOTS-modellen, SCCT, Kolbs læringssirkel, CMS, Bandura Self-efficacy	Besøksdager, hospitering	Elevene ser på utprøving av utdanningsprogram som en god karrierelæringsarena
Silje Strand Lafton (2018)	Karrierekompetanselæring i ungdomsskolen	Utvikle karrierekompetanse gjennom karrierelæring på mange arenaer og gjennom ulike arbeidsmetoder blant annet i samarbeid med lokalt næringsliv.	Samarbeid med arbeidslivet om undervisning i realfag	Generelle læringsteorier, sosiokulturell læringsteori, kognitiv læreteori, Kolb, Law, CMS	Samarbeid med næringslivet, Lektor2-prosjekt	Elevene lærer gjennom refleksjon og erfaringer og øker derigjennom både selvbevissthet og valgkompetanse. Kognitiv og sosiokulturell læring gjennom samarbeid med arbeidslivet. Karrierelæring kan foregå i alle fag i mye større grad enn hva det gjør i dag. Sammen med næringslivet får de prøvd fagene i praksis. Refleksjonsintervjuene i seg selv er bevis på det.
Karin Haugo (2019)	Hvordan forstå erfaring fra fire sårbare elever som har vært i kontakt med elevtjenesten og som mestret gjennomføring av videregående skole	Karrierelæring, den læringen som er knyttet opp mot karrierekompetanse. Økologisk perspektiv	Forskningsspørsmål: hvordan kommer elevenes karrierelæring i uttrykk?	Bronfenbrennersteori, DOTS-modellen	Arbeidsutplassering, jobbskygging, karrierespill eller hospitering, karriereveiledning	Empiri satt opp mot DOTS. Informantene har alle beskrevet sine ulike erfaringer opp mot de ulike elementene i DOTS og har ulik erfaring og kompetanse.
Jarle Flo (2018)	«Omvaltilval -eller fråval?» Ein kvalitativ studie av omvalsprosesser i videregående skule	Karrierelæring blir relatert til livskompetanser generelt, livslang læring.	Valgprosessen, omvalg	Kolbs læringssirkel, DOTS, social learning theory, SCCT,		Tre av informantene trekker frem at nye erfaringer er en del av årsaken til omvalget. Relatert til DOTS-modellen samler empirien i denne studien seg spesielt rundt overgangsferdigheter og mulighetskompetanse. Informantene viser at omvalgsprosessen har påvirket karrierelæringen, hvordan den enkelte blir formet av sin levemåte og sine handlinger samtidig påvirker framtidsmuligheter
Hanne Therese Løvoll (2020)	«En ny hverdag» - fra skoleelev til lærling i bedrift	Formell og uformell læring av karrierekompetanse gjennom organisert karriereveiledning og gjennom	Lærling i bedrift	Generelle læringsteorier, Dewey, Kolb, Bandura, Law, DOTS, Super, Haug	Praksis i bedrift gjennom YFF-faget	Gjennom å gjennomføre denne overgangen ut i bedrift har lærlingene opparbeidet seg vesentlige karriereferdigheter knyttet til

		erfaringer den enkelte gjør seg i hverdagen.				det å gjennomføre en stor overgang. Kjennskap til muligheter. Blant annet gjennom å velge yrkesfag, har disse elevene opparbeidet seg kjennskap til muligheter på flere ulike måter: praksis gjennom YFF-faget, råd og veiledning fra rådgivere, og hjelp og støtte fra opplæringskontor trekkes frem.
Sonja Susnic (2019)	Overgangen fra elev til student, sett med studenter i høyere utdanning sine øyne.	Karrierelæring handler om hvordan man tilegner seg karriereferdigheter og karrierekompetanser	Ulike karrierelæringsaktiviteter	Læringsteorier, Piaget, Vygotskij, Erikson, Kolb, Bronfenbrenners, Super, Krumboltz, CIP	Messer, foredrag, relevante bedriftsbesøk, hospitering og skolebesøk	Elever i videregående skoler har behov for et rikt mangfold av karrierelærings- og karriereveiledningsaktiviteter for å bli autonome individer, som kan mestre denne overgangen. Man bør være åpen for flere yrker og utdanninger det første året på videregående skole. Låser man seg tidlig til et yrke går det ut over interessen i å forske på flere yrker og man har liten kunnskap om andre yrker den dagen man bestemmer seg.

Begrepet karrierelæring blir definert av de fleste masterforfattere som læringsprosessen mot karrierekompetanser. Det er blant annet interessant å legge merke til hvordan Kristiansen (2019) formulerer hva karrierelæring er for karrierelæreren: «Hvordan jeg som karrierelærer legger til rette for læringsprosessen for at elevene utvikler karrierekompetanse».

Teoridelen i masteroppgavene er både knyttet til generelle læringsteorier, karrierelæringsteorier og karriereveiledningsteorier. DOTS-modellen er den mest brukte karrierelæringsteorien. DOTS-modellen er en læringsmodell basert på kognitiv læring og omhandler: Decision making, Opportunity awareness, Transition learning and Self awareness (Law, 1999). Ulike karrierelæringsaktiviteter er koblet til ulike deler av DOTS-modellen. Karrierelæringsaktiviteter som praksis, besøksdager, hospitering, samarbeid med næringslivet bidrar ikke bare til mulighetsoppmerksomhet, men også til valgkompetanse og å håndtere overganger.

Teoriramme

Sentrale begreper som skal anvendes i analysen: **karriereveiledning, karrierelæringsaktiviteter, DOTS-modellen, karrierelæringsteorier, og erfaringslæring**. Analysen tar for seg forståelsen av at karriereveiledning handler om læring, og om det gjenspeiles i lærerens oppfattelse av

karrierelæring. DOTS-modellen og karrierelæringsteorier gjenspeiles i lærerens beskrivelse av sitt arbeid med karrierelæring. Nevner lærerne de samme karrierelæringsaktivitetene som masterstudentene i masteroppgavene: praksis, besøksdager, hospitering, og samarbeid med næringslivet eller refererer lærere til andre karrierelæringsaktiviteter?

4 Teori

Teori i en teoridreven analyse påvirker hele prosjektet. Brandi & Sprogøe (2019, s. 58) presenterer seks faser som representerer nødvendige skritt i det analytiske arbeidet. Første fase kommer overens i denne oppgaven med tidligere forskning og har bidratt til økt forståelse av hva som finnes om karrierelæring. Andre fase handler om syntese og valg av teori som skal anvendes i analysen. Fasene 4 til og med 6 anvendes i metode og analysedelen. Med utgangspunkt i oppgavens problemstilling trengs teori om karrierelæringsteorier, men også mer praktisk teori om karrierelæring i skolen. Teorikapitlet deles derfor i to deler: karrierelæringsteorier og forskningsbaserte aktiviteter knyttet til karrierelæring.

4.1 Karrierelæringsteorier

Teorier som kom fram i masteroppgavene (Tabell 1) er: Super, Krumboltz, Law/DOTS, sosialkognitivt læringperspektiv, Kolbs læringsteori, SCCT, CMS, Bandura, Bronfenbrenners teori, Dewey, CIP, Thomsen og Haug. Haug (2018) synliggjør i sin bok *Karrierekompetanser, karrierelæring og karriereundervisning* kjernen i ulike karrierelæringsteorier. Det finnes ulike tilnærminger til hvordan ulike land bruker læringsprosessen fram mot utvikling av karrierekompetanser (Haug, 2018, s.63). Flere land knytter generelle læringsteorier til sine systemer, andre bruker rene karrierelæringsteorier, dog med henvisning til generelle læringsteorier (Haug, 2018, s.64). Jeg kommer tilbake til generelle læringsteorier gjennom Haugs inndeling i kognitivt inspirerte læringsteorier og sosiokulturelt inspirerte læringsteorier. Når det gjelder karriereveilednings- og karrierelæringsteorier har jeg valgt å avgrense teorier om karrierelæring til de som ble brukt i de artiklene og masteroppgavene som danner grunnlaget for kapittel 3 Tidligere forskning. Aktuelle karrierelæringsteorier som vurderes som mest relevante i oppgavens sammenheng er Bill Law sin nye DOTS-modell, Liv-Karriere-Regnbue-modell av Super og Krumboltz's The Happenstance Learning Theory.

4.1.1 New-DOTS-modellen

Bill Law sin New-DOTS-modell (Law, 1999), hvor bokstavene står for: Decision learning (D), opportunity awareness (O), transition learning (T) and self awareness (S), analyserer kort sagt hvordan man tar karrierebeslutninger og karrierevalg. Modellen ble publisert da andre karriereteorier, fra blant annet: Parson, Holland, Rodger, Super, Gottfredson, og Krumboltz,

allerede på ulike måter ble anvendt og er påvirket av disse teoriene. Modellen ble utviklet for å få et fellesskap mellom karrierelæring og karriereveiledning. Innenfor DOTS-rammen kan karrierelæring sees på som en innledning til karriereveiledning (Law, 1999). DOTS er utviklet for å identifisere dekning av felles karrierelæring og karriereveiledningsprogrammer. Det lærere gjør i timene ble forstått å være gjensidig avhengig av hva karriereveiledere (rådgivere) gjør i sine intervjuer (Law, 1999, s.38).

DOTS-delen i modellen står for dekingen av hva som skal læres, mens SeSiFU er prosessen hvordan det læres (Law, 2001, s. 17)

Ifølge Haug (2018, s. 47-50) har DOTS-delen følgende innhold:

- Valgkompetanse (Decision Learning)

Valgkompetanse handler både om å inneha kompetanse til å gjøre valg og å forstå at det er ulike måter å gjøre valg på.

- Mulighetsoppmerksomhet (Opportunity awareness)

Denne kompetansen handler om forståelse av både muligheter og begrensninger.

Kompetansen inneholder evne til å utvikle strategier for å vurdere ens egne karakteristika opp mot kravene som stilles i ulike utdannings- og yrkesveier.

- Selvbevissthet (Self-awareness)

Hovedpoenget innenfor selvbevissthet er å utfordre til en bevisstgjøring rundt hvordan man får en god balanse mellom de ulike rollene i livet.

- Kompetanser i overganger i karrieren (Transition learning)

Denne kompetansen synliggjør overgangsfaser som må håndteres gjennom livsløpet.

Fokuset ligger på de store overgangene mellom utdanning og arbeid, mellom ulike arbeidsforhold og mellom ulike trinn i et utdanningsløp. (Law, 2001, s. 14-17) (Haug, 2018, s. 47-50)

Bill Law er opptatt av at det å ta karrierebeslutninger og karrierevalg er noe man må lære.

Grunnlaget for å ta funderte valg er ifølge Law sin teori basert på spesifikke karriereutviklende ferdigheter. Han setter disse ferdighetene opp i en progressiv rekkefølge, SeSiFU:

- Å oppdage (sensing-finding out) (Se)
- Å ordne/filtrere (sifting – sorting out) (Si)
- Å fokusere (focusing – checking out) (F)

- Å forstå (understanding – working out) (U)

Disse ferdighetene i en progressiv rekkefølge innebærer et syn om at det å oppdage er en forutsetning for å ordne, å ordne er en forutsetning for å fokusere, som igjen er en forutsetning for å forstå (Poulsen et al., 2016, s. 20) (Haug, 2018, s. 73) (Law, 1999, s.46) (Law, 2001, s. 14).

Teoriramme

De sentrale begrepene som skal anvendes i videre analysen er: **Valgkompetanse, Mulighetsoppmerksomhet, Selvbevissthet, Overganger i karrieren, og samarbeid karriereveileder/rådgiver og lærer.** De første fire begrepene brukes for å se om lærerens beskrivelser kan oppfattes som arbeid med karrierelæring med utgangspunkt i karrierelæringsteorier, og det siste begrepet for å finne ut om karrierelæring blir oppfattet gjensidig avhengig av hva lærere gjør og av hva karriereveiledere (rådgivere) gjør.

4.1.2 Liv-Karriere-Regnbue

Donald E. Super har levert et av de mest betydelige bidrag til forståelsen av karrierevalg i et livsløpsperspektiv (Højdal & Poulsen, 2012, s. 40). Super er opptatt av å undersøke hvordan jobb passer inn i et menneskes liv (Super, 1976). Som følge herav bør karrierevalg ikke forstås som noe som er adskilt fra menneskets øvrige liv, men som en integrert del av å være et menneske.

Dessuten er karrierevalg en gjentakende prosess, som følge av at mennesker utvikler og forandrer seg gjennom hele livet i relasjon til nettopp de utviklingsmulighetene de tilbys eller griper, samt i relasjon til de unike situasjonene de befinner seg i på vei gjennom livet (Højdal & Poulsen, 2012, s. 40). Supers Liv-Karriere-Regnbue viser en ramme for forståelse av hvordan mennesker konstruerer de rollene de spiller gjennom deres forskjellige karriereutviklingsstadier. De roller personen har faller sammen med de forskjellige livsstadiene og tilbyr hver for seg ulike utviklingsoppgaver.

Elevene på videregående skole befinner seg midt i utforskningsfasen og møter en rekke utviklingsoppgaver som bidrar til å utkrystallisere, spesifisere og implementere yrkesvalget. Basert på den «input» ungdommene får, dagdrømmer de om de mulige jeg-er som kan konstrueres gjennom utdannelses- og yrkesvalg. Gjennom disse dagdrømmene utvikler ungdom det som Super kaller offentlig aksepterende yrkesmessig selvoppfattelse. I denne fasen er det ifølge Super spesielt viktig å se på individets karrieremodenhet, fordi yrkesvalget er en dominerende utviklingsoppgave. Ungdommens evne til å ta valg er uttrykk for en psykososial modningsprosess, som påvirkes av både individuelle og samfunnsmessige faktorer (Højdal & Poulsen, 2012, s. 50).

Teoriramme

Sentrale begreper som skal anvendes i analysen er: **karrieremodenhet, og yrkesmessig selvoppfattelse**. Elevene i videregående skole er midt i utforskningsfasen. Er alle elevene modne nok til å utkrystallisere, spesifisere og implementere yrkesvalget? Hvordan håndterer lærere dette? Hvordan jobber lærere med elevenes yrkesmessige selvoppfattelse? Gjenspeiles det tilbake i lærerens beskrivelser? Alle disse spørsmålene tas opp i analysedelen.

4.1.3 The Happenstance Learning Theory

John Krumboltz har utviklet flere teorier om karrierelæring (Højdal & Poulsen, 2012, s. 33). Krumboltz sosiale kognitive læringsteori er inspirert av Banduras teorier om erfaringsbasert læring. Bandura (1971) anvender begrepet «læringserfaringer» for å understreke at det mennesker tror og tenker om seg selv er tillært gjennom sosial læring, og altså gjennom erfaringer. Krumboltz foreslår en rekke veiledningsaktiviteter, som både kan kompensere for veisøkerens mangel på erfaring og samtidig stimulere karriereutvikling og læring (Højdal & Poulsen, 2012, s. 33 og s. 103).

The Happenstance Learning Theory (HLT) hevder at menneskelig atferd er et produkt av utallige læringserfaringer som er gjort tilgjengelige av både planlagte og ikke-planlagte situasjoner der individer befinner seg. Læringsutbyttet inkluderer ferdigheter, interesser, kunnskap, tro, preferanser følsomhet, følelser og fremtidige handlinger (Krumboltz, 2009, s. 135).

Hva-du-skal-være-når-du-vokser-opp trenger ikke og bør ikke planlegges på forhånd. I stedet bør karriererådgivere lære sine kunder hvor viktig det er å engasjere seg i en rekke interessante aktiviteter, fastslå sine reaksjoner, og forbli alert til alternative muligheter og læringsferdigheter for å lykkes i hver ny aktivitet. (Krumboltz, 2009, s. 135)

En viktig del av HLT er å kreere aktiviteter og å forutse muligheter. Man trenger å lære å handle for å finne muligheter (Krumboltz, 1999, s. 115). HLT-Modellen har fire proposisjoner:

- 1) Målet med karriererådgivning er å hjelpe kundene å lære å ta tiltak for å oppnå mer tilfredsstillende karriere og personlig liv – ikke å ta en enkelt karriereavgjørelse.
- 2) Karrieretester brukes til å stimulere til læring, ikke bare til å matche personlige egenskaper med yrkesegenskaper.
- 3) Klienter lærer å engasjere seg i utforskende handlinger som en

måte å kunne håndtere uplanlagte hendelser/situasjoner i framtiden på. 4) Suksessen med rådgivning vurderes av hva klienten oppnår i den virkelige verden utenfor rådgivningssesjonen (Krumboltz, 2009, s. 135).

Teoriramme

Erfaringer, og planlagte- og ikke planlagte aktiviteter er sentrale begreper som skal anvendes i analysen. Hvordan brukes elevenes erfaring i praksis? Beskriver lærere både planlagte og ikke planlagte aktiviteter?

4.1.4 Karrierelæringsteorier

Det varierer fra land til land hvordan man beskriver læringsprosessen fram mot utvikling av karrierekompetanser. I flere land knyttes generelle læringsteorier til sine systemer, mens i andre land brukes «rene» karrierelæringsteorier, dog med henvisning til generelle læringsteorier (Haug, 2018, s. 63) Haug kommer fram til en tredeling av læringsteorier: 1) kognitivt inspirerte læringsteorier, 2) sosialkognitiv karrierelæringsteori og 3) sosiokulturell karrierelæringsteori. Tidligere nevnte New-DOTS-modellen (Law, 1999) er et eksempel på en kognitivt orientert læringsteori. Krumboltz er et eksempel på en sosialkognitiv karrierelæringsteori. Haug har ikke med Super i sin bok, men jeg oppfatter Super som en sosiokulturell karrierelæringsteori. Haug bruker Dysthe (2001) for å forklare kognitiv læringsteori «... Ein aktiv konstruksjonsprosess, der elevane tar imot informasjon, tolkar han, knyter han saman med det dei alt veit, og reorganiserer dei mentale strukturane om det er nødvendig for å passe inn ny forståing» (Dysthe, 2001, s.38 i Haug, 2015, s.73). Haug trekker fram Blooms læringsteori og Kolbs læringsteori. Blooms læringsteori, og da særlig læringstaksonomitenkningen, er et sentralt utgangspunkt i DOTS-modellen. Kolbs læringsteori har fire læringsstadier og er basert på hva elevene har lært tidligere: 1) konkret erfaring, 2) reflekterende observasjon, 3) danne abstrakte begreper, og 4) aktiv eksperimentering (Haug, 2018, s. 69).

Sosialkognitiv læringsteori forklarer Haug ut fra Banduras teori. Med forankring i Banduras teori trekkes det fram at læring skjer gjennom tilbakemeldinger, samtidig som at læring skjer gjennom observasjon og imitasjon (Haug, 2015, s. 75). Vygotskys (1978 i Haug, 2018) sosiokulturelle læringsteori gir et perspektiv av at læring oppstår i samhandling med andre og bygger på at mennesker lærer gjennom bruk av språk og deltagelse i sosial praksis. Dette betyr at relasjonen og

interaksjonen til andre mennesker er avgjørende for hva som blir lært (Haug, 2018, s.81).

Karriereundervisning, som omtales i engelskspråklig litteratur som «career education» er, ifølge Haug, i Norge kanskje sammenlignbart med faget utdanningsvalg på ungdomsskolen.

Teoriramme

Sentrale begreper som skal anvendes i analysen: **kognitive læringsteorier, sosialkognitiv karrierelæringsteori, sosiokulturell karrierelæringsteori**. Gjenspeiles de ulike læringsteorier i lærerens beskrivelser av sitt arbeid med karrierelæring?

4.2 Forskningsbaserte aktiviteter knyttet til karrierelæring

Litteratur om karrierelæring består for det meste av metodiske håndbøker, det vil si at de primært retter seg mot metodisk innsikt (Haug, 2018, s. 15). Bøkene tar opp forståelse av karrierelæring eller karrierekompetanse, og har med forslag til ulike karrierelæringsaktiviteter. Jeg har valgt å begrense meg til bøkene som spesifikt omhandler karrierelæring. Jeg trekker ut felles forståelse av karrierelæring og har valgt eksempler på karrierelæringsaktiviteter som er nevnt i tidligere forskning.

4.2.1 Forståelse av karrierelæring

Karrierelæring betegner den læring som er knyttet til utvikling av karrierekompetanse (Røyset & Kleppstø, 2017, s.16) (Skovhus et al., 2016) (Poulsen et al., 2016). Forutsetningen for å snakke om karrierelæring og karrierekompetanse er et helhetsperspektiv på den unge og dennes livsløp forstått i sammenheng mellom liv, læring og arbeid (Skovhus et al., 2016, s. 16). Det anvendte begrepet karrierelæring bygger på Bill Law sin New-DOTS-modell (Skovhus et al. 2016, s. 16) (Poulsen et al., 2016, s. 20) (Skovhus & Montana, 2021, s. 10) (Andrews & Hooley, 2018, s. 59). Laws progressive læringssyn, kan brukes til å forstå hvordan den lærende har en utviklingsvei til karrierekompetanse, men kan også brukes til didaktisk sammensette karrierelæringsaktiviteter sånn at de tilbyr en konstruktiv rekkefølge og støtter læring på flere nivåer (Poulsen et al., 2016, s.20). Ved å delta i forskjellige karrierelæringsaktiviteter får elevene mulighet til å oppdage, sanse, høre, oppleve og å bli bevisst seg selv i forskjellige situasjoner i og omkring utdanning og arbeidsliv (Poulsen et al., 2016, s. 6). Karrierelæringsaktiviteter tilrettelagt av lærere og veiledere med hensyn til å støtte elevenes læring om seg selv, om utdanning og om forskjellig slags arbeid som arbeidstaker og arbeidsgiver (Poulsen et al., 2016, s.5). Forskningen viser at karrierelæringsteori har

betydning i forhold til lærerens muligheter til å binde sammen de forskjellige aktivitetene for på denne måten skape mening for elevene i forhold til deres deltakelse og læring (Poulsen et al., 2016, s.113). I en avsluttende rapport kom følgende til uttrykk i lærerevalueringen: «Det er viktig fremadrettet, at Bill Laws teori får en mere fremtrædende plads. Lærerne havde svært ved at få den flettet ind» (Afrapportering fra Ved Skellet, s. 11) (Poulsen et al., 2016, s. 113).

Ofte deltar ungdom i en karrierelæringsaktivitet uten å vurdere om det er noe for dem eller ikke, om det de deltok i var morsomt eller ikke. For å støtte utviklingen av karrierekompetanse er det viktig at de får hjelp i prosesser, prosesser hvor de får mulighet til å reflektere mer nyansert over utdanningen og jobbverden og over seg selv og andre (Skovhus et al., 2016, s. 3). Poulsen et al. anbefaler å arbeide aktivt med karrierelæringsteori for å understøtte et perspektivskifte i allerede eksisterende aktiviteter fra å ha fokus på at karrierelæringsaktiviteter fører til valg av utdanning til et fokus på elevenes læring om seg selv, om utdanning og om arbeid (Poulsen et al., 2016, s. 11).

Formålet med å jobbe karrierelæringsorientert og å flytte fokus fra valg til læring i skolen er å gi undervisningen nye muligheter til å knytte seg til et jobb- og utdanningsperspektiv. Dette fremmer elevenes kunnskap om, og refleksjon over livet, læringen og arbeidet, men også det å tilby nye perspektiver i undervisningen og skape meningsfulle sammenhenger mellom undervisning, veiledning og utdanningsvalg. Formålet med et karrierelæringsperspektiv er ikke at lærere skal overta karriereveiledningsoppgaver, men det er viktig at lærere erfarer hvordan arbeidet med fagene deres kan bidra til å skape karrierelæring hos elevene (Poulsen et al., 2016, s.116).

Karrierelæring i undervisningen må ses i lyset av det enkelte fags formål og innhold. Å arbeide med karrierelæringsperspektivet som lærer handler om å se sitt eget fag i en kontekst, å se hvordan faget kan understøtte forbindelser mellom skole og samfunnet. Læreren skal ikke overta rollen som karriereveileder, men hjelpe eleven med å oppdage og reflektere over hvordan faget har relevans i livet, læring og arbeid (Skovhus, et al., 2016, s. 16).

Skovhus og Montagna (2021) formulerer begrepet karrierelæring som læreprosesser (som inkluderer både erfaringer med og refleksjon over) om utdanning og arbeidslivet, og sammenhengen med andre liv, ulike typer liv å leve, verdier, livssyn og seg selv og andre i forhold til dette (Skovhus & Montagna, 2021. s. 9). De utdyper forskjellen mellom «career education» og «karriereveiledning», som begge har som formål å støtte karrierelæring. Career education har et

lærings- og utdannelsesfokus i forhold til karriere. Career educations formål er å gi unge et grunnlag for å aktivt påvirke deres fremtidige liv som elever, studenter og arbeidstakere, og hjelpe dem med å ta realistiske og informerte valg for sin karriere, og med å håndtere og styre overganger til nye faser av utdanning eller arbeid. De henviser til David Andrews og Tristram Hooley sin bok: *The careers leader handbook* (Skovhus & Montagna, 2021, s. 12) og bruker følgende definisjon:

Karriereveiledning kan potensielt bidra til, at individer og grupper kan oppdage mere om utdanning, arbeid og fritid, at de kan reflektere over deres plass i verden, som den er og forestille seg verden, som den kunne være og legge planer for og handle ift. deres fremtid. Her er fokus på at utvikle individers og fællesskabers kapasitet til å analysere og problematisere antagelser og magtforhold, til å danne nettverk, oppbygge solidaritet og skape nye og felles muligheter. (Hooley, Sultana & Thomsen, 2018, s. 20 i Skovhus & Motagna, 2021) (Andrews & Hooley, 2019)

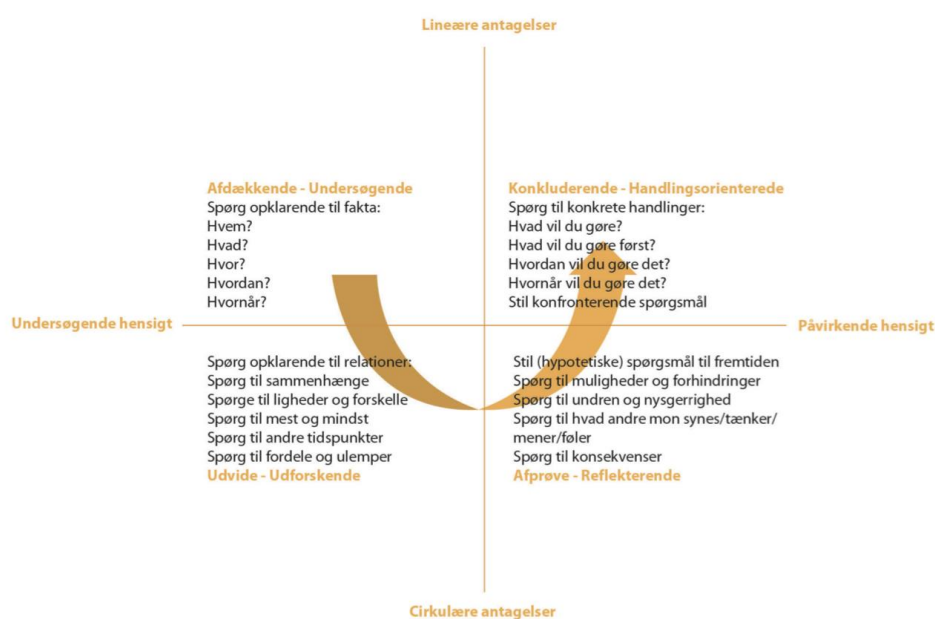
Definisjonen av karriereveiledning åpner for en kritisk posisjon i forhold til verden slik den er, og fremhever den anerkjennende rollen karriererelaterte aktiviteter kan ha i forhold til empowerment og i forhold til å fremme borgerens aktive rolle i samfunnet vi lever i. Career education kan på denne måten ses som et grunnlag for karriereveiledning og noe som på sikt skaper et godt utgangspunkt for å ta gode valg om utdanning og arbeid (Skovhus & Motagna, 2021, s. 14). Når man jobber for å støtte elevenes karrierelæring kan det gjøres som en integrert del av undervisningen i skolens fag eller utenfor den faglige undervisningen. Ved karrierelæring knyttet til undervisning i fagene, forstås karrierelæring som de didaktiske aktivitetene som oppfyller ett eller flere mål fra læreplanen, og samtidig handler om utdanning, arbeid og sammenhengen med resten av livet (Skovhus & Motagna, 2021, s. 34). De nevner også at det er viktig når man jobber med karrierelæringsaktiviteter at aktivitetene støtter elevens erfaringsdannelse og refleksjon i forhold til utdanning, arbeid og seg selv, og at de ikke skal bare være en morsom aktivitet for elevene (Skovhus & Motagna, 2021, s. 38). Man kan ikke nødvendigvis forvente at elevene av seg selv forstår hvordan en karrierelæringsaktivitet kan bidra til en horisontutvidelse av utdanning og arbeid, og til et godt grunnlag for senere utdanningsvalg (Skovhus & Motagna, 2021, s. 38).

Teoriramme

Karrierelæring og lærerens rolle er sentrale begreper som skal anvendes i analysen, for å få innsikt i hvordan karrierelæring foregår i samarbeid med karriereveileder og faglærere eller kontaktlærere.

4.2.2 Spørsmål som støtter karrierelæring

En sentral aktivitet i veiledning og undervisning er å stille spørsmål som skaper grunnlag for refleksjon og læring (Skovhus et al., 2016). Karl Tomms (1992) ulike spørsmålstyper kan bidra til å utvide perspektivet, oppdage nye sammenhenger, og utforske relasjoner (Poulsen et al, 2016, s. 29). Måten spørsmålet stilles på har også betydning for hvordan det kan svares på (Tomm, 1992, s. 13). Ifølge Tomm er det en hensikt (bevisst eller ubevisst) og en anledning til alle spørsmål. Hensikten kan befinne seg i et spenn mellom å være undersøkende eller påvirkende og antakelsen kan befinne seg i spennet mellom det å være av lineær eller sirkulær karakter (Poulsen, 2016, s. 27) (Røyset & Kleppestø, 2017, s. 97).



Figur 5 Forskjellige spørsmålstyper (Tomm, 1992, s. 6)

Spørsmål som befinner seg i feltet øverst til venstre i Figur 2 betegner Tomm som avdekkende og undersøkende. Læreren skal prøve å skape klarhet over situasjonen. Spørsmålene i feltet nederst til venstre betegnes som utvidende og utforskende. Læreren kan bruke disse sammen med elevene for å oppdage nye sammenhenger og forestillinger. Feltet nederst til høyre beskrives spørsmål av Tomm som utprøvende, reflekterende og genererende. Hensikten med disse er å hjelpe eleven til å skape alternative forklaringer. I samtalen mellom læreren og eleven handler det om å åpne for refleksjon og nytenkning på bakgrunn av utvidende spørsmål. I feltet øverst til høyre er spørsmålene konkluderende og handlingsorienterte. Her er læreren en dommer der en stiller eleven til ansvar for de perspektiver og handlingsforslag som de sammen er kommet fram til (Poulsen et al., 2016, s. 28-32).

Spørsmålene kan også deles inn i en rekke områder: Læring, fritid, skole og fag, drømmer, se på seg selv utenfra, samfunn/rammer, relasjoner til andre og neste trinn (Skovhus et al., 2016) (Tomm, 1992). Spørsmålene om læring handler om å utforske læring i livet. Spørsmålene om fritid setter fokus på fritiden som en inspirasjon for utdanning og jobbmuligheter. Når det gjelder skole og fag handler spørsmålene om å støtte den karrierelæringen, som kan skje i fagene i skolens hverdag og tilpasse det til enkelte fag i samtale mellom faglærer og elev. Ved å jobbe på denne måten utnytter man hverdagens potensial til å støtte karrierekompetanse og forståelse av relevans og sammenheng mellom skolens fag, veiledningsaktiviteter og liv. Drømmespørsmålene handler om å hjelpe eleven til å se alternativer for sin egen situasjon og se seg selv i en mulig fremtid for å åpne opp nye perspektiver. Å se på seg selv utenfra med spørsmål som støtter elevenes selvrefleksjon bidrar til å styrke synet på seg selv og se muligheter. Samfunn/rammer handler om å reflektere over samfunnsforhold og rammer som kan ha betydning for fremtidige valg. Relasjon til andre har spørsmål som å se seg selv i forhold til andre og forholde seg åpen og anerkjennende til andres verdier. Neste trinn er mer handlingsrettede spørsmål som konkretiserer neste skritt for eleven (Skovhus et al., 2016, s. 6-9).

Teoriramme

Spørsmål som støtter karrierelæring anvendes i analysedelen for å vurdere hvordan man jobber med karrierelæringsaktiviteter.

4.2.3 Karrierelæringsaktiviteter

De ulike håndbøkene innenfor feltet har et stort utvalg av ulike karrierelæringsaktiviteter. Jeg har valgt å ta med noen eksempler fra dansk, amerikansk og norsk litteratur. Mitt utvalg av karrierelæringsaktiviteter er basert på aktivitetene som er undersøkt i masteroppgavene (Tabell 1), og hva jeg selv har brukt av karrierelæringsaktiviteter i mitt yrke som lærer. De første eksemplene er karrierelæringsaktiviteter av mer praktisk art mens den siste er av kognitivt art (Bakke et al., 2020, s. 47).

Virksomhetsbesøk

Et virksomhetsbesøk for elevene gir et innblikk i ulike jobb, jobbfunksjoner og arbeidsliv (Poulsen et al., 2016, s. 38). Det gir elevene muligheten til å møte folk de kanskje ellers ikke hadde møtt og bli

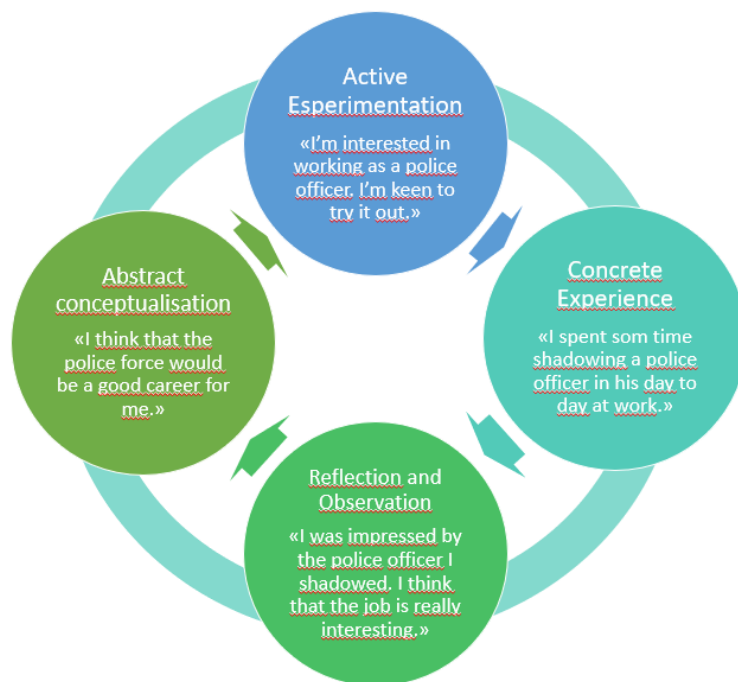
kjent med dem og lære av dem (Andrews & Hooley, 2019, s. 76). Lærer forbereder elevene på besøket og de får konkrete oppgaver tilknyttet karrierelæring. I etterkant snakker de om konkrete opplevelser og personer de har møtt (Poulsen et al., 2016, s. 47).

Samarbeid med lokale virksomheter

I samarbeid med lokale virksomheter får elevene oppgaver som er relevante for begge (Poulsen et al., 2016, s.91). Dette skaper en arena hvor de kan oppleve og sanse (Law, 2001) mens de jobber med for eksempel en prosjektoppgave for en virksomhet (Poulsen et al., 2016, s. 91).

Praksis

Det å få arbeidserfaring mens elevene går på skolen har en stor innvirkning på deres fremtidige karriere. Elevene får eventuelt en bekreftelse av sine ambisjoner, eller det hjelper dem å utelukke noe (Andrews & Hooley, 2019, s. 83). Det er ulike måter å ha praksis på som elev: Skolen som arbeidssted, jobbskygging, arbeidsuker, en dag i uken for en periode, frivillig arbeid og deltids arbeid (Andrews & Hooley, 2019, s. 85-88). Karrierelæring skjer ikke gjennom én erfaring på én arbeidsplass, men bygger på hva de har lært i den ene erfaringen til den neste. Kolbs læringsspiral viser hvordan det å avsette tid i forkant til å tenke gjennom hva erfaringen vil bidra til gjør at de får mer ut av erfaringene (Andrews & Hooley, 2019, s. 96).



Figur 6 Kolbs Learning Cirkel (Andrews & Hooley, 2019, s. 95).

Yrkessafari

Elevene går på oppdagelsesferd i yrkes- og utdanningsjungelen (Røyset & Kleppestø, 2017, s. 163). Karrierelæringsaktivitetene passer til kompetansemålene i samfunnskunnskap. For å utvide elevenes horisont ser man på yrker de ikke har hørt om før, eller yrker de har hørt om men ikke kjenner innholdet i, eller flere yrker som de kan tenke er interessante. Spørsmål reletart til aktiviteten handler om hvilke arbeidsoppgaver yrkene har og hvordan man utdanner seg til disse yrkene.

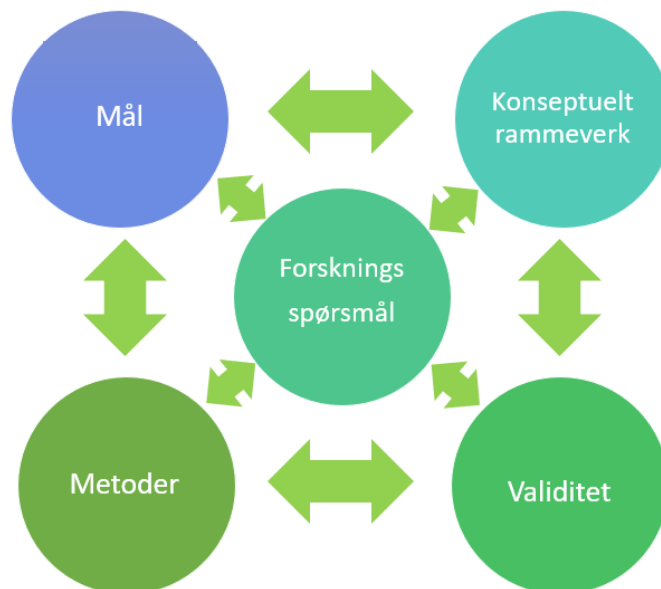
Styrker

Elevene reflekterer over hva som er de beste sidene ved seg selv, og bruker sine kvaliteter (Røyset & Kleppestø, 2017, s. 140). De reflekterer over egne styrker. Hvis eleven bruker styrkene sine bidrar det til at de får det beste ut av sin personlighet. Dette vil igjen styrke selvfølelsen og følelsen av å lykkes. Dette kan være nyttig i valgsituasjoner eller jobbintervju (Røyset & Kleppestø, 2017, s. 141).

Karrierelæringsaktiviteter: **Virksomhetsbesøk, samarbeid med lokale virksomheter, praksis** er de sentrale begrepene som tas med i analysen.

5 Forskningsdesign og metode

Dette kapitlet beskriver de metodene jeg har benyttet meg av i prosessen med å skrive denne oppgaven. Forskningsdesign er en overordnet plan som forteller hvordan problemstillingen skal belyses og besvares. Tradisjonelle og typisk lineære tilnæringer til design gir en modell for gjennomføring av forskningen og rangerer komponentene som er involvert i planleggingen i en gunstig rekkefølge. Jeg velger å bruke Maxwells interaktive modell som grunnlag for å tydeliggjøre den faktiske strukturen i oppgaven, samt hvordan planlegge og gjennomføre den (Maxwell, 2008). Denne modellen har fem komponenter, som hver for seg henger sammen med problemstillingen. Disse komponentene er avgjørende for sammenhengen i studien: Mål, konseptuelt rammeverk, forskningsspørsmål/problemstillingen, metoder og validitet (Maxwell, 2008, s. 216).



Figur 7 Maxwell interaktive modell (Maxwell, 2012, s. 216)

5.1 Mål

Masteroppgavens mål er å bidra til en bedre forståelse av begrepet «karrierelæring». Å få innsikt i hvordan lærere i videregående skole oppfatter begrepet kan bidra til videre utvikling av karrierelæring innenfor skole. Kvalitative intervjuer gir kunnskap om informantenes perspektiver eller fortolkninger av begrepet «karrierelæring» (Skilbrei, 2019, s. 66). Forskningsspørsmålet: «Hvilke beskrivelser av lærerens praksis viser til karrierelæringsaktiviteter?», har som mål å få oversikt over og innsikt i ulike karrierelæringsaktiviteter som blir beskrevet for å kartlegge hvilke retninger lærere tenker i når det gjelder karrierelæringsaktiviteter.

5.2 Konseptuelt rammeverk med vitenskapsteoretisk tilnærming

Det konseptuelle rammeverket er systemet for konsepter, antagelser, forventinger, tro og teorier som støtter og informerer forskningen (Maxwell, 2008, s.222). Forskerens vitenskapsteoretiske tilnærming har betydning for hva den søker informasjon om, og danner et utgangspunkt for forståelsen som utvikles i løpet av forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s.37). Jeg baserer meg på et fenomenologisk vitenskapssyn. Fenomenologi er et begrep som forbindes med Edmund Husserl, men det er Martin Heideggers bruk av begrepet som mer direkte har påvirket samfunnsvitenskapelig forskning (Skilbrei, 2020, s. 48). Heidegger utvidet begrepet til også å omfatte menneskets livsverden. En fenomenologisk tilnærming handler om å forstå og beskrive begrepet ut fra hvordan informantene opplever det. Ved å innsnevre et intervju til den opplevde betydning av intervjupersonens livsverden, har fenomenologien vært relevant for avklaring av forståelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og søker en forståelse av mening i enkeltpersoners erfaringer. Forskerens refleksjoner over egne erfaringer kan derfor danne et utgangspunkt for forskningen (Thagaard, 2018, s.40). Det er viktig å være bevisst egne forforståelser man har som en innsider. Som forsker må man være klar over egen fortolkningsprosess og innse at man bringer med seg en rekke forkunnskaper og forventninger inn i forskningsprosessen (Nyeng, 2012, s. 50). Gjennom min egen praksis og erfaring som samfunnskunnskapslærer vet jeg for eksempel at det er relevante kompetansemål i faget hvor det er lett å trekke inn «karrierelæring». Dette bidrar til at jeg forventer også at andre lærere vil gjøre dette.

Utgangspunktet i det fenomenologiske gjør at det konseptuelle rammeverket bygger det på å finne ut av informantenes sine opplevelser. Eksisterende teori belyser hva jeg ser i datamaterialet og hvordan jeg oppfatter svar fra informantene. Jeg bruker tidligere forskning og teori for å tematisere datamaterialet, for eksempel DOTS-modellen for å se nærmere på hvordan informantene nevner elementer fra modellen som valgkompetanse, mulighetsoppmerksomhet, selvbevissthet og kompetanse i å håndtere overganger i karrieren (Law, 1999, s. 37) (Haug, 2018, s. 47).

5.3 Forskningsspørsmål

Forskingsspørsmål har to funksjoner: Å hjelpe til med å gi studien retning og veiledning for hvordan man gjennomfører den (Maxwell, 2008, s. 230). Forskingsspørsmålene som ble introdusert i presentasjonen av problemstillingen (Kapittel 1.3) styrer hvordan man analyserer datamaterialet. Første delen i problemstillingen: «Hvordan forstår lærere begrepet karrierelæring?» formulert som et forskningsspørsmål prøver å kartlegge hvorvidt informantene kjenner til begrepet, men også om de eventuelt ubevisst arbeider med begrepet uten å kjenne til det. Karrierelæring er ikke et etablert begrep. Forskingsspørsmålet «Hvordan lærere forstår begrepet karrierelæring?» besvares ikke bare ved å stille spørsmålet direkte til lærerne, men også ved å bruke en dekonstruksjon hvor jeg leter etter hvordan lærere tenker om karrierelæring uten å være seg bevisst begrepet «karrierelæring». Forskingsspørsmål 2 «Hva kan oppfattes i lærerens beskrivelse av arbeid med karrierelæring med utgangspunkt i karrierelæringsteorier?» brukes for å analysere om lærere bevisst eller ubevisst anvender ulike karrierelæringsteorier når de beskriver sin praksis. Forskingsspørsmål 3 «Hvilke beskrivelser av lærerens praksis viser til karrierelæringsaktiviteter?» er et deduktivt spørsmål som bidrar til å kartlegge ulike karrierelæringsaktiviteter.

5.4 Metode og datainnsamling

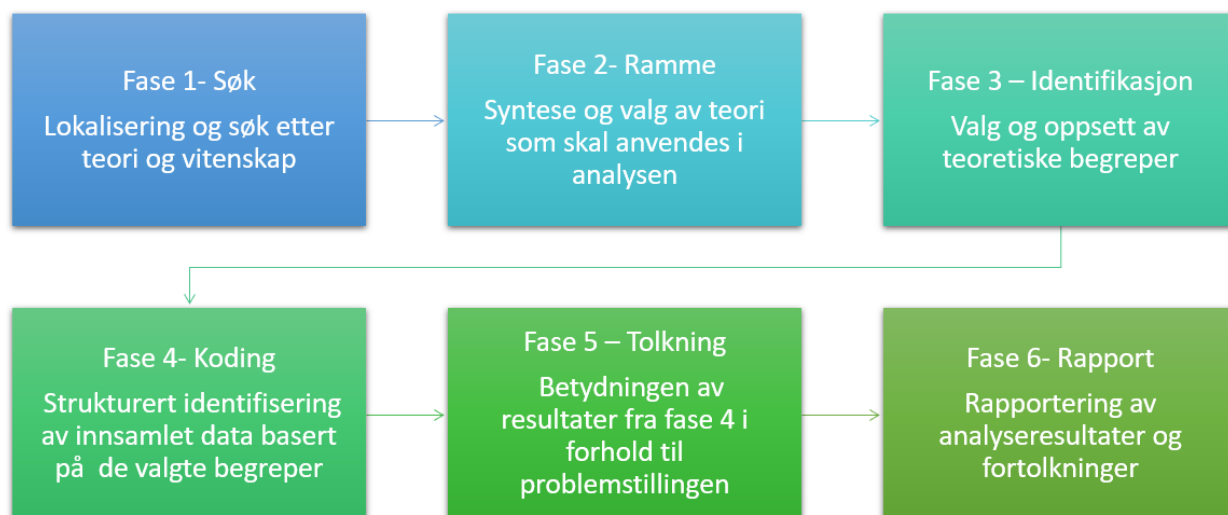
Datainnsamlingen er en del av forskningsprosjektet «Kvalitet i karriereveiledning i skolen», som beskrevet i delkapitlet 1.1. Forskningsprosjektet har en deskriptiv tilnærming, som setter søkelys på fenomenene innenfor «kvalitet i karriereveiledning» (Mordal et al., 2022). I forskningsprosjektet ble det brukt semistrukturerte intervjuguides, hvor temaene var fastlagt på forhånd. Temaene i intervjuguidene var basert på innsatsområdene i Kvalitetsmodellen. Hvert av de syv innsatsområdene har et kriterium, det vil si et kjennetegn som gir grunnlag for en vurdering. De syv innsatsområdene er: ledelse, etikk, tilbud og innhold, rammer og organisering, kompetanse, kunnskapsgrunnlag, nettverk og samarbeid (Bakke et al., 2020, s. 35).

Alle deltakere i prosjektgruppen har jobbet med intervjuguidene til rektor, karriereveiledere, lærere og gruppeintervju. Vi har hatt et møte hvor intervjuguidene ble nøye gjennomgått. Alle intervjuere brukte den samme intervjuguiden, men fikk friheten til å velge rekkefølgen av spørsmål avhengig av svarene de fikk. I noen intervjuer har deltakerne gjennomgått innsatsområde for innsatsområde,

mens i andre intervjuer har de gått litt mer fram og tilbake innenfor innsatsområdene. Utgangspunktet var å la informantene fortelle sin historie om karriereveiledning i skolen slik de oppfatter den, innenfor de rammene intervjuguiden og intervjuerne hadde satt. Alle fem masterstudentene har gjennomført pilotintervjuer for å teste intervjuguidene og tilpasset spørsmål som kunne føre til forvirring eller som ikke ble forstått under testen. For eksempel ble spørsmålet om hvilke retningsgivende dokumenter ligger til grunn for arbeidet tatt bort i lærerens intervjuguide, og vi la i stedet til spørsmål om livsmestringstemaet.

Forskningsprosjektet har valgt å intervjuer åtte skoler; fire videregående og fire ungdomsskoler. Forskningsgruppen har valgt et strategisk utvalg av skoler de har grunn til å tro kan belyse problemstillingene i prosjektet (se vedlegg) (Mordal et al., 2022). Masterstudentene har kunnet komme med forslag til relevante skoler. De har tatt sikte på spredning regionalt ved å velge to skoler fra Nord, to skoler fra Midt-Norge, to skoler fra Vest- og to skoler fra Østlandet. De har bevisst valgt både store og små skoler, skoler både fra by og land, og skoler med både yrkesfag og studiespesialiserende studieretning. Lærere som har deltatt som informanter er alle kontaktlærere. På hver skole har to lærere deltatt. Noen av intervjuene er gjennomført på Teams og noen analogt. Intervjuene er gjennomført med to eller tre intervjuere. Transkriberingen er gjennomført av oss fem masterstudenter i forskningsprosjektet. Studentene har endret typisk talemål til skriftspråk og har gjort dialektord om til bokmål. Informantene, sted og skolen er anonymisert i transkriberingen.

Det benyttes en teoridreven analysestrategi for å få svar på hvordan lærere forstår begrepet karrierelæring. En teoridreven analyse defineres som en analysestrategi der man sikter mot tolkning av innholdet i et gitt empirisk materiale gjennom en systematisk kategorisering av empirien gjennom teoretisk funderte kodinger og forhåndsdefinerte temaer (Brandt & Sprogøe, 2019, s. 57). Fasemodellen som ble presentert i kapittel 1.4: Oppgavens videre struktur som grunnlag (Figur 2), viser en oversikt over de ulike fasene som gjennomføres i denne teoridrevne analysestrategien. Herunder utdypes modellen:



Fase 1 – Søk hadde oppstart i siste emnet av masterstudiet (Colijn, 2021). I denne fasen ble det utført søk av relevant forskning og teori som angår karrierelæring. I tillegg til dette ble også relevant forskning relatert til det tidligere nevnte forskningsprosjektet gjennomgått.

Fase 2 – Ramme er en prosess hvor tidligere forskning ble studert for å identifisere hvilke teorier som er brukt før. Her har jeg valgt å sette søkelyset på nordisk, dansk og norsk forskning for å se hvordan begrepet karrierelæring blir brukt i forskning, policydokumenter og teorier. Teori innenfor karrierelæring er delt i to deler: en del med (karriere)læringsteorier, og en del som er mer metodisk og har med eksempler på karrierelæringsaktiviteter.

Fase 3 – Identifikasjon er fasen hvor sentrale begreper etter hver tidligere forsknings- og teoridel er valgt ut. Videre er disse sentrale begrepene kategorisert og koblet til forskningsspørsmålene (Tabell 2). Sentrale begreper som bidrar til å gi svar på forskningsspørsmålet «Hvordan forstår lærere begrepet karrierelæring?» er først og fremst hva lærere legger i begrepet når intervjuerne spør dem direkte. Begrepet karriereveiledning analyserer hva lærere svarer når de snakker om både karriereveiledning og karrierelæring. Lærerens rolle og samarbeid om karriereveiledning tas med for å analysere hvordan lærere erfarer og beskrives begrepet ut fra sitt ståsted. Oppfatter lærerne karrierelæring som en del av sine oppgaver og hvordan de jobber med dette innenfor skolen. Innen fenomenologien må man forstå fenomener/begreper på grunnlag av perspektivene til de personene vi studerer og å beskrive omverdenen slik den erfarer av dem (Thagaard, 2018, s. 40). Når det gjelder karrierelæringsteorier er Haugs inndeling av læringsteorier valgt til å strukturere begrepene. Dette for å beholde sammenheng mellom begrepene gjennom analysen av disse, og for

å vise til mulige ulike forståelser innfor «læringsdelen» i karrierelæring som sammensatt ord (Haug, 2018, s. 20 og 64). Det tredje forskningsspørsmålet «Hvilke beskrivelser av lærerens praksis viser til karrierelæringsaktiviteter?» er delt inn i kodingen i praksis, YFF, evenementer, og eksterne oppdragsgivere som kommer fram i Tabell 1. For å analysere om karrierelæringsaktivitetene blir beskrevet i en større sammenheng som kommer fram i teorien vurderes spørsmål som støtter karrierelæring. Begrepet karriereknappene kommer fra de fem kompetanseområdene i karrierelæringsmodellen (Bakke et al., 2020, s. 68).

Tabell 2 Oversikt over sentrale begreper i forhold til forskningsspørsmål

Hvordan forstår lærere begrepet karrierelæring?		
<ul style="list-style-type: none"> - Begrepet karrierelæring - Karriereveiledning - Lærernes rolle i karrierelæring 		
Hva kan oppfattes i lærerens beskrivelser som arbeid med karrierelæring med utgangspunkt i karrierelæringsteorier?		
Kognitiv inspirerte læringsteori	- DOTS-modellen	Valgkompetanse Mulighetsoppmerksomhet Overganger i karrieren Selvbevissthet Taksonomi Erfaringer
	- Kolbs læringsteori	
Sosiokulturell karrierelæringsteori	- Super	Yrkesmessig selvoppfattelse Karrieremodenhet
Sosialkognitiv karrierelæringsteori	- Krumboltz	Erfaringer Planlagte-ikke planlagte aktiviteter
Hvilke beskrivelser av lærerens praksis viser til karrierelæringsaktiviteter?		
<ul style="list-style-type: none"> - Karrierelæringsaktiviteter - Spørsmål som støtter karrierelæring - Karriereknappene 		

I **fase 4 – Koding** er de sentrale begrepene fra Tabell 2 satt inn i dataprogrammet NVivo, og intervjuene kodet. For å se hvordan lærere forstår «karrierelæring» vurderes ikke bare hva de forteller om begrepet, men også hvordan de forstår sin egen rolle i relasjon til begrepet. Hvordan lærere tilpasser karrierelæring i sin praksis ifølge sine beskrivelser deles i to deler, en del om hvordan de bruker karrierelæringsteorien og en del om karrierelæringsaktiviteter.

The screenshot shows the NVivo software interface with a list of codes. The interface includes a top menu bar with options like File, Home, Import, Create, Explore, Share, and Modules. On the left, there is a sidebar with sections for Quick Access, Import, Organize, Explore, and Reports. The main area displays a table of codes with columns for Name, Files, and References.

Name	Files	References
Begrepet karrierelæring	4	9
Erfaringer	1	1
Fagfornyelsen	2	6
Karriereknappene	2	13
Karrierekompetanse	2	4
Karrierelæringsaktiviteter	4	21
eksterne oppdragsgivere	1	1
Evenementer	3	6
praksis	2	4
yff	2	2
Karrieremodenhet	1	2
Lærerens rolle i karrierelæring	4	16
Taksonomi	0	0
Motivasjonspotensial	2	3
Mulighetsoppmerksomhet	2	8
Overganger i karrieren	0	0
Planlagte og ikke-planlagte aktiviteter	1	1
Samarbeid rådgiver og lærer	4	12
Selvbevissthet	4	8
Spørsmål som støtter karrierelæring	3	10
Taksonomi	2	2
Valgkompetanse	2	2
Yrkesmessig selvoppfattelse	2	3

Figur 8 NVivo Skjerm bilde

I **fase 5 – Tolkning** undersøkes resultatene fra fase fire, og de vurderes hvordan de har betydning for denne oppgaven. Ulempen med denne metoden er at det kan føre til ensidig tolkning, hvor man bare får øye på de aspekter ved fenomenene som kan ses gjennom deres teoretiske linser. For å være konsekvent i den fenomenologiske tilnærmingen er det derfor viktig å sette egne begreper i parentes, for slik å oppnå maksimal åpenhet overfor tekstene slik de fremstår (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 268). Et konkret eksempel på dette i oppgaven er når jeg i meningskategoriseringen gjennomgår intervjuene for å gjenkjenne hvordan intervjuobjektene omtaler karrierelæring uten å bruke selve ordet.

Fase 6 – Rapport er selve rapporteringen av analyseresultater som gjennomgås i analysedelen.

5.5 Validitet

Validitet i forskningsdesign handler om å kontrollere både forventede og uventede trusler mot gyldigheten (Maxwell, 2008, s. 240). Fra et etisk perspektiv bør et gyldig forskningsdesign produsere kunnskap som er fordelaktig for mennesket og minimalisere skadelige konsekvenser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). I kvalitativ forskning forekommer ofte to typer av trusler mot gyldigheten: Forskerskjevheten og forskerens reaktivitet. Forskerskjevheten refererer til måten jeg som forsker, med min kunnskap, påvirker intervjuene og analysen. Min arbeidserfaring som faglærer og kontaktlærer, både på studiespesialisering og yrkesfag, og mine roller som karriereveileder og student, gjør at jeg er påvirket på mange ulike måter. Det kan være en ulempe hvis jeg går inn i intervjuet med sterke meninger om hvordan karrierelæring kan innpasses i fag uten å være åpen for intervjupersonens perspektiv. Det kan også være en fordel at jeg lett gjenkjenner hva lærere forteller om. Ved å velge en deduktiv analysetilnærming mener jeg at jeg evner å bruke min forkunnskap i den nåværende rollen som forsker på en legitim måte, og påvirke resultatene med forforståelser på en forsvarlig måte.

Validitet gjennomsyrrer ikke bare forskningsdesignet, men hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277). Validitet og reliabilitet er to måter å vurdere forskningskvaliteten på. Man skiller mellom intern validitet og ekstern validitet. Intern validitet handler om hvordan jeg som forsker har dekning i datamaterialet mitt for konklusjonene jeg gjør, mens ekstern validitet handler om hvorvidt kunnskapen som skapes i studien er gyldig i andre sammenhenger, altså overførbar (Skilbrei, 2019, s. 88). Reliabilitet i kvalitative forskningsmetoder refererer i utgangspunktet til spørsmålet om en annen forsker som anvender de samme metodene, vil komme frem til de samme resultatene (Thagaard, 2018, s. 187). I det tidligere nevnte forskningsprosjektet har vi vært to eller tre intervjuere for hver skole. For å få en felles forståelse hos alle intervjuere, og sikre best mulig reliabilitet av intervjudata, har intervjuere nøye gjennomgått intervjuguiden i forkant. Forskningsprosjektet er tilknyttet NTNU Samfunnsforskning, og de har faste rutiner som legger rammene for kvalitetssikring. Som masterstudent er jeg automatisk delaktig i disse rutinene. Kvalitet handler også om forskningsintegritet, som er et viktig begrep i forskningsetiske diskusjoner (Skilbrei, 2019, s. 89).

5.6 Ethiske betraktninger

Forskningsetikk kan deles i to: på den ene side hvordan forskning gjennomføres og rapporteres og på den andre side forskerens rolle i forhold til deltakerne i undersøkelser og vitenskapens rolle i samfunnet generelt (Nyeng, 2012, s. 159). Forskningsprosjektet har en standardisert FoU-avtale hvor det står formulert at personopplysninger skal behandles i henhold til gjeldende bestemmelser i lov om behandling av personopplysninger. NTNU Samfunnsforskning har fått vurdert fra NSD- Norsk senter for forskningsdata AS at behandlingen av personopplysninger i prosjektet er i samsvar med personvernregelverket (vedlegg 4). Deltakerne har fått informasjon og samtykke med informasjon om hva det innebærer å delta, personvern, rettigheter og målet med forskningsprosjektet (vedlegg 3).

5.7 Studiens begrensninger

En logisk sammenheng mellom forskningsutforming og funn handler om gyldighet. Funn fra analysene kobles til problemstillingen «Hvordan forstår lærere på videregående skole begrepet karrierelæring og hvordan kommer det til uttrykk i beskrivelser av deres praksis?». Gyldigheten er innenfor en fortolkende tradisjon relativt komplisert (Tjora, 2010, s. 260). Dybdeintervjuene som er analysert kan brukes til å fortelle om hvordan deltakere tenker om egen praksis og erfarer denne, men er ikke en undersøkelse av praksis i seg selv (Tjora, 2010, s. 263). Intervjuene som ble brukt i analysen var en del av et større forskningsprosjekt som handlet om kvalitet i karriereveiledning i skole og kan svekke gyldigheten av fortolkningen når det gjelder å få svar på problemstillingen. Lærerne er ikke blitt spurt spesifikt om å beskrive sin praksis når det gjelder karrierelæring, men jeg som forsker har tolket lærerens sin beskrivelse av egen praksis slik de beskrev den når de ble spurt om de syv innsatsområdene som målte kvalitet i karriereveiledning.

6 Analyse – Karrierelæring

Hvordan forstår lærere begrepet karrierelæring?

Dette er en teoridreven analyse av de semistrukturerte intervjuene for å finne ut hvordan lærere på videregående skole forstår begrepet karrierelæring. Forståelsen av begrepet karrierelæring handler om hva lærere legger i begrepet, og en meningskategorisering anvendes for å se hvilke meninger flere lærere legger i begrepet. I tillegg ser jeg på hvordan lærere anvender karrierelæring i sine beskrivelser av sine roller i hverdagen. Kvale og Brinkmann (2015, s. 33) uttrykker at det ved en fenomenologisk tilnærming er typisk å illustrere hvordan mennesker opplever fenomener i sin livsverden. Sentrale begreper som anvendes i analysen: karrierelæring, karriereveiledning og lærerens rolle i karrierelæring. Disse er hentet fra teorien og tidligere forskning.

6.1 Begrepet karrierelæring

Thomsen forklarer allerede i 2014 at et vesentlig grunnlag for å oppnå en felles nordisk forståelsesramme som kan brukes videre i politisk utforming, er språket. Veiledningsfaglige miljøer i de nordiske landene bruker begrepet karriere i en bred forståelse som en yrkesløpebane, mens ordet i hverdagspråket kan oppfattes som en hierarkisk progresjon eller tilegnelsen av materielle eller symbolske goder som høyere lønn, ny tittel, større innflytelse på arbeidsplassen eller høyere sosial status (Thomsen, 2014, s. 6). I intervjuene spørres informantene (lærerne) hvordan de forstår begrepene karriere, karrierelæring og karriereveiledning, og man ser tilbake på både hverdagspråket og en mer veiledningsfaglig forståelse. Følgende utsagn av en lærer referer til en forståelse av karriere som en høyere status: «...særlig med elektroguttene. For de skal jo gjøre en karriere, de skal bli selvstendig næringsdrivende, og de skal tjene sykt mye penger».

Begrepet karrierelæring er ikke kjent hos informantene. Det viser følgende uttalelse:

Intervjuer: Karrierelæring da, det er et begrep...
Lærer 1: Karrierelæring...
Lærer 2: Lære om karriere (ler).
Lærer 1: Nei, altså...
Lærer 2: Er det noen som bruker?
Intervjuer: Ja,

Informantenes reaksjon viser at de ikke er kjent med begrepet karrierelæring. De deler begrepet i to og legger trykk på «karriere». «Å gjøre karriere». De oppfatter ikke karriere som et positivt begrep hvis en tenker «sånn karrierekvinne». Konnotasjonen lærere legger i begrepet karriere kommer overens med meningskategori 5 i Skovhus og Felby (2020). Begrepets ordlyd kan forstyrre kommunikasjonen og sende feil signaler om hensikten med karrierelæring (Skovhus & Felby, 2020, s. 9).

Informantene tilfører at hvis de snakker om «karriere som karriere» så forklarer de begrepet som en eller annen fremtid med et eller annet yrke. Så trekker de fram at det er mer vanlig å skifte jobb oftere nå enn før. Så tilfører en lærer:

.... Vi snakker jo mye om at elevene i dag bør lære å lære, hvordan lærer man å lære, ikke sant. Ja, kunne omstille seg fort og skifte, være klar for endringer, være utviklingsorientert, ikke nødvendigvis være drillet i noen spesielle teknikker innenfor en karriere på en måte.

Her forklarer læreren læringsdelen i begrepet karrierelæring som et sammensatt ord (Haug, 2018, s. 20). Den ene læreren spør hvordan det blir når du kobler karriere til karriereveiledning. For den andre læreren er det et hyggeligere begrep: «Det er liksom, ok det er ikke, har du gjort karriere, men veiledning i yrkes, altså fremtiden da».

På en annen skole svarer en lærer også at de ikke vet hva de legger i begrepet karrierelæring. Den andre læreren svarer «...at hvis det handler om de ulike karrierene, kan vi legge det i det, men har ikke hørt om begrepet før». Begrepet karriere er ifølge en av lærerne hva du har lyst til å bli i livet, hva du skal gjøre i fremtiden, hva du vil jobbe med og hvor du skal komme deg i livet.

Karriereveiledning handler ifølge læreren om å informere elever om alle muligheter de har, og å skaffe informasjon om de forskjellige ønsker de har.

På en skole ble informantene spurt om de driver med karrierelæring eller hvordan de forstår ordet karrierelæring. En lærer svarer her at hen føler at karrierelæring ikke bare er karriereveilederens sitt ansvar, men det er hele skolen.

Jeg ville jo si at jeg føler karrierelæring er ikke bare karriereveilederens sitt ansvar, men det er jo hele skolen, eller, alle oss, som er en del av det. Men jeg synes at det er veldig godt når karriereveiledere kommer og kan bli enig og sette ting i system og gi en ekstra boost, som vi kan arbeide videre med. Det er viktig at vi som lærere er til stede i timen og at vi ikke tar pause og ikke tar noen mail og svarer på, slik at vi kan bruke informasjonen videre. Jeg føler ikke at jeg er en karriereveileder, det er jeg ikke, men at vi driver med karrierelæring som en del av det å drive med opplæring det synes jeg er jo helt topp, ja.

Den andre læreren tror at de kanskje er karriereveiledere, litt ubevisst når de jobber med det praktiske arbeidet, har en del praktiske øvelser og får inn eksterne aktører som et karriereredskap. I denne dialogen ser man en blanding av begrepet karrierelæring og karriereveiledning. I tillegg ser man her en rollebeskrivelse mellom karriereveilederen og læreren.

Senere i intervjuet blir begrepet karrierelæring tatt opp i sammenheng med samarbeid med andre lærere. En av lærerne svarer:

Ja, altså, men, hvis man skal forså det som det å bli kvalifisert til et yrke. Er det det som ligger i det på måte? For i så fall, så, er det kanskje igjen mer aktuelt, mer konkret i dine fag, enn det er på måte på studiespesialiserende, som det ligger selvfølgelig implisitt bak der, men, men, men det er liksom, vi er fortsatt et, et lite steg unna da, før man kommer inn på de, om det er biolog eller om man skal bli, ja lege eller hva det er. Og så klart alt, alt vi gjør, eller mye av det vi gjør er jo med på å forberede dem, men, men vi er jo kanskje litt langt, eller jeg opplever at vi har litt langt unna den karrieren da, kanskje. Ja.

Forståelse av karrierelæring som det «å bli kvalifisert til et yrke» har ikke kommet fram i teori og tidligere forskning inkludert i denne undersøkelsen, Guichard (2001) hevder derimot at første mål for karrierelæring er at unge mennesker må tilegne seg en rekke generelle ferdigheter, arbeidsevne og tilpasningsevne, slik at de kan tilpasse seg nye produksjonsformer som er iboende i globaliseringen av økonomien (Guichard, 2001, s. 165). Nyanseringen at studiespesialisering er lengre unna en «karriere» enn yrkesfag kan ses på som en oppfattelse av at disse lærerne ser på karriere som arbeid.

6.2 Meningsinnhold i begrepet karrierelæring

I definisjonen for karriereveiledning, som ligger til grunnlag i karrierelæringsmodellen, snakker man innenfor karriereveiledning om karrierelæring når man ser på karriereveiledningens mål (Bakke et al., 2020). Ifølge NOU 2016:7 kan karriereveiledning ha to målsetninger: «...å bistå den enkelte i konkrete valgsituasjoner, og bidra til at den enkelte utvikler karrierekompetanse slik at han/hun kan håndtere karriererelaterte utfordringer gjennom livsløpet» (NOU 2016:7, s. 50). I intervjuene blir begrepene karrierelæring og karriereveiledning brukt om hverandre av intervjuere og informantene (lærere). Videre i analysen har jeg sett etter meningsinnholdet i begrepet slik det ble brukt av informantene, og valgt å inkludere både «karrierelæring» og «karriereveiledning».

Analyse av hvordan lærere anvender begrepene karriereveiledning og karrierelæring kan gi mer innsikt i lærerens forståelse. Skovhus og Felby (2020) tilpasser en slik analyse for å fange opp gymnasielæreres forståelse av karrierelæring. Jeg håper i denne analysen å fange opp lærerens forståelse av karrierelæring ved å gjennomgå hele intervjuene og se på hvilke meninger som framkommer når man snakker både om karriereveiledning og karrierelæring. Å kategorisere disse meningene ved å kvantifisere hvor mange ganger disse forekommer i intervjuene gir en forståelse av hva lærere assosierer med begrepene. Temaer som kommer frem i transkriberingene ble registrert og klassifisert på grunnlag av en aktiv søken etter bekreftende og avkreftende dokumentasjon i intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 266). Det er flere meninger/temaer som kommer til uttrykk, men følgende kategorier forekommer fire eller flere ganger.

Tabell 3 Meningskategorier

Meningskategorier	Kvantifisert
1. Å finne ut muligheter	6
2. Karriereveilederen jobber med det	4
3. Praktisk virksomhet	7
4. Livsmestring	4

Meningskategori 1: Å finne ut muligheter

Det å finne ut muligheter handler om at elevene finner ut hvilke muligheter og begrensninger de har. En lærer får fram at det er begrenset på en måte hvor godt man klarer å bevisstgjøre elevene på, de valgene de har: «Det finnes jo, det er utallige med muligheter som finnes». På forskerlinjen

ved en skole er det også fokus på hvilke muligheter elevene har: «På forskningslinjen er det relativt homogene grupper som har valgt fordypning i realfag og da er det lettere å snakke om ingeniørstudier, legestudier, osv». I lærerens fortellinger kommer det fram at det er lettere å snakke om ulike muligheter på yrkesfag og nisjer enn på studiespesialisering.

Det å finne ut av muligheter er del av DOTS-modellen, nemlig mulighetsoppmerksomhet. Her handler det både om å finne ut av «muligheter» men også om kompetansen til å se sine egne muligheter. Mulighetsoppmerksomhet i DOTS-modellen handler om «kompetansen til å utvikle strategier for å vurdere ens egne karakteristika opp mot kravene som stilles i ulike utdannings- og yrkesveier» (Haug, 2018, s. 48). Slik jeg tolker utsagnene i intervjuene mener informantene at dette handler om å få nok informasjon om «ulike muligheter». Her kommer ikke taksonomien som Law bruker for å kunne ta karrierebeslutninger fram. Law er opptatt av at karrierevalg er noe man må lære og at man trenger spesifikke karriereutviklende ferdigheter i en progressiv rekkefølge (Haug, 2018, s. 73) (Law, 1999, s. 46). Informantene bruker flere ganger verbet «å bevisstgjøre», men jeg tolker det ikke slik at det er sånn at de selv er bevisste på at det «å bevisstgjøre» ikke er nok for å ta karrierevalg ifølge DOTS-modellen. Taksonomien som kommer fram i DOTS-modellen finnes ikke i datamaterialet. Taksonomitenkningen brukes også i karrierelæringsmodellen som ble utviklet i et samarbeidsprosjekt mellom Studievalg København og 17 gymnasier av Katnzelson, Lundby og Hansen (2016). Denne modellen har tre dimensjoner; Kunnskap og erfaring med utdanning, Fag og jobb, og Kunnskap om seg selv og erfaringer med handlinger og beslutninger. Den bruker taksonomien for selve prosessen. I samarbeidsprosjektet kommer fram det at det er en utfordring at elevene ikke alltid ser hvordan de kan bruke sine erfaringer i relasjon til sin egen valgprosess (Katzelson et al., 2016, s. 74). Hvordan lærerne i denne studien håndterer denne utfordringen kommer ikke fram.

I Supers karrierelæringsteori framgår det at elevene på videregående skole befinner seg midt i utforskningsfasen hvor de møter en rekke utviklingsoppgaver som bidrar til å utkrystallisere, spesifisere og implementere yrkesvalget. Krumboltz trekker fram at man trenger å lære å handle for å finne muligheter (Krumboltz et al., 1999, s. 115).

Meningskategori 2: Karriereveilederen jobber med det.

Denne kategorien handler om at lærerne som ble intervjuet oppfatter karriereveiledning og karrierelæring som rådgiverens eller karriereveilederens ansvar. En lærer angir for eksempel:

Det har ikke vært en tradisjon før, inn på studieforbereidende, det er det, i hvert fall mitt inntrykk ut av alle fagene jeg har, jeg tar mine fag, og karriereveilederen delen på karriereveiledningen. Så når karriereveileder skal gi noe, har et opplegg, er det ikke på mitt bord.

En annen lærer på en annen skole svarer nesten likt:

...min oppfatting er når karriereveilederen skal ha en time med klassen, så har den et ferdig opplegg som skal gjennomføres på den timen. Hverken når jeg er kontaktlærer eller når jeg er faglærer, det er ikke nødvendigvis at jeg aktivt tar avstand av karriereveiledning for jeg driver jo litt, mer sånn ubevisst, men det er på en måte ikke mitt bord.

Et annet utsagn som viser til samme meninger: «.... Sånn at det overordnede karriereveiledningsarbeidet er vel i stor grad bare tenkt at karriereveiledere tar vare på». Og videre: «Vi har jo folk på huset som er eksperter på dette her, men jeg kan sette i gang prosesser og drodle litt og sånt, også det å oppfordre når det er åpen dag på universitetet og den type ting». Når man ser på lærerens beskrivelser av karrierelæringsaktiviteter hvor det kommer fram hvordan de jobber med karrierelæring er det nesten alltid snakk om en kontradiksjon. I informantenes beskrivelser kommer det fram at de jobber med karriereveiledning og karrierelæring, mens de samtidig sier «det er ikke på mitt bord».

New-DOTS-modellen forklarer en gjensidig avhengighet mellom karriereveiledere og lærere. DOTS-modellen er utviklet for å identifisere dekning av felles karrierelæring og karriereveiledningsprogrammer. Det lærere gjør i timene ble forstått å være gjensidig avhengig av hva karriereveiledere (rådgivere) gjør i sine intervjuer (Law, 1999, s. 38). I informantenes oppfattelse i intervjuene kommer ikke denne gjensidige avhengigheten fram.

For det varierer jo kanskje fra skole til skole. For vi har jo sånn dere har snakket med (navn på rådgiverne) så er jo alt det der pakket inn i samme løp. Ehhh, nei akkurat den biten der

forholder jeg meg ikke så mye til. Vi er jo som kontaktlærer så, har jeg jo kontakt med rådgivere, men da i forbindelse med elever, men da oftest hvis det er på måte ting de sliter med og sånn. Rådgivningsbiten er mer at, særlig i VG3 så er jo, har jo rådgiverne et opplegg sånn at det er noen, gjerne sånn når vi kommer ut i januar så er det noen, ja info fra rådgiverne om hva de tenker på. Rådgiverne våre legger til rette for møter med universiteter og høyskoler og sånn. Men min rolle, veldig liten, akkurat på den biten.

Meningskategori 3: Praktisk virksomhet

Praktisk virksomhet som kategori viser at lærerne som ble intervjuet trekker inn praksis, virksomhetsbesøk, eksterne aktører og reelle oppdrag som en form for karrierelæring og karriereveiledning.

... og vi bruker selvfølgelig også bransjestandard, altså vi bruker profesjonelle verktøy som man gjør i bransjen. Altså, så måten å jobbe på er jo på en måte sånn karriere, knyttet til en mulig karriere da. Eller forbereder dem kanskje.

I en lærers beskrivelse kommer det blant annet tydelig fram hvordan de på forskerlinje har flere ekskursjoner til relevante arbeidssteder, utplassering i VG2 hos teknologibedrifter og at de besøker NTNU.

En annen lærer trekker fram det faktum at ifølge fagfornyelsen skal fellesfag yrkesrettes, for slik å oppdage flere ulike muligheter. Det som derimot ikke kommer fram i alle informantenes beskrivelser er om disse aktivitetene blir relatert til erfaringsdannelse og refleksjon i forhold til utdanning, arbeid og seg selv, som beskrevet av Skovhus og Motagna (2021, s. 30). Utplassering av elevene på forskerlinje i VG2 hos teknologibedrifter blir knyttet opp til læreplanmål i teknologi og forskningslærere. Elevene reflekterer over erfaringene når de kommer tilbake, men det kommer ikke fram i intervjuet om de knytter det opp til refleksjon i forhold til utdanning, arbeid og sin egen rolle. De fleste karrierelæringsaktiviteter som beskrevet i intervjuene ser ut å være mer av praktisk art. Om det blir jobbet med karrierelæringsaktiviteter som er mer av kognitiv art gjenspeiles ikke i intervjuene (Bakke et al., 2020, s. 55).

Lærerne i intervjuene relaterer praksis, virksomhetsbesøk, reelle oppdrag, prosjekter og eksterne aktører til karrierelæring og karriereveiledning. I Skovhus og Felbys artikkel «Gymnasielæreres forståelse af karrierelæring – en Koselleck inspirert begrebshistorisk analyse» arbeider lærere med å forstå begrepet karrierelæring og utvikler sin undervisningspraksis i forlengelse av dette. Karrierelæring skal gi elevene innsikt i fagenes anvendelse, gi dem konkrete erfaringer med faget i praksis, gi bedre muligheter for praksis og samarbeid med institusjoner og virksomheter (Skovhus & Felby, 2020, s. 3 og 4). Måten lærere relaterer karrierelæring til praksis i mine funn stemmer overens med teorien og tidligere forskning. Det som ikke gjenspeiles i lærerens beskrivelse er hvordan dette kan føre til læring som beskrevet i karrierelæringsteorier og i de metodiske håndbøkene. Karrierelæringsmodellen legger vekt på at karrierelæring kan skje på mange ulike måter, og at læringsaktiviteter kan være av mer kognitiv og praktisk art som for eksempel ulike former for oppgaver, øvelser, praksis og erfaringer/opplevelser (Bakke et al., 2020, s. 58). Modellen setter situert og erfaringsbasert karrierelæring i sentrum og bruker Kolbs læringsspiral for å illustrere en forståelse av læring. Lærerne i intervjuene beskriver ulik praksis og reelle oppdrag osv., men det kommer ikke fram i mine funn hvordan det jobbes med læringsdelen etter erfaringer. Karrierelæringsteori har virkning i forhold til lærerens muligheter for å binde sammen de forskjellige aktiviteter for på denne måten skape mening for elevene i forhold til deres deltakelse og læringen (Poulsen et al., 2016, s. 12). For å støtte utviklingen av karrierekompetanse er det viktig at elevene får hjelp i prosesser hvor de har mulighet til å reflektere mer nyansert over utdanningen og jobbverden, og over seg selv og andre (Skovhus, et al., 2016, s. 3). Sammenhengen og se på karrierelæring som en helhetsprosess kommer ikke fram i mine funn.

Meningskategori 4: Livsmestring.

Livsmestring er et begrep som er en av de tre overordnede tverrfaglige temaene i fagfornyelsen 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2020). Temaet livsmestring skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte. Livsmestring og karrierelæring/karriereveiledning relateres til hverandre gjennom intervjuene. I noen av intervjuene blir temaet tatt opp av intervjuere selv. I ett av intervjuene endrer forståelsen seg under intervjuet: «Men hvis karriereveiledning er mer utvidet da, som vi kanskje har snakket litt mer om, det med å få elevene til å faktisk lykkes i livet, ha muligheter til å klare seg videre....» Læreren utvider her sin forståelse av begrepet under intervjuet. En av lærerne angir at det er blitt mer fokus på dette de siste par årene, med fagfornyelsen og livsmestring som tema, og at det med

karriereveiledning handler om livsmestring. Også i en annen uttale av en lærer, kommer læreren tvilende frem til at det handler om å ha en karriere og at en karriere er mer enn bare jobb. «Altså gjøre elevene i stand til å ha en karriere, samt de egenskapene man kanskje må ha som menneske. Det er kanskje noe som vi jobber med, men jeg er usikkert om det er bevisst eller om det er tilfeldig og ubevisst».

Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg (Utdanningsdirektoratet, 2020). Lærere ser karriereveiledning som en del av livsmestring, og dette er i tråd med hvordan livsmestring får plass både i kvalitetsrammeverkets kompetansemodell og karrierelæringsmodellen til Katnzelson m. fl. I karrierelæringsmodellen er livsmestring en del av kompetanseområdene. Kompetanseområdene blir formulert som ordpar og disse synliggjør mulige dilemmaer og spenninger som kan være til stede og ha betydning når en person skal håndtere liv, læring og arbeid i forandringer og overganger (Bakke et al., 2020, s. 68). Også den danske karrierelæringsmodellen består av tre dimensjoner som kan bidra til livsmestring: 1) elevenes kunnskap og erfaring med utdanning, fag og jobb, 2) elevenes kunnskap og erfaring om seg selv og 3) elevenes erfaringer med handlinger og beslutninger (Katznelson et al., 2016). I den New-DOTS-modellen ser man flere ganger relasjonen med livsmestring: Ulike måter å gjøre valg på, å utvikle strategier for å vurdere ens egne karakteristika, bevisstgjøring rundt en god balanse mellom de ulike rollene i livet og overgangsfaser som må håndteres gjennom livsløpet (Haug, 2018, s. 47-50). Supers karrierelæringsteori handler om å undersøke hvordan jobb passer inn i et menneskets liv. Karrierevalg skal forstås som del av menneskets øvrige liv, som en integrert del av å være menneske (Højdal & Poulsen, 2012, s. 40). The Happenstance Learning Theory handler om å lykke. Hva-du-skal-bli-når-du-vokser-opp trenger ikke og bør ikke planlegges på forhånd. I stedet bør karriererådgivere lære sine kunder hvor viktig det er å engasjere seg i en rekke interessante aktiviteter, fastslå sine reaksjoner, og forbli oppmerksom på alternative muligheter og læringsferdigheter for å lykkes i hver ny aktivitet. (Krumboltz, 2009, s. 135)

I håndboken *Karrierelæring i skolen – inspiration til lærere* bruker de en definisjon som åpner for en kritisk posisjon i forhold til verden slik den er og fremhever den anerkjennende rollen karriererelaterte aktiviteter kan ha i forhold til empowerment og i forhold til å fremme borgerens

aktive rolle i samfunnet vi lever i. Her trekkes ikke bare livsmestring inn, men medborgerskap i tillegg (Skovhus & Montangna, 2021, s. 37).

6.3 Hvordan lærere anvender karrierelæring

Når man ser på informantenes forståelse av begrepene karrierelæring og karriereveiledning, og hvordan de anvender begrepene ser man at oversettelsen av begrepene henger sammen med egen praksis og forståelse av rollen i karrierelæring. Begrepet karrierelæring bærer mange konnotasjoner, som trekker tråder til både politikk, praksis og forståelse av det å være lærer på videregående. Oversettelsen av begrepet skjer ikke problemfritt, men gjennom en kamp for å okkupere, overta og anvende begrepet og dermed gjøre det relevant for lærernes praksis og formålet (Skovhus & Felby, 2020, s. 10). For å se hvordan informantene anvender begrepet karrierelæring ser jeg i analysen ikke bare etter hvordan læreren forstår begrepet, men også hvordan det blir en del av lærerens praksis.

I intervjuene kommer informantenes ulike roller fram: Kontaktlærer, programfaglærer, fellesfaglærer, lærer på nisjer og yrkesfaglærer eller lærer på studiespesialisering. Lærerne ble spurt om hva deres rolle er i karriereveiledningen. I beskrivelsen av en lærers rolle som kontaktlærer kommer dette fram: «som kontaktlærer stiller jeg spørsmålet hva eleven skal gjøre når de er ferdig med skolen som del av elevsamtalen, eller i mer uformell prat med en del elever». En av lærerne opplyser at man som kontaktlærer ikke særlig er involvert i karriereveiledningen. Den blir organisert av elevtjenesten, rådgiver og høyere opp i systemet. Men av og til inviteres noen inn i samfunnsfag. En annen samfunnsfaglærer nevner også at det er relevant i samfunnskunnskap for et av kompetansemålene, men det i andre fag ikke konkretiseres: «Men for eksempel i engelsk er det ikke så lett til få folk inn til å prate om engelsk, på engelsk i engelsktimen. Men i engelsk snakker vi om betydningen for engelsk for hele studiet, hvis de skal studere og hva de trenger til arbeidslivet». En faglærer i naturfag forteller hvordan de fikk en tidligere elev som studerer bioteknologi til å komme med den nyeste kunnskapen og fortelle om det. Flere lærere opplyser at det er krevende nok å komme seg gjennom fagets tilhørende kompetansemål, om de ikke i tillegg skulle ta på seg karrierekompetansemål. Det kommer tydelig fram i følgende uttale: «.. Men som faglærer, så har man... Jeg har 80 kompetansemål jeg skal forholde meg til i forskjellige fag, og det er jo det mine elever blir prøvd på, på en eksamen».

På et vis virker det enklere for lærere på yrkesfag, for der er det allerede selektert etter yrker når de velger en retning. Yrkesfaglærere forteller at de bruker sin bakgrunn på å informere elever om muligheter og erfaring. Programfagslærere på yrkesfag pleier å prøve ut forskjellige fagområder og noen deler av karriereveiledning kommer av seg selv når de ruller på de ulike fagretninger: «Ved innføringen av fagfornyelsen når fellesfag skal yrkesrettes må læreren også yrkesrettes og oppdager den flere muligheter og da kan de være med å påvirke litegrann og rettlede hvis dem spør».

I karrierelæringsmodellen i «Kvalitetsrammeverket» brukes begrepet strukturert karrierelæring for å betegne den læring som kan skje når en person deltar i karrierelæringsaktiviteter som er tilrettelagt av en profesjonell part med karrierekompetanse som mål (Bakke et al., 2020, s. 56). Modellen ser på læring både situert og erfaringsbasert. Karrierelæring kan struktureres som undervisning. Karriereundervisningen kan ha et selvstendig pensum og egne læreplaner eller den kan være integrert i andre fag eller aktiviteter. I karriereundervisning i skolen kan karrierelæring gjerne inngå som en del av skolens øvrige tilbud. Da kan kolleger være viktige bidragsytere i karrierelæringen (Bakke et al., 2020, s. 56-58). I analysen kommer det ikke fram at kolleger er viktige bidragsytere i karrierelæringen. Det som informantene beskriver i intervjuene, kan tolkes som at lærerne ikke føler at de er viktige bidragsytere. Et utsagn fra en av lærere viser hvordan det tolkes: «... det er ikke at jeg skal ta aktiv avstand av karriereveiledning for jeg driver jo litt, mer sånn ubevisst, men det er på en måte ikke mitt bord.» En annen lærer forklarer hva god kvalitet i karriereveiledning er:

Jeg tenker jo sånn, uten å tenke, et hevet blikk utover min rolle, i det så må det jo være å få gitt, hva skal vi si, gode, «gode» det sier jo seg selv, men råd som er; okay hvilke muligheter finnes på en måte, altså det tenker jeg, det er jo viktig form for karriere, altså hvilke, okey jeg har kanskje lyst til å bli det eller det. På en måte, ja hvilken mulighet finnes for det. Utland, innland, alt man må tenke på. Den praktiske biten det vil jo være viktig i en sånn rådgivning, og så det å kunne, jeg vil jo tro at en del elever har spørsmål om, jeg har lyst til å studere dette, hvilke fag må jeg ha på måte, altså. Sånn at man får, man har gjort unna de formelle krava til studiene og sånn. At de tinga der, må være på plass. Men igjen, ikke noe jeg måtte forholde meg til i min jobb da.

I dette utsagnet ser vi tydelig hvordan læreren forstår sin rolle i forhold til karriereveiledning: «Karriereveiledning er noe som utenfor min rolle som lærer, og som man ikke trenger å forholde meg til i min jobb». En annen lærer ble spurt om hun tenker at rådgivningen som er på skolen er hele skolens oppgave og ikke bare rådgiverens sin, svarer: «Når jeg tenker på karriereveiledningen må jeg nok innrømme at jeg har ikke tenkt sånn, altså der har ikke jeg vært involvert».

I rapporten «Norge i omstilling-karriereveiledning for individ og samfunn» (NOU 2016:7) er utgangspunkt for karriereveiledningsdefinisjonen en rapport fra Buland m.fl. hvor det opplyses at informantene oppfatter det som et mål å utvikle en rådgivende skole. Det innebærer at utdannings- og yrkesrådgivning er hele skolens oppgave (NOU 2016:7, s. 139). I masteroppgaven til Swiboda (2020) er derimot en av funnene at karriereveiledning ikke er preget av at det er hele skolens ansvar. Det at karriereveiledning er hele skolens oppgave eller hele skolens ansvar oppfattes heller ikke på denne måten i mine funn. Også her uttrykker informantene det motsatte, at «det er ikke mitt bord». Samtidig viser intervjuene at lærerne allerede gjør mye når det gjelder praktiske karrierelæringsaktiviteter. Denne kontradiksjonen kom allerede fram i meningskategoriseringen.

7 Analyse - Karrierelæringsteorier

Hva kan oppfattes i lærerens beskrivelser som arbeid med karrierelæring med utgangspunkt i karrierelæringsteorier?

Karrierelæring er et sammensatt ord, et «bindestrekord», satt sammen av flere begreper (Haug, 2018, s. 20). I dette kapittelet vektlegges derfor også viktigheten av å inkludere ulike forståelser av læring. For å tolke intervjumaterialet teoretisk ut fra karrierelæringsteorier er det meningen å oppfatte de teoretiske begrepene som sensiterende. Sensiterende begreper er mer åpne og innbyr til multiple tolkninger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 269). Det betyr at man som forsker ikke ser etter et spesifikt vokabular, men at bruker sine begrepsmessige beherskelser av teorier for å tolke utsagn. Når man analyserer på denne måten er det ikke klart om lærerne som ble intervjuet har kunnskap om og er seg bevisst at de bruker karrierelæringsteorier. Et utsagn fra en av lærere illustrerer dette: «...at vi ikke alltid vet, så gjør vi ut fra de beste intensjoner, uten at det opptegner det».

Haug sin tredeling i ulike karrierelæringsteorier anvendes som struktur for denne analysedelen: Kognitiv inspirerte læringsteorier, sosialkognitive karrierelæringsteorier og sosiokulturelle karrierelæringsteorier (Haug, 2018, s. 64). Sentrale begreper som kommer fra tidligere forskning og teori er: valgkompetanse, mulighetsoppmerksomhet, overganger i karrieren, selvbevissthet, taksonomi, erfaringer, yrkesmessige selvoppfattelse, karrieremodenhet, planlagte og ikke-planlagte aktiviteter

7.1 Kognitivt inspirerte karrierelæringsteorier

Mulighetsoppmerksomhet i DOTS-modellen er et poeng som blir nevnt i intervjuene, det å bevisstgjøre elevene på mulighetene. Når vi ser på mulighetsoppmerksomhet i DOTS-modellen handler den om «kompetansen til å utvikle strategier for å vurdere ens egne karakteristika opp mot kravene som stilles i ulike utdannings- og yrkesveier» (Haug, 2018, s. 48). Et sitat fra en lærer: «... på en måte å finne ut litt i skogen av muligheter og hva som er begrensninger, karakterkrav, hvor de forskjellige institusjonene som tilbyr de forskjellige programmene» viser til kompetanse som handler både om muligheter og begrensninger. Utsagn fra en annen lærer kan også tolkes som at mulighetsoppmerksomhet blir relatert til karrierelæring:

...men, jeg tipper jo at veldig mange, hvis du spør dem i VG1, så har de lyst å bli enten advokat eller typ lege, psykolog, tannlege kanskje altså den derre, yrkene man vet hva er for noe på en måte og som har en slags høy status og alt sånn. Og så er det, og der kommer jo litt det derre med, alle kommer jo ikke til å greie det, på en måte, og det å få justert forventingen, men også, men også åpne opp kanskje og få øyne opp for på en måte hva, hvilke yrker fins der ute da, ja, altså jeg.

DOTS-modellen som angår delen selvbevissthet og taksonomi med å forstå finner man igjen i følgende utsagn:

Ehhh det var vel [navn] som sa en gang at det overordnede målet var vel egentlig å lære de og finne ut av det selv da. Å lære de å orientere seg litegranne, ikke nødvendigvis at de skulle gå ut herfra med en klar tanke om hva de skulle bli, men at de skulle ha verktøyene til å gå inn og finne ut hva de kan bli.

Det som ikke kommer fram, er om informantene tenker over hvordan de setter opp karrierelæringsaktiviteter slik at elevene tilegner seg ferdighetene til å ta valg. «SeSIFU» hvor Law (1999, s. 46) setter ferdighetene opp i progressiv rekkefølge kommer ikke fram i datamaterialet.

Erfaringslæring kommer både til syne under kognitive læringsteorier og sosialkognitive læringsteorier. Forskjellen mellom disse to, slik jeg oppfatter det, ligger i hvordan eleven reflekterer over sine erfaringer. Kognitive læringsteorier som Kolbs læringsspiral (1984) er mer fokusert på at individet selv reflekterer over sine erfaringer. Lærerne forklarer hvordan elevene på elektro skal ut i lære, at de skal ha to omganger med praksis og at det er en del av karriereveiledningen. Her ser vi sirkelen ved å gå i praksis i to omganger, at man har læring fra første runde og tar det med når man skal i praksis neste gang. En lærer nevner også at yrkesretting her og nå i klasserommet er kjempeviktig.

På en skole har de på forskerlinje kontakt med lokale bedrifter hvor de har hatt utplassering. Elevene får oppgaver knyttet opp til læreplanmål i VIP, teknologi og forskningslære. Her reflekterer de over hva de har opplevd mens de var utplassert.

7.2 Sosialkognitive karrierelæringsteorier

Krumboltz sosiale læringsteori er inspirert av Banduras teorier om erfaringsbasert læring. Den kan vise til egne erfaringer med positive tilbakemeldinger, men kan også skje gjennom observasjon og imitasjon (Haug, 2015, s. 75) (Krumboltz, 2009). Et utsagn fra en lærer viser indirekte til Banduras teori når hen forteller hvilken rolle hen har i forhold til karriere/rådgiving/karriereveiledning: «Sånn umiddelbart, så tenker jeg at det første som har med karriere for elevene å gjøre, har for meg å gjøre med å brenne for mine fag». En lærer nevner at de driver med karrierelæring i mediefagene og trekker her fram at de jobber prosjektbasert og at de har relevante oppdrag fra bransjen. Elevene opplever mestring og at de få vise seg frem. De har gjort noe de er gode på og fått anerkjennelse for dette:

Du ser de begynner i grafisk eller hvilke fag det skulle være, og så ser man at den oppfølgingen og den veiledningen man får av lærerne på MK i de praktiske fagene ender med at de faktisk jobber med de fagene i dag.

En lærer tar opp at det er typisk for yrkesfag at de fleste som jobber der har en praktisk bakgrunn, en bakgrunn fra bransjen:

De fleste jeg omgås med på yrkesfag, av yrkesfaglærere, de bruker sine bakgrunn på å informere elver om muligheter og erfaring. Det blir en naturlig del av det man skal gjennom i faget. Det kan være veldig individuelt. Noen kolleger har en annen bakgrunn og informerer elevene om deres fag og vi har forskjellige bakgrunn alle sammen.

Dette passer bra når det gjelder imitasjon og observasjon. En del av sosiale kognitive læringsteorier er læring som en relasjonell prosess. Det å åpne opp for å ha en dialog med en venn, lærer, søsken, mor eller far (Haug, 2018, s. 79). En av lærerne forteller at han på yrkesfag har mange slike samtaler. En annen lærer tar fram at man ha de samtalene med elevene, at man spør dem hva de skal etter videregående.

7.3 Sosiokulturelle karrierelæringsteorier

Supers karrierelæringsteori i forståelse av karrierevalg i et livsløpsperspektiv er en sosiokulturell basert karrierelæringsteori. At karrierevalg ikke forstås av menneskets øvrige liv, men som en integrert del av å være menneske (Super, 1976). Utsagn fra en lærer som kan relateres til Super er:

... Kanskje det kommer inn med små drypp, men det er første klasse og kjent fra ungdomsskolen, så er tre år fryktelig lang tid, de har kjempegod til å bestemme seg på. Og de er ikke mentalt forberedt. Så kommer det etter hvert inn et trykk mot 3. klasse, på høsten 3. klassen og fram mot til søknadsfristen, fordi da begynner de å bli mottakelige.

Dette utsagnet kan tolkes som at denne læreren forstår at det trengs modning for å kunne treffe valg, og at karrierevalg er en regelmessig prosess som følge av at mennesker utvikler og forandrer seg. Evne til å treffe valg stiger med alderen og påvirkes av så vel individuelle som samfunnsmessige faktorer (Højdal & Poulsen, 2012, s. 50). Modningsprosessen som Super trekker fram, ser man også tilbake i følgende utsagn:

Og det er jo litt sånn vanskelig synes jeg på Helse og Oppvekstfag for det at der er de i en sånn sårbar alder og så hvem er egnet, hvem er ... og hva er du egnet til som 16-åring, men så er det noe med modning og alt og Eehhh men kanskje jeg noen ganger så ser vi jo da at det er ikke sikkert det passer nå, men så kan det gå ... noen år og så faller ting på plass og så kan du bli en super fagarbeider.

Supers forståelse av karrierevalg i et livsløpsperspektiv kommer fram når informantene bli spurt om karriereveiledning kommer til syne i fagene. En lærer svarer:

Jeg vil jo egentlig si nei. På måte, det vil jeg ikke si. Hvert fall ikke på, altså det er jo mer, den der uformelle praten man har med en del elever som altså selvfølgelig er sånn ja hva tenker man, hva har du lyst å gjøre etter VG3. Men hvor mye karriereveiledning det er i det, det vil jeg ikke si at det er så mye. Men det er mer i den sammenhengen at livet etter videregående skolen, hva skal man gjøre, kommer fram.

Læreren kaller det ikke selv karriereveiledning, men ut fra den sosialkulturelle læringsteorien er det snakke om karrierelæring. Dialogen mellom lærer og elev er en del av den sosiale konteksten som læringen foregår i.

8 Analyse - Karrierelæringsaktiviteter

Hvilke beskrivelser av lærerens praksis viser til karrierelæringsaktiviteter?

I karrierelæringsmodellen i kvalitetsrammeverket bruker man begrepet strukturert karrierelæring. Det betegner den læringen som kan skje når en person deltar i karrierelæringsaktiviteter (Bakke et al., 2020, s. 58). I intervjuene blir ikke lærere spurt direkte om karrierelæringsaktiviteter, men lærere nevner og forklarer ulike karrierelæringsaktiviteter da de ble spurt om kvalitet i de syv innsatsområdene, særlig i innsatsområdene: nettverk og samarbeid, tilbud og innhold, rammer og organisering og utbytte. Jeg trekker fram hva jeg oppfatter som karrierelæringsaktiviteter. Analysen viser at karrierelæringsaktiviteter integrert i fag kommer oftere fram i yrkesfaglige program og nisjer enn på vanlig studiespesialisering. I intervjuene blir karriereknappene tatt opp som karrierelæringsaktiviteter. Sentrale begrepene som kommer fra tidligere forskning og teori er: karrierelæringsaktiviteter, spørsmål som støtter karrierelæring og karriereknappene.

8.1 Karrierelæringsaktiviteter integrert i skolens fag

Kvalitetsrammeverket forklarer at karriereundervisning i skole kan inngå som del av skolens øvrige tilbud, kolleger kan være viktige bidragsytere i karrierelæringen. For eksempel har faglærere mulighet for å åpne opp for karrierelæring i sine fag og i aktiviteter de utfører som kan kobles til karrierelæring (Bakke et al., 2020, s. 58). I «Gymnasielæreres forståelse af karrierelæring – en Koselleck inspireret begrebshistorisk analyse» viser de til at karrierelæring skal gi elevene innsikt i fagenes anvendelse, gi dem konkrete erfaringer med faget i praksis, gi bedre muligheter for praksis ved å samarbeide med institusjoner og virksomheter og samtidig gi bedre muligheter gjennom individuell veiledning (Skovhus & Felby, 2020, s. 3 og 4).

Lærere i mediefag fra to skoler trekker fram at de driver med karrierelæring ved å jobbe prosjektbasert med å lage produkter knyttet opp til mediebransjen. At de bruker bransjestandard og profesjonelle verktøy for å forberede elevene en mulig karriere. De har hatt en del eksterne oppdragsgivere fra bransjen.

På en annen skole nevner de utplassering i VG2 hos teknologibedrifter, sykehus, osv. som en del av fag på forskerlinje. Forskerlinjen reiser ut av skolen som del av undervisningen: Første året er de på ekskursjon og skyter opp en rakett, andre året reiser de til Trondheim og besøker NTNU og tredje året reiser de til Italia og studerer noe der.

En lærer forteller at de fikk en student som studerte bioteknologi til å gå gjennom dette i naturfaget. De besøkte også sykehus og så på radiologavdelingen og tok røntgenbilder, noe de beskriver som gode karrierelæringsaktiviteter på studiespesialisering. På en skole fikk nanoteknologistudenter på NTNU komme og undervise om nanomateriale i kjemi2. Lærere på yrkesfagprogram trekker fram hvordan faget YFF (yrkesfaglig fordypning) i vg1 og vg2, som inneholder praksis i bedrifter blir sett på som en karrierelæringsaktivitet. «Her får de virkelig prøve seg».

En lærer forteller om et tverrfaglig samarbeid på yrkesprogram restaurant og matfag hvor elevene besøker et lite gårdsmeieri for å se hvordan de lager mozzarella, for så å prøve det i naturfag og deretter et kultursenter for å få omvisning på kjøkkenet før de skal spise der.

Katzelson, Lundby, og Hansen skriver at forholdet mellom lærere og elever, fagene og samspillet mellom fagene som potensielt endres og utvides ved å involvere fokus på karrierelæring.

Karrierelæring krever en endring og en prosess der det går fra å være egne tiltak og aktiviteter som skal gjennomføres i en allerede fullpakket hverdag, til å bli et fokusområde som integreres i eksisterende aktiviteter og fag (Katzelson et al., 2016, s. 6 og 10). Karrierelæringsaktiviteter og karrierelæringsperspektivet kan utvikle fagene og tilføre en ekstra dimensjon som handler om å styrke tilknyttingen til omverdenen de er en del av. I prosjektet opplever lærere generelt at elevene har blitt mer interessert i fagene fordi karrierelæringsaktivitetene inkluderer motiverende undervisningsmetoder som er knyttet til praktiske og realistiske problemstillinger (Katzelson et al., 2016, s. 21). En av lærerne som ble intervjuet i min studie nevner:

... det er viktig å ha en del praksis i klasserommet, ikke bare teori, men skal utprøve, å lære og å ta med tilbake og se en sammenheng, da tror jeg gjerne at vi gir elevene mer motivasjon til det de holder på med.

Katzelson, Lundby og Hansen forklarer at karrierelæring har et dobbelt motivasjonspotensial. På den ene siden ble elevene mer interessert i fagene, fordi karrierelæringsaktivitetene var koblet til

praktiske og realistiske problemstillinger. På den andre siden har karrierelæring virket motiverende på elevenes fremtidsforestillinger, fordi elevene får muligheten til å prøve seg i andre situasjoner enn skolen (Katzelson et al., 2016, s. 72). I prosjektet til Katzelson, Lundby og Hansen kommer det fram at det er en utfordring å koble fag og karrierelæring fordi elevene ikke alltid ser hvordan de kan bruke erfaringer i relasjon til sin egen valgprosess. Også lærere opplever koblingen som en utfordring, det kan være en kunst å balansere mellom faglig innhold og karrierelæring (Katzelson et al., 2016, s. 74).

Prosjektet «Udsyn i udkolingen» fremmer at det er viktig at lærere se hvordan arbeidet med fagene deres kan bidra til å skape karrierelæring hos elevene (Poulsen et al., 2016, s. 116). Karl Tomm sine spørsmål kan hjelpe lærere å stille spørsmål som støtter karrierelæring. Ulike spørsmålstyper kan bidra til å utvide perspektivet, oppdage nye sammenhenger og utforske relasjoner (Poulsen et al., 2016, s. 27). I intervjuene kommer det ikke fram hvorvidt lærerne er seg bevisst hvordan de kan endre praksis, eller knytte praksisrelaterte oppgaver til karrierelæringsaktiviteter som elevene kan se i sammenheng med sine karrierevalg.

I håndboken *Karrierelæring i skolen – Inspiration til lærere* peker Skovhus og Montagna på at ved å knytte karrierelæring knyttet til undervisningen i fagene, integreres spørsmål om utdanning, arbeid og sammenhengen med resten av livet i arbeidet med de faglige læremålene (Skovhus & Montagna, 2021, s. 34). Håndboken nevner også at det er viktig når man jobber med karrierelæringsaktiviteter at aktivitetene støtter elevens erfaringsdannelse og refleksjon i forhold til utdanning, arbeid og seg selv, og at det ikke bare skal være en morsom aktivitet for elevene (Skovhus og Montagna, 2021, s. 38). I mine funn kommer ikke fram hvordan man ser sammenhengen mellom karrierelæringsaktiviteter og hvordan det støtter elevenes erfaringsdannelse og refleksjon.

Åpen dag på universiteter, universitetsdag, utdanningsmesse og besøk fra ANSA (utenlandske studier) er eksempler på karrierelæringsaktiviteter som blir nevnt av lærere, som tilbud på skolen utenom fagene.

På en skole har de hatt en dag for maritime fag styrt av rådgiver og faglærere. Da kommer de fra forskjellige forbund, opplæringskontor, kystvakten, hurtigruten, opplæringskontor fiskeindustri, for å kartlegge og intervjuere elevene. Elevene blir også invitert til rederienes dag.

Samme skole har også flere dager i løpet av året hvor lokale bedrifter kommer og presenterer seg. En skole har hatt havbruksnæringen på besøk. Da fikk de et inntrykk av hvor utrolig mange yrkesgrupper det er i havbruksnæringen. Ikke bare fiskere, men for eksempel marinbiologer og forskere. Et sitat fra en lærer i denne sammenheng:

Så det er jo klart at jo mer vi får inn i skolen av verden der ute, jo mer bevisst tror jeg, og tryggere elevene blir jo på hva de kan eller om det er en mulighet for dem.

Karrierelæringsaktiviteter som er utenfor den faglige undervisningen som for eksempel en utdanningsmesse, eller universitetsturné, blir tatt fram som «*evenement*er». En av informantene nevner at de forbereder elevene med en oppgave når de skal på utdanningsmesse. Håndboken nevner at det er viktig når man jobber med karrierelæringsaktiviteter at aktivitetene støtter elevens erfaringsdannelse og refleksjon i forhold til utdanning, arbeid og seg selv og at det ikke bare skal være en morsom aktivitet for elevene (Skovhus & Motagna, 2021, s. 38). Man kan ikke nødvendigvis forvente at elevene av seg selv forstår hvordan en karrierelæringsaktivitet kan bidra til en horisontutvidelse når det gjelder utdanning, arbeid, og til å skape et godt grunnlag for senere utdanningsvalg eller forvente at de ser verdien i slike aktiviteter (Skovhus & Montagna, 2021, s. 38). Karriereaktivitetene som lærerne beskriver i intervjuene er av mest praktisk art, som for eksempel yrkespraksis. Karrierelæringsaktiviteter av mer kognitiv art vises ikke i datamaterialet.

8.2 Spørsmål som støtter karrierelæring og karrierelæringsaktiviteter

En sentral aktivitet i karrierelæring og karriereveiledning er å jobbe med å støtte elevenes refleksjon over aktivitetene ved å stille spørsmål som støtter karrierelæring (Poulsen et al., 2016) (Skovhus et al., 2016). Analysen ser om det blir stilt spørsmål som fremmer karrierelæring. Informantene forklarer at de stiller ulike spørsmål ut fra de rollene de har. Som kontaktlærer stiller de spørsmål som handler om hva de skal gjøre når de er ferdige med videregående. Slike spørsmål kaller Tømm (1992) handlingsorienterende spørsmål. Et slikt spørsmål stiller eleven til ansvar for sine perspektiver. En av lærerne forklarer også at når eleven svarer at hen ikke vet hva hen skal bli da henvises eleven til karriereveiledere eller rådgiver.

En lærer forklarer at det er veldig lett å ha en tett dialog med elever på yrkesfag. «De er på verksted to dager hver uke, og da har vi sånne samtaler og spør hva de har lyst til å gjøre videre om de har endret planer og interesser».

I følgende utsagn kommer det fram at det å stille spørsmål mer uformelt i samtaler med elever ofte forekommer, men ikke at det blir brukt som verktøy for å støtte karrierelæring: «Som sagt det blir den der uformelle biten, selvfølgelig, som jo går på det å snakke om, ja, ja løst og fast».

8.3 Karriereknappene som karrierelæringsaktiviteter

To av skolene har startet opp med karriereknappene fra karrierelæringsmodellen (Bakke et al., 2020, s.68). Det å jobbe med karriereknappene inneholder ulike karrierelæringsaktiviteter og bidrar til karrierelæring. Karrierelæringsmodellen legger vekt på at karrierelæring kan skje på mange ulike måter, og at læringsaktiviteter både kan være av mer kognitiv art og av mer praktisk art.

Karrierelæringsmodellen med de fem kompetanseordparene som er sammensatt av ti ord (meg/kontekst, endring/stabilitet, tilpasning/motstand, valg/tilfeldigheter og muligheter/begrensninger) utgjør karriereknappene. Disse synliggjør mulige dilemmaer og spenninger som kan være til stede og ha en betydning når en person skal håndtere liv, læring og arbeid i forandring og overganger (Bakke et. al, 2020, s. 68)

På en av skolene hadde de planleggingsdag akkurat dagen før intervjuet. Rådgivere presenterte karriereknappene for lærerne og visualiserte ordene som et verktøy for å kunne hjelpe elevene. En av rådgiverne fortalte om sin reise fra videregående til i dag, ved å koble seg på knappene motstand, muligheter, begrensninger, tilfeldigheter og «meg i kontekst». Planen er at alle lærere skal gjøre det samme, først tenke og reflektere over sin egen reise og så dele sin egen historie med elevene. En av lærerne forklarer at det er bra at de presenterte det på denne måten, men lurer på hvor mange som kommer til å bruke dette med elevene aktivt. Ifølge informantene er dette noe som kommer fra høyeste hold, og at alle skoler i hele Norge må forholde seg til disse knappene. «Når det kommer fra departementet, så kan vi ikke si nei på vår skole har vi ikke tid til å drive med knapperi. Vi må jo, det skal jo implementeres».

9 Oppsummerende drøfting

I dette kapitlet vil jeg kommentere og stille spørsmål til det som er redegjort for og diskutert i analysedelene: Karrierelæring, karrierelæringsteorier og karrierelæringsaktiviteter.

9.1 Karrierelæring

Analysen viser at informantene ikke kjenner til begrepet karrierelæring, noe som kommer til uttrykk i følgende utsagn: «Karrierelæring. Er det å lære om karriere?». Begrepene karrierelæring og karriereveiledning blir brukt om hverandre, og begrepene blir tillagt like meninger. Burde begrepet karrierelæring heller inngå i begrepet karriereveiledning i stedet for å være et eget ord?

Modellen for karrierelæring i kvalitetsrammeverket skal bidra til målet om å gi befolkningen tilstrekkelig og relevant karrierekompetanse. Når karrierekompetanse er en del av kvalitetsrammeverket, er det også et uttrykk for at mer og bedre innsats knyttet til *karrierelæring* kan øke kvaliteten i karriereveiledningstjenesten i Norge. Et relevant læringsutbytte av karrierelæringsaktiviteter bidrar til at det kvalitative utbyttet av den helhetlige karriereveiledningsinnsatsen blir bedre (Bakke et al., 2020, s. 47). Modellen Karrierelæring i kontekst i nasjonalt Kvalitetsrammeverk kan bidra til et felles språk, en mer felles forståelse og kanskje også til en mer felles praksis, noe som samlet kan bidra til å utvikle kvaliteten på karriereveiledning i Norge på tvers av sektorer (Bakke et al., 2020, s. 48). Den enkeltes utbytte av å delta i karriereveiledning kan øke ved å introdusere et tydeligere læringsperspektiv i karriereveiledning (Bakke et al., 2020, s. 51).

Anne Holm-Nordhagen og Steinar Holm-Nordhagen velger i forskningsprosjektet «Karriereveiledning som hele skolens oppgave» å ikke bruke karrierelæringsbegrepet direkte, men som en del av karriereveiledning. Begrunnelsen er at det av og til kan være teoretisk og praktisk utfordrende å skille mellom begrepene karrierelæring og karriereveiledning. Fokuset i dette prosjektet har vært karriereveiledningsrelatert samarbeid mellom ulike profesjoner/faggrupper/stillinger i skolen (Holm-Nordhagen & Holm-Nordhagen, 2021).

Også på engelsk er skillet mellom «career education» og «career counselling» utydelig.

Guichard (2001) har i «A century of Career Education: Review and Perspectives» følgende definisjon for «career education»:

The aim of career education is to enable individuals (usually in groups) to construct an adequate representative framework for coping with the school and vocational – but also personal – transitions they encounter. As its name suggest, it is an education, i.e. ordered learning in a defined progression intending to achieve predetermined goals. These objectives involve, e.g. learning to understand the links that can be established between individuals and occupations, to discover the function and organization of companies, to create decision-making strategies that are felt to be rational, etc. All these practices are pedagogic. (Guichard, 2001, s. 157)

Guichard skriver under denne definisjonen: «the borderline between educational or vocational counselling and career education is less clearcut than these definitions might suggest » (Guichard, 2001, s. 157).

Når begrepet karrierelæring og karriereveiledning er utfordrende å skille fra hverandre innenfor veiledningsfaglige miljøer, hvordan blir det da utenfor det faglige miljøet? For eksempel for lærere. Trenger vi å skille mellom disse begrepene for å nå karrierelæring, eller kan vi oppnå læring gjennom karriereveiledning?

Thomsen skriver også at karrierelæring har begrenset utbredelse og forståelse i de nordiske land, men potensialet er meget interessant i en nordisk sammenheng, som har en lang tradisjon for å koble læring og veiledning (Thomsen, 2014, s. 5). Fokuset på utvikling av karrierekompetanser som følge av karrierelæring er en trend i Europa, hvor utbyttet av læringsaktiviteter beskrives som kompetanse, ferdigheter og kunnskap. Fokus på karrierelæring kan bidra til at den enkelte får større utbytte av veiledningen og at man er opptatt av tilegnelse av karrierekompetanse (Thomsen, 2014, s. 6).

Skovhus og Felby bruker i «Gymnasielæreres forståelse af karrierelæring – en Koselleck inspireret begrephistorisk analyse» Kosselleck for å diskutere de forskjellige meningstilskrivelser gymnasielærere har av begrepet karrierelæring (Skovhus & Felby, 2020, s. 5). Begrephistorisk er begrepet karrierelæring og karriereveiledningens historikk ganske unge begreper. I NOU 2016:7 ble

anbefalt å endre navn fra utdannings- og yrkesrådgiving til karriereveiledning. Karrierelæring ble definert i samme NOU-rapporten som den læringen som knytter seg til utvikling av karrierekompetanse, altså selve læringsprosessen. «Karrierekompetanse refererer til en rekke kompetanser som setter mennesker i stand til å kunne planlegge, utvikle og styre sin egen karriere på en strukturert måte» (NOU 2016:7, s. 21). Koselleck forklarer at begreper er preget av skiftende politiske og sosiale begivenheter eller situasjoner. Det kan stadig registreres et gap mellom politiske saksforhold og den tiltenkte eller overordnede språkbruken (Koselleck, 2007, s. 73). I intervjuene blir begrepene rådgiver og utdannings- og yrkesrådgiving flere ganger anvendt både av intervjuere og lærere.

9.2 Karrierelæringsteorier

Karrierelæring er et sammensatt ord, et såkalt «bindestrekord», satt sammen av flere begreper (Haug, 2018, s. 20). I analysen ble det lagt vekt på første delen av begrepet, nemlig «karriere». På veien til en økt forståelse av karrierelæring er det viktig å inkludere ulike forståelser av «læring» som et selvstendig begrep får å skape en økt forståelse av ordene satt i sammenheng med karrierebegrepet (Haug, 2018, s. 20). Hva slags forståelse har lærere for karriere og læring?

I meningskategoriseringen kom det fram at lærere legger det «å finne muligheter» inn sin forståelse av karrierelæringen. Mulighetsoppmerksomhet i DOTS-modellen er et av kompetanseområdene. New-DOTS-modellen har i tillegg taksonomien for å få til selve læringen. Læringsteorien i New-DOTS-modellen er kognitivt inspirert. Mulighetsoppmerksomhet er en av DOTS-delene: valgkompetanse, mulighetsoppmerksomhet, selvbevissthet, og kompetanser i overganger i karrieren (Oversatt av Law i Haug, 2018, s. 47-40). Mulighetsoppmerksomhet er en av de delene som skal læres, mens SeSiFU har fokus på selve læringsprosessen, hvordan det skal læres (Law, 2001, s. 17).

Jeg mener at man bør se på karrierelæring eller karriereveiledning ut fra ulike karrierelæringsteorier og generelle læringsteorier. Dersom veiledning skal støtte en læreprosess, må forståelse for hvordan læring skjer, være utgangspunktet. Haug (2018) trekker fram at litteratur om karrierelæring i stor grad kan ses på som metodiske håndbøker, hvor han som eksempel bruker boken som er inkludert i teorien om karrierelæring: *På vej mod karrierekompetence* av Skovhus, Poulsen, Buland & Svarva (2016).

Et kjennetegn på disse, slik jeg ser det, er at det vies lite plass til å sette de anbefalte karrierelæringsaktivitetene i sammenheng med generell læringsteori og en diskusjon rundt betydningen en slik innsikt vil ha for planlegging og gjennomføring av karrierelæringsaktiviteter. (Haug, 2018, s. 63)

Ut fra teorien om karrierelæringsaktiviteter kan man påstå at hvis man skal ha utbytte av karrierelæringsaktiviteter, bør man sette disse aktivitetene i sammenheng med læringsteorier (Haug, 2018) (Poulsen et al., 2016) (Skovhus et al.2016). Boken *Karrierekompetanser, karrierelæring og karriereundervisning* av Haug er ment som et bidrag til å øke den enkelte veileders forståelse av et teoretisk perspektiv, som et grunnlag for metodisk vurderingsevne og handlekraft. En metodisk vurderingsevne handler også i stor grad om å kjenne til hvilke metodiske tilnærminger en kan «velge mellom» (Haug, 2018, s. 19).

Karrierelæringsmodellen i «Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning» setter situert og erfaringsbasert karrierelæring i sentrum og anvender metodiske tilnærminger, for eksempel Kolbs læringspiral for å illustrere en forståelse av læring som en spiralbevegelse (Kolb, 1984) (Bakke et al. 2020, s. 56). I tillegg finnes igjen de fire kompetansene fra DOTS-modellen i de fem kompetanseområdene: Decision Learning (valg), Opportunity Awareness (mulighetshorisonten), Self Awareness (meg), Transition Learning (forandring og overganger), som er målet for læringen (Bakke et. al., 2020, s. 70).

Karrierelæringsmodellen i kvalitetsrammeverket og i internasjonale og norske institutter er inspirert av kognitivt inspirerte læringsteorier. Sosialkognitive og sosialkulturelle karrierelæringsteorier har et annet perspektiv. Disse teoriene er basert på Banduras sosialkognitive læringsteori (1986). Banduras teori kjennetegnes av at «personens ytre atferd, personens indre kognitive og følelsesmessige egenskaper, samt de sosiale omgivelsene som tre faktorer som står i samspill med hverandre» (Banduras i Haug, 2018, s. 74). Krumboltz med sin The Happenstance Learning Theory, en sosialkognitiv inspirert læringsteori, fremmer synspunkt på læring som en relasjonell prosess (Haug, 2018, s. 79). I en valgsituasjon vil mulighetene være uendelige og umulige for ett menneske å få kontroll over. Da kan man velge å basere valgene på det man selv kan skape av bevissthet, og gå glipp av verdifull kunnskap, både om seg selv og den aktuelle valgsituasjonen man står overfor. Hvis man velger å åpne opp for å ha en dialog med andre om valget man står overfor vil man inneha

en kompetanse som vil berike synet på hva man bør velge. (Haug, 2018, s. 79). Et sosiokulturelt læringsperspektiv bygger på at mennesker lærer gjennom bruk av språk og deltakelse i sosial praksis. Relasjonen og interaksjonen til andre mennesker er avgjørende for hva som bli lært. Supers livsløpsperspektiv trekker inn disse situasjonene man lever i og hvordan de kan påvirke valg (Super, 1976).

Når lærere skal jobbe bevisst med karrierelæring for at elevene skal få utvikle karrierekompetanse, «kompetanse til å kjenne og forstå seg selv og sin kontekst, til å handle og ta valg og til å håndtere dilemmaer og spenninger knyttet til liv, læring og arbeid» (Bakke et al., 2020, s. 52), bør de kjenne til de ulike teoretiske perspektiver. Hvordan får vi lærere til å anvende disse ulike teoretiske perspektiver? Med å anvende ulike karrierelæringsperspektiver får elevene lære av sine erfaringer, se sine erfaringer i en relasjonell sammenheng og ha interaksjon med andre mennesker om sine erfaringer og valg, og det fører til læring.

9.3 Karrierelæringsaktiviteter

Karrierelæring krever en endring og en prosess der det går fra å være egne tiltak og aktiviteter som skal gjennomføres i en allerede fullpakket hverdag, til å bli et fokus som integreres i eksisterende aktiviteter og fag (Katzelson et al., 2016, s. 6). I analysen uttaler en av informantene seg slik: «.. Men som faglærer, så har man... Jeg har 80 kompetansemål jeg skal forholde meg til i forskjellige fag, og det er jo det mine elever blir prøvd på, på en eksamen».

Karriereknappene er utviklet som et inspirasjonsverktøy som karriereveiledere og lærere kan bruke. Karrierelæringsaktiviteter er sortert etter de tidligere nevnte fem karriereknappene, og er tilpasset ulike situasjoner: Gruppeveiledning, individuell veiledning, klasserommet og digital veiledning. Karriereknappene ble beskrevet i intervjuene som noe som «*kommer fra departementet...*».

Hvordan blir da lærere motiverte til å ha karrierelæringsaktiviteter i sin praksis? Skal det komme fra departementet eller kan det innføres nedenfra? Karrierelæring har et dobbelt motivasjonspotensial. På den ene siden ble elevene mer interessert i fagene. Dette fordi karrierelæringsaktivitetene var koblet til praktiske og realistiske problemstillinger. På den andre

siden har karrierelæring virket motiverende på elevenes fremtidsforestillinger, fordi elevene får muligheter til å prøve seg i situasjoner utover skolen (Katzelson et al., 2016, s. 72).

Er et dobbelt motivasjonspotensial nok til at lærere selv blir motiverte til å trekke det inn i sin praksis, eller skal det mer til for å lykkes med karrierelæring i skolen?

10 Konklusjon

Målet med min masteroppgave har vært å finne ut hvordan lærere forstår begrepet karrierelæring og hvordan de tilpasser og bruker karrierelæring i praksis for å bidra til en økt forståelse av begrepet karrierelæring i norsk videregående skole. For å få svar på problemstillingen har jeg brukt en deduktiv tilnærming for å se hvordan teori fra karriereveiledningsfeltet kommer fram i lærerens beskrivelser av sin praksis rundt karriereveiledning. Når det gjelder analysen av begrepet karrierelæring og forskningsspørsmålet «Hvordan forstår lærere begrepet karrierelæring?» er det gjort flere funn. Lærerne som ble intervjuet kjenner ikke til begrepet karrierelæring. Videre kommer det fram i informantenes besvarelser på spørsmålet om hva de legger i begrepet at karrierelæring er et sammensatt ord som har et mangfold av forståelser av begrepene karriere, læring og sammensatt karrierelæring, samtidig som de blander karrierelæring og karriereveiledning. Informantene forstår begrepet karrierelæring uten å kjenne til begrepet. Ut fra en meningskategorisering kommer det fram at det de legger i begrepet handler om å finne ut muligheter, praksis, livsmestring og at det er karriereveilederen/rådgiver som jobber med det, «det er ikke mitt bord». I tillegg gir lærerne uttrykk for at de anvender karrierelæring både som kontaktlærer og faglærer. I sine beskrivelser av praksis kommer det fram at de jobber med karrierelæring, men at det ikke er satt i struktur eller forankret i læring.

Funn i analysedelen «Karrierelæringsteorier» og forskningsspørsmålet «Hva kan oppfattes i lærerens beskrivelser som arbeid med karrierelæring med utgangspunkt i karrierelæringsteorier?» er at lærerne bruker erfaringslæring, men at det ofte stopper etter den første fasen i Kolbs (1984) læringspiral. Videre viser analysen av sosialkognitive læringsteorier at lærerne er bevisste på sine roller som forbilde. Ut fra den sosialkulturelle læringsteorien er det dialogen mellom lærer og elev som kommer fram, den uformelle praten.

Når det gjelder funn av «Karrierelæringsaktiviteter» og forskningsspørsmålet «Hvilke beskrivelser av lærerens praksis viser til karrierelæringsaktiviteter?» kommer det fram at karrierelæringsaktivitetene, omtalt av lærerne i intervjuene, er mest av praktisk art. I informantenes fortellinger blir det ikke synliggjort noen sammenheng mellom karrierelæringsaktivitetene, men noen skoler har startet med å implementere karriereknappene.

Hvis man ønsker å utvikle karrierelæring som en oppgave for lærere er det viktig å vise lærerne fordelene det medfører å innføre karrierelæring. Samtidig krever det en kompetanseheving hos lærere for å kunne implementere ulike karrierelæringsaktiviteter med tanke på karrierelæringsteoretiske perspektiver og det å kunne jobbe med elevenes refleksjoner, for eksempel ved å bruke spørsmål som støtter karrierelæring eller karriereknappene.

Referanser/litteraturliste

- Andrews, D. & Hooley, T. (2018) *The careers leader handbook – How to create an outstanding careers programme for your school or college*. Crimson Publishing Ltd.
- Bakke, G. E., Engh, L., Gaarder, I., Gravås, T. F., Haug, E. H., Holm-Nordhagen, A., Schulstok, T. & Thomsen, R. (2020). *Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning. Presentasjon av områdene kompetansestandarder, karrierekompetanse og etikk*. Kompetanse Norge. https://www.kompetansenorge.no/globalassets/kvalitet-i-karriere/rapport_-_nasjonalt_kvalitetsrammeverk_for_karriereveiledning.pdf
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. Morristown, N.J: General Learning Press
- Brandi, U. & Sprogøe, J. (2019). *Det magiske øjeblik – kvalitativ analyse skridt for skridt*. Hans Reitzels Forlag.
- Buland, T., Mathiesen, I. H., Mordal, S., Tønseth, C., Austnes-Underhaug, R. & Skoland, K. (2014). «Æ skjønne itj, æ våkne opp kvar dag å vil bli nå nytt æ». Skolens rådgivning i Møre og Romsdal, Sør- Trøndelag og Nord-Trøndelag (9788279230663). NTNU. ntnuopen.ntnu.no
- Colijn, S.J. Eget arbeid (2020). Eksamen Mkarv 450 [Upublisert semesteroppgave]. Universitet Sørøst-Norge.
- Didriksen, H. (2020) *Fagdag i bedrift – en arena for karrierelæring i videregående skole?* [masteroppgave] Universitet i Sørøst- Norge. [Master 2020 Didriksen.pdf \(usn.no\)](#)
- Eikeland, M. (2018) «Kobla jo en sånt, og lærte mye nytt!» *En kvalitativ studie av ungdomsskoleelevers erfaring ved utprøving av utdanningsprogram*. [Masteroppgave] Universitet i Sørøst-Norge. [USN Open Archive: «Kobla jo og sånt, og lærte mye nytt!» En kvalitativ studie av ungdomsskoleelevers erfaringer ved utprøving av utdanningsprogram](#)
- Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse. (2022). *Innsatsområdene*. Kvalitet i karriereveiledning. [Innsatsområdene - Kompetanse Norge](#)
- Flo, J. (2018) «Omval -tilval eller fråval?» *Ein kvalitativ studie av omvalsprosessar i vidaregåande skule*. [Masteroppgave] Universitet i Sørøst-Norge. [USN Open Archive: «Omval – tilval eller fråval?» Ein kvalitativ studie av omvalsprosessar i vidaregåande skule](#)
- Gabrielsen, H. (2020). *Hverandre-veiledning og karrierelæring – Aksjonsforsknings-prosjekt i samarbeid med en VG3-klasse i påbygging til generell studiekompetanse*. [Masteroppgave] Universitet i Sørøst-Norge. [USN Open Archive: Hverandre-veiledning og karrierelæring Aksjonsforsknings-prosjekt i samarbeid med en VG3-klasse i påbygging til generell studiekompetanse](#)
- Guichard, J. (2001). A century of Career Education: Review and Perspectives. *Internat. Jnl. For Educational and Vocational Guidance* (01)1, 155-176. [A Century of Career Education: Review and Perspectives \(springer.com\)](#)
- Haug, E.H. (2016). *Kvalitet i norske skolers karriereveiledning-I spennet mellom storsamfunnets behov og elevens autonomi* [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Innlandet. <https://brage.inn.no/inn->

xmlui/bitstream/handle/11250/2444554/PhD_Avhandling_Erik_Hagaseth_Haug_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Haug, E.H. (2018). *Karrierekompetanser, karrierelæring og karriereundervisning*. Fagbokforlaget.
- Hauge, A. K. S. (2019). *Et rektorperspektiv på arbeid med karrierelæring i ungdomsskolen- En kvalitativ studie av 3 rektorers perspektiv på arbeidet med karrierelæring i ungdomsskolen*. [Masteroppgave] Universitet i Sørøst-Norge. [USN Open Archive: Et rektorperspektiv på arbeid med karrierelæring i ungdomsskolen En kvalitativ studie av 3 rektorers perspektiv på arbeidet med karrierelæring i ungdomsskolen](#)
- Haugo, K. (2019). *Hvordan forstå erfaringer fra fire sårbare elever som har vært i kontakt med elevtjenesten og som mestret gjennomføring av videregående skole*. [Masteroppgave]. Universitet i Sørøst-Norge. [USN Open Archive: Hvordan forstå erfaringer fra fire sårbare elever som har vært i kontakt med elevtjenesten og som mestret gjennomføring av videregående skole](#)
- Holm-Nordhagen, A. & Holm-Nordhagen, S. (2021). *Karriereveiledning som hele skolens oppgave- Fag og fremtid på samme arena*. Karriere Buskerud. [https://www.karrierebuskerud.no/uploads/34kqdZO6/Prosjektrapport.Karriereveiledningsomheleskolensoppgave-Fagogfremtidpsammearena .pdf](https://www.karrierebuskerud.no/uploads/34kqdZO6/Prosjektrapport.Karriereveiledningsomheleskolensoppgave-Fagogfremtidpsammearena.pdf)
- Højdal, L. & Poulsen, L. (2012). *Karrierevalg-Teorier om valg og valgprosesser* (2. uendrede utg, opplag 2015). Rosendachls-Schultz Grafisk a/s.
- Katnzelson, N., Lyndby, A.A., Hansen, N-H.M. (2016). *Karrierelæring i gymnasiet -de vidste ikke hvad de ville*. Aalborg Univertsietsforlag. [Karrierel ring i gymnasiet online version.pdf \(aau.dk\)](#)
- Kolb, D. A. (1984). *Experiental Learning. Experience as The Source of Learning and Development*. Prentice Hall.
- Kompetanse Norge (2019). *Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning – faglig forslag til områdene etikk, karrierekompetanse og kompetansesstandarder*. [Title \(kompetansenorge.no\)](#)
- Kristiansen, A.M. (2019). *Karrierelæring i den videregående skolen: Aksjonsforskningsprosjekt*. [Masteroppgave]. Universitet i Sørøst-Norge. [USN Open Archive: Karrierelæring i den videregående skolen: Aksjonsforskningsprosjekt](#)
- Krumboltz, J.D., Levin, A.S., Mitchell, K.E. (1999). Planned Happenstance: constructing Unexpected Career Opportunities. *Journal of Counseling and Development* 77 (2) 115-124.
- Krumboltz, J.D. (2009). The Happenstance Learning Theory. *Journal of Career Assessment*, 17(2), 135-154. [The Happenstance Learning Theory - John D. Krumboltz, 2009 \(sagepub.com\)](#)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3 utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lafton, S.S. (2018). *Karrierekompetanselæring i ungdomsskolen*. [Masteroppgave] Høgskolen i Innlandet. [karrierekompetanselæring i ungdomsskolen \(inn.no\)](#)
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2 utg.). Fagbokforlaget.

- Sultana, R.G. (2009). *Learning career management skills in Europe: a critical review* i Journal of Education and work. [Learning career management skills in Europe: a critical review: Journal of Education and Work: Vol 25, No 2 \(tandfonline.com\)](#)
- Super, D.E. (1976). *Career Education and the meanings of work*. Monographs on Career Education. US Department of Health, Education and Welfare. Teacher College. Columbia University.
- Susnic, S. (2019). «Overgangen fra elev til student, sett med studenter i høyere utdanning sine øyne» [Masteroppgave] Universitet i Sørøst-Norge. [MasteroppgaveSusnic.pdf](#)
- Swiboda, A. K. (2020). *Karriereveiledning på ungdomsskolen: Elevers overgang mellom ungdomsskole og videregående skole, fra tre rådgivere sitt perspektiv* [Masteroppgave] Universitet i Oslo. DUO Viten arkiv. [Karriereveiledning-p--ungdomsskolen.pdf \(uio.no\)](#)
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse- en innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Fagbokforlaget.
- Thomsen, R. (2014). *Karrierekompetence og vejledning i et nordisk perspektiv – Karrierevalg og karrierelæring*. NVL & ELGPN concept note. Nordiskt Nätverk för Vuxnas Lärande (NVL). [Karrierekompetence og vejledning 2014.pdf \(sdu.dk\)](#)
- Thurén, T. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (2.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Tjora, A. (2010) *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (4.utg.) Gyldendal Akademisk.
- Tomm, K. (1992). Er hensigten at stille lineære, cirkulære, strategiske eller refleksive spørsmål? *Forum*, (4)
- Utdanningsdirektoratet (2020). [Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen \(udir.no\)](#)
- Vigo, 2022 <https://www.vilbli.no/nb/nb/no/hva-er-videregaende-opplaering/a/031251>

Oversikt over tabeller og figurer

Figur 1 Kompetanseområder for karriereveiledning (Bakke et al. 2020).	8
Figur 2 Oversikt over faser og innhold i teoridreven analysestrategi (Brandt og Sprogøe, 2019, s. 58).	11
Figur 3 Modell: Karrierelæring i kontekst (Bakke et al., 2020, s. 59)	13
Figur 4 Karrierelæringsmodellen (Katzelson et al. 2016, s. 19)	21
Figur 5 Forskjellige spørsmålstyper (Tomm, 1992, s. 6)	35
Figur 6 Kolbs Learning Cirkel (Andrews & Hooley, 2019, s. 95).	38
Figur 7 Maxwell interaktive modell (Maxwell, 2012, s. 216)	39
Figur 8 NVivo Skjerm bilde	45
Tabell 1 Oversikt over masteroppgaver i Norge relatert til karrierelæring 2010-2020	23
Tabell 2 Oversikt over sentrale begreper i forhold til forskningsspørsmål	44
Tabell 3 Meningskategorier	51

Vedlegg

Vedlegg 1 Prosjektoppdrag

Oppdragsgiver har i utlysningen skissert 4 problemstillinger knyttet til kvalitet i karriereveiledning i skolen. Disse er her bearbeidet og omstrukturert. Vi har også lagt til et spørsmål som handler om hvordan aktørene i skolen forstår og ser nytten av de ulike elementene i kvalitetsrammeverket som en støtte til utvikling av kvalitet (forskningsspørsmål 4-4). En slik tilføyelse gir oss anledning til å undersøke hvordan skolene kan samles om en strategi for kvalitetsutvikling med kvalitetsrammeverket som bakteppe.

Problemstilling 1: Med utgangspunkt i de sju innsatsområdene i kvalitetssikringsmodellen: Hvordan er kvaliteten på karriereveiledning og karrierelæring i skolen?

- **Forskningsspørsmål 1-1:** Hvilken forståelse har de ulike aktørene av hva god (kvalitet) i karriereveiledning og karrierelæring innebærer?

Problemstilling 2: Hvordan jobber skoler med kvalitetssikring og kvalitetsutvikling av karriereveiledning og karrierelæring i skolen?

- **Forskningsspørsmål 2-1:** Hva er de største mulighetene og hindringene for å lykkes med å tilby karriereveiledning og karrierelæring av høy kvalitet?
- **Forskningsspørsmål 2-2:** Hvordan forstås og brukes begrepene karriereveiledning og karrierelæring i skolen?
- **Forskningsspørsmål 2-3:** Hvilken forståelse har de ulike aktørene av hva utbyttet av karriereveiledning og karrierelæring skal være?
- **Forskningsspørsmål 2-4:** Hvordan kan elementene i det nasjonale kvalitetsrammeverket for karriereveiledning støtte om utvikling av kvalitet, sett fra aktørenes perspektiv?

I det videre presenteres vårt løsningsforslag for å besvare disse problemstillingene. Vi har valgt å presentere metodiske løsninger for den enkelte problemstilling, men det er viktig å påpeke at begge problemstillinger vil bli behandlet både i prosjektets kvantitative og kvalitative del – om enn noe ulikt. Vi vil i prosjektet se problemstillingene i sammenheng både faglig og metodisk, men i hovedsak ser vi for oss å bevare den første problemstillingen ved hjelp av kvantitative data og den andre problemstillingen ved hjelp av kvalitative data.

Tema	Hjelpespørsmål
Bakgrunn	<p>Hvor lenge har dere arbeidet i skolen?</p> <p>Hvor lenge har dere vært i nåværende stilling?</p> <p>Hva slags formell kompetanse har du?</p> <p>Er dere kontaktlærere?</p> <p>Hvilke fag underviser dere i?</p> <p>Ungdomsskolen: Underviser du i faget Utdanningsvalg?</p>
Tilbud og innhold	<p>Hva er deres rolle i forhold til skolens rådgivning/karriereveiledningsoppgave?</p> <p>Hvilken rolle kan lærerne spille i arbeidet med karriereveiledningen?</p> <p>Vil dere si at dere driver med karrierelæring, og hva forstår du med det?</p> <p>Hvordan er karriere(læring) relevant i fagene du (og andre) underviser i?</p> <p>Hva er god kvalitet i karriereveiledning for dere?</p> <p>Har skolen egen årsplan/årshjul for karriereveiledning/rådgivning? Er dette timeplanfestet?</p> <p>Er jobbskygging/arbeidsutplassering en del av tilbudet hos dere? Hvis ja, hvordan er det organisert, og hva er dine erfaringer knyttet til det?</p>
Rammer og organisering	<p>Hvordan organiseres og koordineres karriereveiledning på skolen?</p> <p>Samarbeider du med rådgiver? På hvilken måte?</p> <p>Hvordan ser et typisk arbeidsdag ut for deg/dere?(undervisning i stor gruppe/liten gruppe/administrasjon og rapportering)</p> <p>Opplever dere at ledelsen ved skolen opptatt av at karriereveiledning er en viktig oppgave for skolen/lærerne? Er dere opptatt av det?</p> <p>Rådgivning/Karriereveiledning: er det hele skolens ansvar, eller er det primært rådgivere sitt ansvar? Hvilke rolle har lærerne i dette arbeidet?</p>

	<p>Er karriereveiledning innarbeidet i skolens planer?</p> <p>Skoleeiers rolle? Tar skoleeier noen gang opp skolens karriereveiledning i kommunikasjon med dere?</p>
Kompetanse	<p>Kjenner dere til karriereveiledning som fagfelt?</p> <p>Beskriv din/deres kompetanse innenfor rådgivning/karriereveiledning.</p> <p>Har du vært på, eller blitt tilbudt kurs/utdanning på området?</p> <p>Er det noe du gjerne skulle hatt mer kompetanse om?</p> <p>Har dere hatt utviklingsprosjekter som har knyttet seg til karriereveiledningstilbudet? (Hva var målet, hvem deltok? Resultater, videreføring, muligheter/barrierer)</p>
Kunnskapsgrunnlag	<p>Avklaring av begreper/drøfting av hva vi legger i begrepene: Karriere, Karriereveiledning, Karrierelæring og karrierekompetanse.</p> <p>Hvis du trenger å hente mer/ny kunnskap om karriere, Hvor finner du det?</p>
Nettverk og samarbeid	<p>Fortell om ditt/deres nettverk (skolens) og hvordan du evt. anvender det i undervisningen? Intern nettverk + eksternt nettverk.</p> <p>Er dette relevant i forbindelse med karrierelæring?</p> <p>Kodeord: koordinering, nettverksbygging, innovasjon, prosessledelse og utvikling av karriereveiledningstilbud</p> <p>Er karriereveiledning et tema i samarbeid med andre lærere?</p>
Etikk	<p>Vil du si at dere er bevisst etikk er tilstede i rådgivningen? Hvordan?</p> <p>Kjenner du/dere til etiske retningslinjer for karriereveiledning? Har de en funksjon for dere, hvilken?</p>
Ledelse	<p>Er deres leder opptatt av karriereveiledning?</p> <p>Hvordan ledes tilbudet?</p> <p>Er karriereveiledning et tema som ledelsen tar opp i kollegiet?</p>

Utbytte/kvalitet	<p>Hva er (i dine/deres øyne) det viktigste målet med skolens karriereveiledningstilbud? (for eleven, skolen, samfunnet)</p> <p>Har du noen formening om/inntrykk av hva elevene ønsker seg/trenger ift karriereveiledning?</p> <p>Har dere noe inntrykk av elevenes utbytte av skolens karriereveiledning?</p> <p>Hva er det som skaper (eller hvordan forstår du) god kvalitet i karriereveiledning og karrierelæring?</p> <p>Kjenner du til det nasjonale kvalitetsrammeverket for karriereveiledning?</p> <p>Hvordan vurderer du/dere kvaliteten på karriereveiledning/karrierelæring ved din/deres skole?</p> <p>Hvordan jobber dere med utvikling av kvalitet på karriereveiledning og karrierelæring ved din/deres skole? Hvor involvert er du/dere?</p>
------------------	---

Informasjon og samtykke

Undersøkelse av kvalitet i karriereveiledning i skolen

Den skolen du jobber ved er forespurt om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å analysere ulike skolers arbeid med kvalitet i karriereveiledningen i skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Kompetanse Norge finansierer et forskningsprosjekt om kvalitet i karriereveiledningen i skolen i Norge. Forskningsprosjektet utføres av forskere fra NTNU Samfunnsforskning, NORCE, Universitetet i Sørøst-Norge (USN) og Aarhus universitet, i Danmark. I prosjektet søker vi å avdekke ulike forståelser av kvalitet i karriereveiledning, og gi et helhetlig bilde av hvordan skolene i ulik grad, og på ulike måter, arbeider med å utvikle kvalitet i karriereveiledning. Prosjektet skal løpe i perioden juni til desember 2021, og vil se på hvordan kvaliteten på karriereveiledning og karrierelæring i skolen oppleves og hvordan skoler arbeider med kvalitetssikring og kvalitetsutvikling av karriereveiledning og karrierelæring i skolen.

Funnene vil presenteres i en offentlig rapport til oppdragsgiver, og kan i ettertid gi opphav til faglige publikasjoner på området.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I forbindelse med dette prosjektet, vil vi gjerne intervju karriereveiledere, lærere og skoleledere i norske ungdomsskoler og videregående skoler, og vi har valgt ut 8 skoler (4 ungdomsskoler og 4 videregående skoler), der vi vil foreta intervjuer. Første med de ulike yrkesgruppen alene, og avslutningsvis et fokusgruppeintervju med de ulike aktørene fra skolen samlet. Skolene er valgt ut fra størrelse, studietilbud og region – i tillegg til forskernes kjennskap til området/skolene.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltagelse innebærer å stille opp i to intervjuer (ett sammen med andre i din yrkesgruppe ved skolen) og et felles gruppeintervju med alle de som er involvert i dette prosjektet fra din skole. Intervjuene vil ha en varighet på mellom 45 og 120 minutter.

Intervjuene foregår på din egen skolen, med mindre annet er avtalt. På grunn av Covid-19 pandemien tar vi høyde for at intervjuene kan gjøres om til digitale intervjuer. I så fall arrangeres dette via forskergruppens tilgjengelige digitale plattform (Teams eller Zoom). Det vil bli gjort lydopptak av intervjuene. Disse vil transkriberes og analyseres i etterkant. Personopplysninger vil ikke inngå i transkripsjonene.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Datamaterialet vil lagres på en låst server. Det vil ikke være mulig å gjenkjenne deg eller andre i publikasjonene knyttet til studien.

Bare de involverte forskerne og et mindre antall studenter vi ha tilgang til anonymiserte data i forbindelse med transkribering av intervjuer

Deltakere og skoler vil bli anonymisert og vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjoner fra prosjektet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes, noe som etter planen skjer i desember 2021. Lydopptak slettes på dette tidspunktet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med NTNU Samfunnsforskning, ved Trond Buland, trond.buland@samforsk.no Tlf 47 68 66 74

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Trond Buland
NTNU Samfunnsforskning

-

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Undersøkelse av kvalitet i karriereveiledning i skolen, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervjuer

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vurdering

Skriv ut

Referansenummer

414999

Prosjekttittel

Undersøkelse av kvalitet i karriereveiledning i skolen (kopi av meldeskjema 198596)

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Anne Holm-Nordhagen, anh@usn.no, tlf: 93281746

Felles behandlingsansvarlige institusjoner

- NORCE Norwegian Research Centre AS / NORCE Samfunn / Velferd
- NTNU Samfunnsforskning AS

Type prosjekt

Forskerprosjekt

Prosjektperiode

01.06.2021 - 15.06.2022

Vurdering (2)

03.01.2022 - Vurdert

Vi har nå registrert 15.06.2022 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger. I tilfelle det skulle bli aktuelt med ytterligere utvidelse av den opprinnelige sluttdato, må vi vurdere hvorvidt det skal gis ny informasjon til utvalget. Personverntjenester vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Kontaktperson hos Personverntjenester: Silje Fjelberg Opsvik Lykke til videre med prosjektet!

28.06.2021 - Vurdert

I dette prosjektet er det felles behandlingsansvar mellom Universitetet i Sørøst-Norge og NTNU Samfunnsforskning AS. Det er derfor opprettet to identiske meldeskjema på prosjektet (referanser 414999 og 198596), slik at behandlingen av personopplysninger er

tilgjengelig i begge institusjonene sine meldingsarkiv. Behandlingsansvaret er også del med NORCE Norwegian Research Centre som har interne rutiner for protokoll og meldingsarkiv. VURDERING Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 28.06.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 17.12.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20). Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). NTNU Samfunnsforskning AS og NORCE Norwegian Research Centre er felles behandlingsansvarlige institusjoner. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til felles behandlingsansvar, jf. personvernforordningen art. 26. Teams, Skype, Zoom er aktuelle som databehandlere i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik Lykke til med prosjektet!

