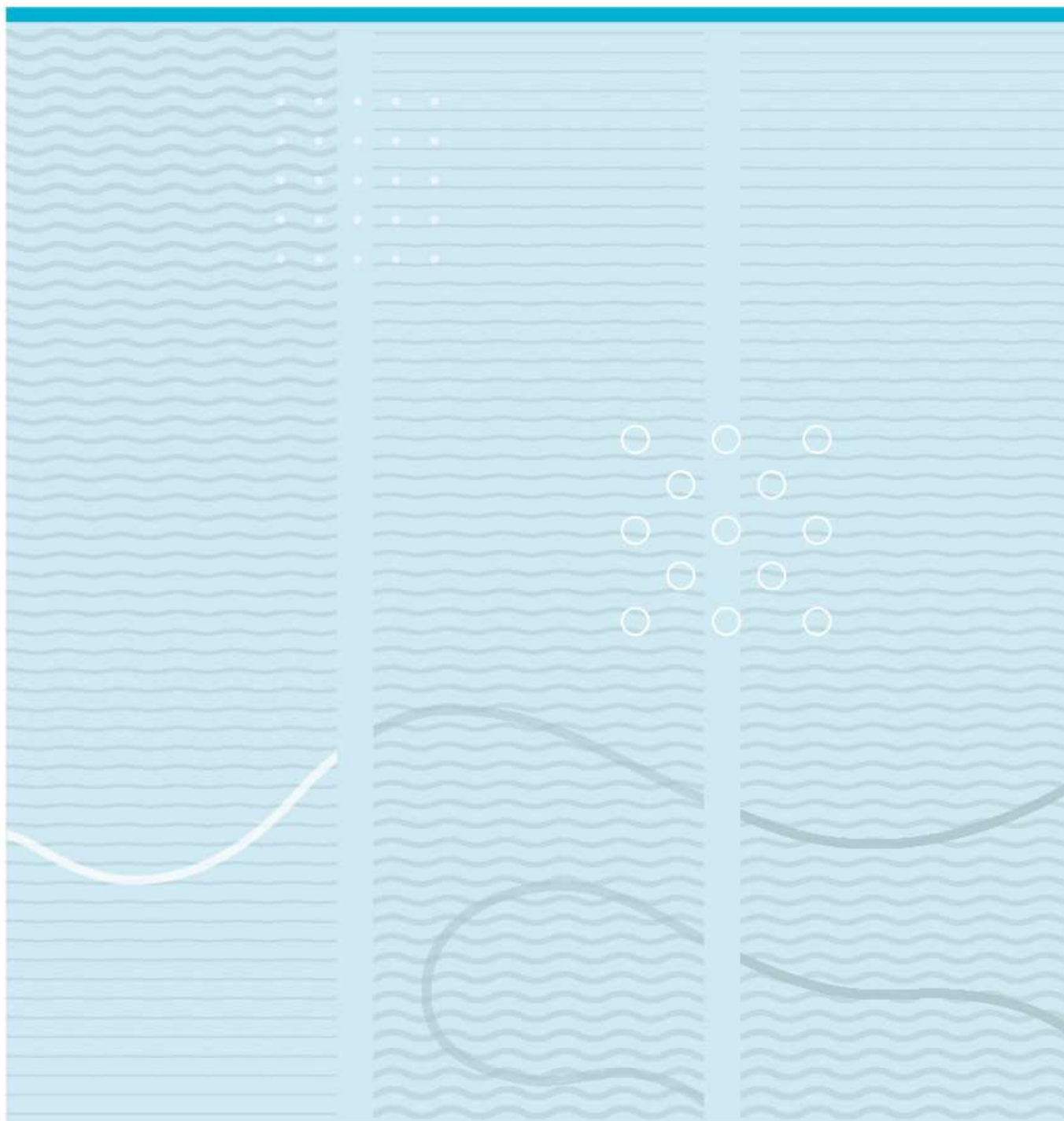


Nina Titlestad Bye

Karrierelæring i grunnskolen og framtreddende diskurser

En kvalitativ studie av hvordan ulike aktører i grunnskolen kan forstå karrierelæringen



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for kultur, religion og samfunnsfag
Postboks 235
3603 Kongsberg
<http://www.usn.no>

© 2022 Nina Titlestad Bye

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Oppgaven handler om hvordan karrierelæring kan forstås, og hvilke diskurser ulike aktører i skolen kan virke under. Informantene kjennetegnes ved at de arbeider på samme ungdomsskole, med opplæring og danning som mandat. Problemstillingen er; *Hvordan kan karrierelæring forstås av ulike aktører i grunnskolen?* Hensikten er økt kunnskap rundt ulike praksisaktørers forståelser tilknyttet karrierelæring, som kan påvirke karriereveiledningspraksisen. Ulike aktørers bakenforliggende forståelsesformer som uttrykkes og virker styrende er sentralt.

Empirimaterialet er fra tre semistrukturerte intervjuer, med totalt fire informanter. Den teoretiske tilknytning er læringsyn, karrierelæringsteori, karriereteoretikere, karriereveiledningsparadigmer og diskurser. Henholdsvis fra Bloom, Kolb, karrierelæringsteoretikere som Law og Krumboltz, i tillegg til teori fra Sultana. Haug, Kjærgård og Dalene er også inkludert. Videre er tidligere forskning fra 2011 til nå en del av bakteppe for undersøkelsen, samt begrepsavklaringer fortrinnsvis hentet fra Norges nasjonale kvalitetsrammeverk. Utfra dette belyses funnene i undersøkelsen. Den metodiske tilnærming er kvalitativ, der diskursanalyse er en del av den metodiske rammen tilpasset undersøkelsens analysestrategi, da empirien fremkommet fra intervjuer er transkribert til tekst.

Undersøkelsens funn viser at rådgiver synes å virke under karrierelæring som diskursorden. Forståelse som utvikling, mening og karrierelæring og –planlegging fremtrer. Lærerne synes å forstå karrierelæringen tradisjonelt tilknyttet utdanning og yrke, med mulighet for horisontal progresjon. De synes å virke under en tradisjonell karriere som diskursorden. Rektor virker under samfunnsøkonomiskorientert diskursorden, der karrierelæring kan forstås i et kulturelt perspektiv, og jobb, tilpasning, økonomi og samfunnet kobles. Ulikhetene i diskursordene aktørene virker under kan føre til at lærerne distanserer seg fra karrierelæring og karriereveiledningen. Mangel på kompetanse og deres ukjenthhet til fagfeltet kan bidra til at oppgaven føres over til rådgiver. Rådgiver som virker under en karrierelæringsdiskursorden og kjenner fagfeltet, kan da ta oppgaven og være styrende i karriereveiledningstilbudet på skolen. I det kan det skape ansvarsfraskrivelse tilknyttet karrierelæringsoppgaven hos de andre aktørene, og rektor kan «hvile» på å delegere oppgaven merket rådgiver. Gjennom bedre tverrfaglig tilnærming til karrierelæring ved kompetanseheving og bevisstgjøring mellom aktørene i skolen, for å nærme seg hverandre med tanke på hvilke diskurser aktørene virker under, kan utvikling av en veiledende skole skapes. Det kan igjen føre til økt læring elever har behov for i et helhetlig blikk, i et mer langsiktig perspektiv.

Abstract

The thesis is about how career-learning can be understood, and what discourses different agents in the school can be guided by. For the purpose of this thesis, the agents are defined as career counselors, teachers and principals. The interviewees are characterized by the fact that they all work in the school, at the same upper secondary school, with learning and education as a mandate. The problem outline is as follows: *How can career-learning be understood by different agents in primary school?* The purpose is to increase knowledge about various agents' understandings related to career-learning, which can influence career guidance practice. The expression and governing effect of the agents' underlying conceptualization and understanding of the topic are central. The empirical material is from three semi-structured interviews, with a total of four participants. The theoretical connection is learning views, career-learning theory, career theorists, career guidance paradigms and discourses from Bloom, Kolb, career-learning theorists such as Law and Krumboltz respectively, in addition to theory from Sultana. Haug, Kjærgård and Dalene are also included. In addition, research from 2011 until now is part of the background for the study, as well as clarifications of concepts, preferably taken from Norway's national quality framework. Based on this, the findings in the study are elucidated. The methodological approach is qualitative, where discourse-analysis is part of the methodological framework adapted to the survey's analysis strategy, as the empirical evidence obtained from interviews is transcribed into text. A discourse-psychological approach in the methodological framework has been preferred.

The survey findings show that the career counselor seem to work under career-learning as the discourse order. An understanding of development, meaning, career-learning and -planning emerges. Teachers seem to understand career-learning in a more traditional sense; as associated with education and vocation, with the possibility of horizontal progression. They appear to lean towards the traditional career as the discourse order. The principal, however, acts within the bigger scope of a socio-economically oriented discourse order, where career-learning can be understood in a cultural perspective, and work, adaptation, economics and society are considered.

These differences in the discourse orders can lead to the teachers distancing themselves from career-learning and career guidance. Lack of competence and their unfamiliarity of the field can contribute to the task being transferred to a counselor. The designated counselor, who works under an overall career-learning discourse order and knows the field well, is then better able to take on the task and be in control of the career guidance offer at the school. This can create a lack

of ownership for the career-learning task of the other agents, and the principal can become complacent in delegating the task to the counselor, undermining the role and ownership of other important agents and stakeholders at the school. A better interdisciplinary approach to career-learning by raising competence and awareness of the various agents in the school, in order to agree on which discourses to be guided by, can lead to the development of a guiding school. This, in turn, can lead to a more holistic view and a longer-term perspective of each pupil's learning and guidance need.

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|-----------|
| FORORD | 8 |
| 1 Innledning | 9 |
| 1.1 Bakgrunn for valg av tema og aktualitet | 9 |
| 1.2 Formålet med undersøkelsen | 10 |
| 1.3 Fra tema til problemstilling | 11 |
| 1.4 Begrepsavklaringer | 12 |
| 1.4.1 Karriere | 13 |
| 1.4.2 Karriereveiledning | 13 |
| 1.4.3 Karrierelæring | 14 |
| 1.4.4 Karrierekompetanse | 14 |
| 1.5 Oppbygging av oppgaven | 15 |
| 2 Tidligere forskning | 16 |
| 2.1 Karriereveiledning i skolen og kvalitet | 16 |
| 2.2 Rådgivning – hele skolens oppgave | 17 |
| 2.3 Konseptet karriere | 19 |
| 2.4 Karriereveiledning i lys av diskurser | 19 |
| 3 Teoretisk rammeverk | 20 |
| 3.1 Læringsteorier og karrierelæringsteorier | 20 |
| 3.1.1 Kognitivt orienterte læringsteorier | 20 |
| 3.1.2 Sosialkognitiv og sosiokulturell karrierelæringsteori | 21 |
| 3.2 John D. Krumboltz | 22 |
| 3.3 Bill Law | 23 |
| 3.4 Diskurser | 24 |
| 3.4.1 Karriereteoretiske paradigmer og diskurser | 24 |
| 3.4.2 Roger Kjærgård - fem diskurser i lys av samfunnsperioder | 25 |
| 4 Metode | 28 |
| 4.1 Kvalitativt forskningsintervju | 30 |
| 4.1.1 Intervjuguide og pilotintervjuer | 30 |
| 4.1.2 Gjennomføring av de tre intervjuene | 31 |

| | | |
|----------|--|-----------|
| 4.2 | Fra muntlig tale til tekst | 31 |
| 4.3 | Diskursanalyse som en del av analysestrategien | 32 |
| 4.3.1 | Diskursbegrepet | 32 |
| 4.3.2 | Michel Foucault og Norman Fairclough..... | 33 |
| 4.3.3 | Diskursanalyse i den metodiske rammen | 35 |
| 4.3.4 | Analytisk prosess | 36 |
| 4.3.5 | Kodingsprosessen..... | 36 |
| 4.3.6 | Forskerrollen | 39 |
| 4.3.7 | Validitet..... | 41 |
| 4.3.8 | Aktørene med fiktive navn | 42 |
| 5 | Presentasjon av funn og drøfting | 43 |
| 5.1 | Lars - Forståelse av karrierelæring og karriereveiledning | 43 |
| 5.1.1 | Karrierelæring – «alle har en karriere» | 43 |
| 5.1.2 | Karriereveiledning – læring, utforskning, muligheter | 47 |
| 5.2 | Diskurser som synes å være framtreddende hos rådgiver | 50 |
| 5.2.1 | Utvikling- læringsperspektiv og meningsskapning | 50 |
| 5.2.2 | Karriereledelse- og læringsperspektiv | 51 |
| 5.2.3 | Ferdigheter og karriereplanlegging..... | 52 |
| 5.3 | Mari og Silje – Forståelse av karrierelæring og karriereveiledning..... | 54 |
| 5.3.1 | Tradisjonell forståelse av karriere | 55 |
| 5.3.2 | Utvikling av forståelse for livsmestring..... | 57 |
| 5.4 | Diskurser som synes å være framtreddende hos lærerne | 59 |
| 5.4.1 | Tradisjonell karrierediskurs | 59 |
| 5.4.2 | Livslang læringsdiskurs, livsmestringsdiskurs | 59 |
| 5.5 | Rune - Forståelse av karrierelæring og karriereveiledning | 61 |
| 5.5.1 | Karriere forstått som å få seg en jobb og kulturelt perspektiv..... | 62 |
| 5.5.2 | Karrierelæring forstått som individuelt ansvar, innsats og kobling til jobb | 64 |
| 5.5.3 | Karrierelæring forstått som tilpasning, nytte for samfunnet og velferd..... | 66 |
| 5.6 | Diskurser som synes å være framtreddende hos rektor | 67 |
| 5.6.1 | "Moderne" karrierediskurs i spenning til tilpasnings- og økonomiske perspektiv | 67 |
| 5.6.2 | Økonomisk diskurs | 68 |

| | | |
|----------|--|-----------|
| 5.7 | Hvilke konsekvenser kan diskurser ha for karrierelæringen? | 70 |
| 6 | Konklusjon..... | 76 |
| 6.1 | Kunnskapsbidrag..... | 77 |
| 6.1.1 | Undersøkelsens begrensninger | 80 |
| 6.1.2 | Sluttord | 80 |
| | Litteraturliste | 81 |
| | Oversikt over figurer og tabeller | 87 |
| | Vedlegg | |
| | Vedlegg 1: Meldeskjema NSD | |
| | Vedlegg 2: Tilbakemelding og godkjenning NSD | |
| | Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring | |
| | Vedlegg 4: Intervjuguide rådgiver | |
| | Vedlegg 5: Intervjuguide lærere | |
| | Vedlegg 6: Intervjuguide rektor | |

Forord

En periode er ved veis ende, og med masteravhandlingen settes sluttpunktet for en interessant, spennende og krevende periode med karriereveiledningstudie. Et praksisnært studie som har vært lærerikt, utviklende og nyttig! Totalen av å balansere familielivet, yrkeslivet og studielivet har hatt sine utfordringer, men også gitt muligheter, hver for seg, og som klart påvirker hverandre. Karriere er ikke bare jobben eller yrket, det er hele meg i alle de kontekster jeg befinner meg i. Årene har vært preget av et fellesskap med flotte og dyktige medstudenter. Ekstra takk til Trine og Jolanda for støtte hele veien til mål med masteroppgaven. Takk til det profesjonelle team bestående av dyktige og rause ansatte ved masterprogrammet i karriereveiledning. De har loset oss gjennom emne for emne, til dagens fagprøve; «Masteroppgaven» og den ferdigstillelse.

Jeg vil vie en ekstra takk til nærmeste veileder Kristina Mariager-Anderson. Hun har med sin kompetanse veiledet, utfordret, trodd og heiet på meg gjennom hele oppløpssiden. Takk til Anette Vaage Slåtto, som også har bidratt som veileder med kunnskapsdeling og støtte. Kirsten Marie Dalene fortjener en takk for gode diskusjoner på tampen ved siste studiesamling mot det endelige mål.

Som masterstudent fikk jeg mulighet til å være en del av et større forskningsprosjekt om kvalitet i karriereveiledning i skolen. I den forbindelse vil jeg takke for at jeg fikk være med i startfasen forskningsprosjektet. Jeg kjenner meg ydmyk som fikk mulighet til å lære og bli inspirert av dere. Prosjektgruppen som skal takkes består av; Siri Mordal, Anne Holm-Nordhagen, Ida Holth Mathiesen, Trond Buland og Rie Thomsen. Anne Holm-Nordhagen takkes litt ekstra, da hun har gjennom hele masterløpet vært en ledestjerne for undertegnede, med viktige og inspirerende bidrag for egen utvikling.

Takk til informantene for deres tid og empiribidrag til undersøkelsen.

Til slutt, til mine nærmeste som har stått i det sammen med meg. Takk til mine to sønner Vetle og Sindre. Takk til Rikard. Takk for støtte, omsorg og raushet til å kunne fullføre masterutdanningen!

Larvik, 21.mai 2022

Nina Titlestad Bye

1 Innledning

«[...] generelt er ikke karriereveiledningsintervensjoner opptatt av å fortelle folk hva de skal gjøre, men å hjelpe dem til å tilegne seg kunnskap, ferdigheter og holdninger som kan hjelpe dem å ta bedre karrierevalg og overganger» (Watts & Sultana, 2004, s. 111. Egen oversettelse til norsk). Karriereveiledningsfaget er i stadig utvikling, og karrierelæring er et begrep i anmarsj i Norge. Å legge til rette for tilegnelse av kunnskap, kompetanser og holdning/engasjement for å ruste mennesker til bedre karrierevalg og overganger som man står ovenfor i livet, slik Watts og Sultana (2004) omtaler det vist til innledningsvis, er spennende (Eget arbeid, 2021, s. 1). Det handler om praksis og hvordan karrierelæring forstås og kan foregå i skolen. Ved fagfornyelsen og nye læreplaner i skolen gjeldende fra 2020, er kjerneelementet karrierekompetanse beskrevet i utdanningsvalgfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Det fremkommer at elevene må oppleve karrierelæringen helhetlig og relevant (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Derfor velger jeg å undersøke akkurat karrierelæringen, og ikke andre "former" for karriereveiledning. For å nå målet om å hjelpe elever i grunnskolen til å ta «better career choices and transitions», er hvordan praksis utøves i den formelle karriereveiledningen i grunnskolen av betydning. Konteksten for undersøkelsen er ungdomsskolen.

Denne oppgaven retter oppmerksomheten mot hvordan ulike aktører på samme arbeidssted forstår karrierelæringen gjennom karriereveiledningstjenesten i ungdomsskolen. Av interesse er bakenforliggende diskurser som syner å påvirke ulike aktører som arbeider med karriereveiledning i skolen, særlig utfra perspektivet om karrierelæring i skolen. Informantene mine omtaler jeg som aktører; en rådgiver, to lærere og en rektor.

1.1 Bakgrunn for valg av tema og aktualitet

Overordnet tema for prosjektet ble tidlig rettet mot karrierekompetanse og karrierelæring. Det er begreper som er dagsaktuelle og i spennende utviklingen av karriereveiledningen både på systemnivå og for praksisfeltet (G. E. Bakke et al., 2020; Mordal, Holm-Nordhagen, Mathisen, Buland & Thomsen, 2022; NOU 2016: 7). Skolen er en arena for å tilrettelegge for kontinuerlig arbeid med kjerneelementet karrierekompetanse; som elever skal utvikle ifølge læreplanen for utdanningsvalgfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). NOU 2016:7 (s. 50) fremhever også at den enkelte skal utvikle karrierekompetanse. I skolen handler det om læring og utvikling. Den

karrierelæring som forstås og legges til rette for i skolen som arena for karriereveiledning, vil være viktig for målet om karrierekompetanse. Ikke ene og alene faget utdanningsvalg.

Karriereveiledning, karrierelæring, karrierekompetanse og faget utdanningsvalg er tema jeg daglig arbeider med som karriereveileder og som lærer i utdanningsvalg. I tillegg til at det relevant og nært, eksisterer en personlig nysgjerrighet, interesse og motivasjon for idealet om helhetlig karriereveiledning, en veiledende skole. Begrepet rådgivende skole omtaltes allerede i 2011 i rapporten *På vei mot framtida – men i ulik fart?* (Buland et al., 2011, s. 244). Viktigheten av at rådgivningen er integrert i skolen, og ikke på siden av, fremhever Buland med flere (2011, s. 244-245). Jeg opplever at fagfeltet karriereveiledning er i stadig utvikling, og bør ha stor plass for å hjelpe ungdom i sin utviklingsprosess mot hva som vil være et godt nok liv for individet i gitte kontekster, og hva det inneholder for hver enkelt i et samfunn med sine krav og forventinger. Når opplæringen skal legge til rette for at elever skal tilegne seg karrierekompetanse, er det interessant å undersøke hvilke forståelser av karriere og karrierelæring ulike aktører i skolen har, og hvilke perspektiver og forståelser som kan påvirke handling i praksis.

I styrende dokumenter som opplæringsloven er det fortsatt nedfelt elevers rett til rådgivning (Retten til nødvendig rådgivning, 2006), i tillegg til fagfornyelsen som i dag framhever viktige begreper som karrierekompetanse, karrierelæring, livsmestring og folkehelse, må man forholde seg til karriereveiledning og karrierelæring i skolen. Tilbudet skal eksistere og tilbys i elevers hverdag, og er høyst aktuelt i det langsiktige dannelsesperspektiv som er sentralt i skolens dannelsoppdrag samt utdanningsoppdrag (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 9).

1.2 Formålet med undersøkelsen

Formålet med undersøkelsen er økt kunnskap rundt praksisaktørers forståelser og erfaringer med karrierelæring som kan påvirke praksis. Det ønskes å se på hva aktørenes bakenforliggende forståelsesformer som uttrykkes og virker styrende i retning deres valg knyttet til karrierelæring. Tanken er at undersøkelsen kan være et bidrag til forståelse av kunnskapsgrunnlaget karriereveiledning, i lys av karrierelæringsdimensjonen. Kunnskapen man får kan ha en viss generell overføringsverdi til andre som jobber i eller med skolesystemet. Aktører i skolen kan bli oppmerksom på hva som påvirker oss i valgene vi gjør, og skape refleksjon hos aktører som arbeider med karrierelæring, eller burde arbeide med karrierelæring. Muligens kan det være et lite

bidrag til andre som søker utvikling av praksis i deres kontekst. Ved å sette søkelys på fagfeltet og hva som forstås, og mulige konsekvenser for praksis, innenfor karriereveiledningstilbudet i grunnskolen mellom ulike aktører, kan det i andre enden føre til økt utbytte for elever i deres lærings- og dannelsesreise, i det langsiktige perspektiv. Slik jeg ser det et overordnet utviklingsmål i praksisfeltet (Eget arbeid, 2021, s. 3). Viktig å nevne at jeg i min posisjon i dette prosjektet, anser meg som forsker som søker viten, og ikke utvikler.

1.3 Fra tema til problemstilling

I mitt arbeid med problemstilling vinteren og våren 2021, ble jeg og fire andre masterstudenter tilknyttet et forskningsprosjekt som skulle undersøke kvalitet i karriereveiledningen i skolen (Mordal et al., 2022). Rapportens publiseringsdato satt til 27.april 2022. En forskergruppe, fem i antall, fra NTNU Samfunnsforskning i samarbeid med NORCE, Universitetet i Sørøst-Norge og Aarhus Universitet skulle innhente opplysninger om hvordan det jobbes med karriereveiledning og karrierelæring for å sikre og utøve nødvendig kvalitet (Mordal et al., 2022). Tilknytningen bidro til tilgang til forskningsprosjektet datamateriale, som er relevant for egen undersøkelse. For denne undersøkelsen da viktig å avgrense en hel del, i et stort empirigrunnlag. Samarbeidet fremsto som en mulighet for å lære mer enn jeg alene ville gjort, i et forskningsprosjekts oppstartsfasen.

Fra utgangspunktet i oppstart av eget prosjektet med kvalitet som hovedfokus, endrer det seg underveis etter oppstart av undersøkelsen, og videre i etterkant av datainnsamlingen. Fokus dreier i retning mot forståelse av karriere og karrierelæring. I forlengelsen endrer jeg fokus mot den diskursive praksis som lærere, karriereveileder og rektor virker i, og hvordan deres forståelser av karriere, karrierelæring og karriereveiledning kan påvirke praksis. Jeg tar et sosialkonstruktivistisk vitenskapsteoretisk utgangspunkt med mulighet for å belyse hvordan diskursiv praksis kan ha konsekvenser for aktørene som arbeider innenfor karriereveiledning i skolen, utfra hvordan aktørenes hverdagspraksis da kan se ut.

Til hjelp for å utarbeide en problemstilling støtter jeg meg på Edvard Befring (Befring, 2020, s. 68) og hans beskrivelse av spørsmålsformuleringen, og betraktningen om at empirisk forskning handler om å stille spørsmål til virkeligheten som skal belyses. Det ga meg retning mot hvordan være presis og entydig i spørsmålsformuleringene, spesielt ved at Befring (2020, s. 68) viser til spørreordene

hva, hvordan, hvorfor eller hvem. Følgende problemstilling ligger til grunn for undersøkelsen og påfølgende tre forskningsspørsmål er:



Figur 1 Undersøkelsens problemstilling og forskningsspørsmål

1.4 Begrepsavklaringer

Videre er det behov for å avgrense og avklare sentrale begreper; hvilke forståelser som legges til grunn i dette arbeidet. Karrierelæring, karriereveiledning og karrierekompetanse er nøkkelord som er nødvendig å avklare, da også karriere. Begrepene er sammensatte ord der karriere er vesentlig for betydning. Begrepene presenteres og forklares for at valgt utgangspunkt til karriereveiledningen og dens virke skal være tydelig, i sammenheng med den undersøkelse som gjøres. Det vil være av verdi for å skape et viktig bakteppe å ha med seg i videre lesning, for en forståelse av selve prosjektet, analysens funn og diskusjon. Det er meg bevisst at det finnes flere forståelser enn de jeg anvender i denne undersøkelsen.

1.4.1 Karriere

Karriere kan i mange sammenhenger ses på som det «å klatre på karrierestigen», altså det å starte et sted i et yrke og jobbe erfaringer til seg, og ved dyktighet og prestasjon bevege seg oppover i hierarkiet som eksisterer i yrkesfeltet man arbeider i, som en tradisjonell oppfatning beskrevet av Bakke (I. B. Bakke, 2018, s. 91). Jeg lener meg på tilnærmingen som inkluderer livets kompleksitet. Derfor ser jeg til definisjonen til Thomsen og Skovhus (2016):

Ordet karriere kan betegne det faktum, at mennesker lever deres liv på tværs af kontekster og livssammenhenger, fx uddannelse, arbejde, fritid og familie. Disse kontekster skaber en kompleksitet, som kræver daglig håndtering for at blive meningsfuld for den enkelte. Dette kaldes karriere, og i den forståelse at karriere er noget, alle mennesker har. (s. 38)

Denne tanken om at karriere er noe alle har, synes for meg å være relevant og viktig i tiden vi lever i. Hvor du har ditt yrke, uansett hvilken grad eller tittel du har, om du er i utdanning eller annet i et tidspunkt i livet, er uansett karriere. Det er et viktig ståsted der jeg som forsker befinner meg, et utgangspunkt jeg bærer ved.

1.4.2 Karriereveiledning

Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning (G. E. Bakke et al., 2020) definerer karriereveiledning slik:

Målet med karriereveiledning er at mennesker blir bedre i stand til å håndtere overganger, og til å ta meningsfulle valg knyttet til utdanning, læring og arbeid gjennom livet. Karriereveiledning gir mulighet for utforskning av den enkeltes situasjon, ønsker og muligheter, og støtte til handling, valg og samfunnsdeltakelse. Karriereveiledning kan foregå individuelt og i gruppe, både fysisk og digitalt, og innenfor rammene av ulike sektorer og organisasjoner. Karriereveiledning tilbys av kompetente aktører og utføres med høy grad av etisk bevissthet. (s. 11)

Definisjonen er passende og gir rom for det karriereveiledning er og bør være i skolen, selv om det ikke slutter når skolegangen er ferdig.

1.4.3 Karrierelæring

I læreplanen for utdanningsvalgfaget på ungdomsskolen, som utgjør 110 timer fordelt over 3 år, finner man karrierelæring blant annet når kjerneelementet karrierekompetanse beskrives (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Der framkommer det at karrierelæringen må oppleves som helhetlig og relevant (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Videre blir kompetansemålene styring- og retningsgivende på hva opplæringen skal munne ut i for elevene. Ordet karrierelæring kommer så til syne igjen under undervisvurdering (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). I *Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning* (G. E. Bakke et al., 2020) skriver at:

Karrierelæring er en kontinuerlig pågående læringsprosess som skjer uformelt og ustrukturert, simpelthen ved at man lever og erfarer. Samtidig kan karrierelæring, som all annen læring, legges til rette for og struktureres. Slik strukturert karrierelæring kan dreie seg om å lære noe nytt, men også om å bli bevisst på, og aktivere, den kompetansen en allerede har. (s. 57)

Denne beskrivelsen av karrierelæring finner jeg som en forståelse med substans med mening. I lys av at jeg undersøker i skolen, er det fortrinnsvis den strukturert karrierelæring jeg omtaler. Samtidig er det i opplæringsloven er nedfelt elevers rett til rådgivning, hvor også den strukturerte karrierelæringen kan inngå (G. E. Bakke et al., 2020, s. 57).

1.4.4 Karrierekompetanse

Definisjon av karrierekompetanse jeg mener legger til grunn en forståelse av begrepet konkret, passe bred og bør være håndterbar for praksisfeltet, finner jeg i *Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning* (G. E. Bakke et al., 2020):

Karrierekompetanse er kompetanse som setter mennesker i stand til å håndtere sin karriere, også 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. (s. 52)

1.5 Oppbygging av oppgaven

- Rapporten består av 6 kapitler. Kapittel 1 består av innledning, der bakgrunn for tema belyses, kort om formålet med undersøkelse, problemstilling og forskningsspørsmål og begrepsavklaringer
- Kapittel 2 inneholder tidligere forskning
- Kapittel 3 beskriver oppgavens teoretiske rammeverk
- Kapittel 4 redegjør for valgt metode og analysestrategi
- Kapittel 5 består av presentasjon av funn og diskusjon; inneholder empiri fra samtale som kommenteres og knyttes og drøftes relatert til teori, der forskningsspørsmålene er retningsgivende
- Kapittel 6 avrunder oppgaven med konklusjon, problemstilling svares på og en redegjørelse av undersøkelsen kunnskapsbidrag trekkes fram

2 Tidligere forskning

Gjennom søk med relevante stikkord i søkebasen som Oria søk og avansert søk, Eric, Scopus og Google Scholar, samt tips fra veilederne, har jeg funnet aktuell forskning og litteratur. I tillegg har prosjektgruppen vært til hjelp for oss masterstudentene i vårt arbeid. Relevante søkeord som er benyttet er; karriereveiledning, karrierelæring, karrierekompetanse, kvalitet og diskurs. Ikke alle undersøkelser som omhandler karriereveiledningsfeltet og disse søkeordene kan omtales, men jeg har gjort et lite utvalg ut fra eget prosjekt og tema, som kan danne et lite oversiktsbilde på lignende utgangspunkt som mitt. Det er gjort en del forskning på utvikling og kvalitet i karriereveiledningen, rådgivers opplevelser gjennom deres fortellinger, undersøkelser om overgang ungdomsskole og videregående skole og om karrierelæring. I forskningslandskapet som jeg trekker fram i dette kapittel, ser jeg mitt tema som relevant for å trekke inn hvordan ulike aktører i ungdomsskolen forstår karrierelæringen. Dette ved å også belyse at det kan være noen bakenforliggende argumenter, (omtalt som diskurser i undersøkelsen), som aktørene ubevisst kan trekke på. Diskursene kan ha likheter eller ulikheter. Det kan få noen konsekvenser for praksis. Dermed kan denne undersøkelsens kunnskapsstatus kanskje dekke et «hull» i eksisterende forskning og bidra til undring, refleksjon og nysgjerrighet rundt hvordan makronivået (samfunnet, kulturen, politikken) vi er en del av, kan påvirke oss i mikronivået (skolen), der vårt daglige virke er.

2.1 Karriereveiledning i skolen og kvalitet

Haug (2016, s. 66) har i sin doktoravhandling om kvalitet i norske skolers karriereveiledning fått bekreftet at det finnes mange ulike representasjoner av hva karriereveiledningens hensikt, organisering og innhold skal være. Ved analyse og fortolkninger, fremkommer et nyansert sitt syn på graden av sammensatthet og det kommer fram en ansvarliggjøring av elevers karrierevalgprosesser, i tillegg til at samfunnets behov blir forsøkt ivaretatt (Haug, 2016, s. 68). Det vil eksistere et spenn mellom storsamfunnets behov og elevenes autonomi (Haug, 2016, s. 68). At vi må akseptere det og «fortsette å utforske potensielt en finner i systematisk tenking om at 2 + 2 blir mer enn fire gjennom kombinasjoner av tilnærminger som understøtter samfunnets eller elevens behov (Haug, 2016, s. 68).

«Det er fint å være hos rådgiver, hun skjønner oss skjønner du» (Haug, 2017) er en empirisk studie av tema som anses som kjennetegn på kvalitet i skolens karriereveiledning, der datagrunnlaget var

basert på fokusgruppeintervjuer av ulike aktører i skolen, viser en forståelse av kvalitet innenfor tre temaer. Haug (2017) skriver at «[...] (1) hjelperens relasjonskompetanse, (2) fokus på det neste valget, og (3) varierte aktører og aktiviteter er de mest sentrale temaene» (s. 26).

Haug (2016) sin doktoravhandling skapte undring hos meg, i et karrierelæringsperspektiv og muligheter i grunnskolen. I så måte av relevans til min undersøkelse som dreier seg om å belyse hvordan ulike aktører i skolen forstår karrierelæring, og hva som kan være bakenforliggende diskurser som påvirker de ulike aktørers valg i deres karriereveiledningstilbud, anno 2022. Kombinasjoner av tilnærminger kan understøtte elevenes behov (Haug, 2016, s. 68), og derav søker jeg å undersøke hva som påvirker ulike aktører i skolen når de arbeider med karrierelæring, og hva det kan bety for praksis og karrierelæringsarbeidet. Videre med Haug (2017) sin empiriske studie «*Det er fint å være hos rådgiver, hun skjønner oss skjønner du*» og funnet at kvalitet innenfor tema som at det eksisterer varierte aktører og aktiviteter i karriereveiledningen, plasseres også min undersøkelse seg. Ny kunnskap kan her tilføres. Mulighetsrom for karrierelæring er tilstede i skolen blant varierte aktører. Hvordan dette forstås, hvilke bakenforliggende diskurser som de ulike aktørene kan trekke på ubevisst, og hvordan det kan skape likheter og ulikheter, søker jeg å bidra med kunnskap om.

2.2 Rådgivning – hele skolens oppgave

Buland med flere (2011) og rapporten *På vei mot framtida – men i ulik fart?* omhandler skolens rådgivning. Rapporten trekker blant annet fram at rådgivningen er blitt mer hele skolens oppgave, men har fortsatt mye igjen før man kan snakke om en rådgivende skole (Buland et al., 2011, s. 244). Dette er viktig funn, og min undersøkelse har mål om å belyse ulike aktører som arbeider i skolen, med tanke om mål om den veiledende skole, som rapporten «På vei mot framtida – men i ulik fart?» (Buland et al., 2011, s. 244) omtaler som den «rådgivende skole». Flere aktører med vil være viktig i arbeidet mot en veiledende skole. Hvordan forstås karrierelæringen hos de ulike aktørene, og hva kan likheter og ulikheter i diskurser de syner å virke under føre til, er en del av min undersøkelse.

Når jeg velger å trekke frem karrierelæringen i min undersøkelse, er rapporten *Rådgiverrollen - mellom tidstyv og grunnleggende ferdighet* (Mordal, Buland & Mathiesen, 2015) aktuell.

Rådgiverne opplever ikke rådgivning som hele skolens oppgave (Mordal et al., 2015), ifølge rapporten. Og det fire år etter forrige rapport (omtalt tidligere), der man var i utvikling mot en slik forståelse. Rapporten (2015, s. 113) belyser at målet med rådgiving må være at ungdom skal utvikle grunnleggende kompetanse i å gjøre valg. Det er en oppgave for skolen, ikke for rådgiver alene (Mordal et al., 2015, s. 113). Videre omtales hvordan samarbeidet med sentrale aktører kan bli bedre, og det handler om bedre skolelederforankring, ifølge rapporten (2015, s. 113). Skoleleder trekkes fram som den som må fronte arbeidet, sammen med at skoleeier er en viktig medspiller, som aktivt må med (2015, s. 113). «Rådgiver er en rolle som trenger felleskap: tolkningsfellesskap, praksisfellesskap, og læringsfellesskap» (Mordal et al., 2015, s. 116). Det i seg selv forsterker at det trengs å rettes et søkelys på karrierelæring, noe min undersøkelse søker å gjøre. Praksisfellesskapet trekkes fram som viktig for å kunne bidra bedre med tanke på målet med god rådgiving, og kollektivt utvikler forståelse for det å gi elever grunnleggende valgkompetanse, som er hele skolens oppgave (Mordal et al., 2015, s. 116). Eller som rapporten (2015, s. 116) belyser vedrørende om å gi elevene valgferdigheter som nyttige ferdigheter i et livslangt perspektiv. Rådgivere alene kan ikke klare å løfte rådgivningen til å handle om en grunnleggende ferdighet, det må skolen kollektivt gjøre (2015, s. 113). «Rådgiving må handle om læring, om en grunnleggende ferdighet skolen skal bidra til å gi elevene, og ikke som en tidsstyv som tar fokus bort fra det som egentlig er viktig i skolen (Mordal et al., 2015, s. 116). Dermed kan rådgiving bli en nøkkel i skolens arbeid med å nå de overordnede målsettinger for opplæringen» (Mordal et al., 2015, s. 116). Igjen, med dette belyst, kanskje karrierelæring kan bidra til at fokuset på læring bringer flere aktører sammen, på tvers av roller aktørene har i skolen? Noe min undersøkelse søker å se på.

Masteravhandlingen *Karriereveiledning på ungdomsskolen: Elevers overgang mellom ungdomsskole og videregående skole, fra tre rådgivere sitt perspektiv* av Swiboda (2020) er en undersøkelse som ser på hvorfor karriereveiledningen på ungdomsskolen er nødvendig for at elevene skal ta et karrierevalg, og i hvilken kvalitet den befinner seg i. Utvalget er tre rådgivere.

Undersøkelsen viste at karrierelæring er viktig for overgangen ungdomsskolen og videregående skole, og at utfordringene er når kvaliteten fra den veiledende ikke er tilstede (Swiboda, 2020, s. 68). Karriereveiledning burde være hele skolens ansvar, ble også trukket fram (Swiboda, 2020, s. v). Jeg velger uttrykket hele skolens oppgave (NOU 2016: 7, 2016, s. 139), ikke hele skolens ansvar. Andre sentrale funn er at flere aktører preger karriereveiledningen, og at alle burde være ansvarlige for å tilby elevenes best mulig karrierelæring, ifølge Swiboda (2020, s. iv-v). I dette vises det til

utfordringer tilknyttet aktørenes kompetansenivå, og manglende perspektiv på hele skolens ansvar (Swiboda, 2020, s. v). Funnene er relevante da han finner at det bør være ulike aktører som arbeider med karrierelæring for elevenes beste. Det kan ses i lys av at jeg undersøker hvordan ulike aktører i ungdomsskolen kan forstå karrierelæring, og hvilke diskurser som kan påvirke karrierelæringspraksisen i karriereveiledningstilbudet i ungdomsskolen?

2.3 Konseptet karriere

I en studie gjort av Ingrid Bårdsdatter Bakke og Tristram Hooley (I. B. Bakke & Hooley, 2020), beskrevet i artikkelen; *I don't think anyone here has thought about careers really: What the concept of «career» means to Norwegian teenagers and school counsellors*, var fokuset for utforskning på hvordan spenninger fungerer gjennom norsk ungdom og veiledere (2020, s. 73). Noen sentrale temafunn var ukjentheten til begrepet «karriere», fremtiden som arbeidstaker, intensjonalitet og risiko (2020, s. 78). I denne sammenheng interessant da karrierelæring er sammensatt ord og består av ordene karriere og læring. Dermed er forståelsen av «karriere» viktig i denne undersøkelsen.

2.4 Karriereveiledning i lys av diskurser

Flere masteravhandlinger fra de siste årene ble synlig i søket, blant annet Cathrine Holje (2021) sin masteravhandling: *Karriereveiledning i et diskursivt perspektiv*. Den er interessant av det faktum at den tok for seg diskursive spenninger som kjennetegner karriereveiledningsfeltet i Norge i dag. Analysen Holje (2021) har gjort er diskursanalyse av rapporten Kvalitetsrammeverkets kap. 3 om karrierekompetanse, av politiske dokumentene Stortingsmelding 14 og Nasjonal kompetansepolitisk strategi 2017-2021. Funn i analysen viste at dagens karriereveiledningsdiskurs i all hovedsak er preget av en teknokratisk diskurs, med noen humanistiske elementer (Holje, 2021, s. 2). Når det gjelder den frigjørende diskursen var funnet at den er svært lite tilstede (Holje, 2021, s. 2). Jeg ser min undersøkelse i lys av denne tidligere forskningen, men mens Holjes avhandling identifiserer diskurser i aktuelle policy-dokumenter, ønsker jeg i min studie å identifisere hvilke diskurser som synes å ligge under ulike aktørers forståelser og mulige konsekvenser for praksis knyttet til karrierelæring. Det kan bringe inn ny kunnskap til fagfeltet.

3 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet forsøker jeg å danne en ramme for hva som anses som relevant teori fra fagfeltet, tilpasset undersøkelsen problemstilling. Jeg tar utgangspunkt i teori som omhandler læringssyn og karrierelæring. Jeg velger å se til Haug (2018) som skiller mellom kognitiv inspirerte læringsteorier, sosiokulturelt inspirerte læringsteorier, og teorier som søker å forene de to. Noen sentrale karriere teoretiker trekkes videre fram. Kapitlet viser også til karriereveiledningsteoretiske paradigmer og diskurser. Jeg vier også et delkapittel til Roger Kjærgårds artikkel som viser til fem diskurser relatert til produksjon av subjektivitet, som en del av det teoretiske tilknytningen. Det er naturlig å inkludere diskurser da det er fokus i et av forskningsspørsmålene som er med for å finne svar på problemstillingen. I den forbindelse er det jeg velger å trekke inn samfunnsperioder der diskursive skiftninger har oppstått.

3.1 Læringsteorier og karrierelæringsteorier

Læring skjer i formell og uformell kontekst. Her trekkes fram noen læringsteorier som er med å avgrense og sette ramme for undersøkelsen.

3.1.1 Kognitivt orienterte læringsteorier

Kognitiv læringsteori definerer Dysthe (2001, s. 38) som: «[...] ein aktiv konstruksjonsprosess, der elevene 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». Det beskriver individet i sentrum og som må være aktør i egen læring. Elevenes førkunnskaper har dermed verdi for videre læring, der ny informasjon må tas imot og omsettes og knyttes sammen med det man kan fra før. På den måten kan ny forståelse oppstå.

Kort oppsummert under er en oversikt over tre teoretikere og kognitivt orienterte læringsteorier, som belyser viktige stadier i deres teori og forståelse av læring.



Figur 2 Kognitivt orienterte læringsteorier, basert på Haugs framstilling (2018, s. 64-74)

Haug (2018, s. 74) viser til flere som har tatt til orde for betydningen av den sosiale læringen og at den må inkluderes. Sultana og Thomsen (i Haug, 2018, s. 74) savner oppmerksomhet knyttet til holdninger og verdier. Det vektlegges for mye at karrierelæringen omhandler innlæring av faktisk kunnskap som grunnlag for valg (Krumboltz, i Haug, 2018, s. 74). Det fører meg over til sosialkognitiv og sosiokulturell karrierelæringsteori.

3.1.2 Sosialkognitiv og sosiokulturell karrierelæringsteori

Felles kjennetegn for disse teoriene, er inkludering av sosiale omgivelser; konteksten er av betydning for læringen, omtaler Haug (2018, s. 74-75). «Et sosiokulturelle læringsperspektivet bygger på at mennesker lærer gjennom bruk av språk og deltakelse i sosial praksis» skriver Haug (2018, s. 81). Tre hovedgrunner til forankringen i sosialkonstruktivistisk læringstradisjon framstilles i illustrasjon 2, basert på Bassot (2012, s. 35. Egen oversettelse til norsk):



Figur 3 Career learning and development theory, basert på Bassot (2012, s. 35. Egen oversettelse til norsk)

3.2 John D. Krumboltz

Krumboltz (2009, s. 135) og hans «Happenstance Learning Theory» viser til at «[...] menneskelig atferd er et produkt av utallige antall læringserfaringer gjort tilgjengelig av både planlagte og uplanlagte situasjoner. Læringsutbyttet inkluderer ferdigheter, interesser, kunnskap, tro, preferanser, følsomhet, følelser og fremtidige handlinger» (Krumboltz, 2009, s. 135. Egen oversettelse til norsk). Teorien er utviklet baserte på mange forgjengere og tidligere forskning (Krumboltz, 2009, s. 135. Egen oversettelse til norsk).

Krumboltz (2009, s. 142) teori framhever kritikk mot de som omtaler karrierelæring med fokus rettet mot «å klargjøre fremtiden» og at «målet må være kjent». Perspektiver for en videre forståelse for det ukjente mål og en viss usikkerhet, skriver Krumboltz (2009) slik om:

The future cannot be predicted with any dependable degree of certainty. Yet many young people are asked the ubiquitous question, “What are you going to be when you grow up?” It is widely accepted that every student should be able to name an occupational goal [...] It seems strange that we should expect young people to make predictions about their future career when the future is so uncertain. (s. 142)

Viktigheten av å anerkjenne usikkerheten vi lever i og med, kan snus til å ruste elever mot å være mottakelig for muligheter og nye ideer, skriver Krumboltz (2009):

Being undecided can be reframed as open-mindedness. [...] So if you are undecided about your future (as indeed every sensible person should be), don't call yourself undecided, call yourself openminded. You'll get more respect even though the two terms mean the same thing. (s. 143)

Med å leve og erfare, er det en dimensjon av usikkerhet og mål som er ukjent, derfor er også Krumboltz (2009) viktig å ha med i forståelsen knyttet til karrierelæring.

Dagens samfunnet er mindre stabilt og forutsigbart enn historisk sett, ifølge Krumboltz (2009, s. 135). Omstilling og endring utfra uforutsette hendelser og tilfeldigheter har påvirket og fortsatt

påvirker samfunnet, nasjonalt og internasjonalt. Det har skapt erfaringer som en tar med seg videre inn i fremtiden og i samfunnets videre utvikling (Krumboltz, 2009, s. 135-142). Med problemstillingen «*Hvordan kan karrierelæring forstås av ulike aktører i grunnskolen?*» er det interessant å se om samfunnsutviklingen som Krumboltz drar inn, er forståelser som aktørene i denne undersøkelsen synes å ha tale for som sentralt og av verdi i karrierelæringen.

Teorien (HLT) har fire forslag vedrørende målet med karriereveiledningen, og det er ifølge Krumboltz (2009. Egen oversettelse til norsk):

(1) Målet er å hjelpe veisøkere å lære og iverksette tiltak for å oppnå mer tilfredsstillende karriere og personlige liv, ikke for å ta en eneste karrierebeslutning. (2) Karriervurderinger brukes for å stimulere læring, ikke for å matche personlige egenskaper med yrkesegenskaper. (3) Veisøker skal lære å engasjere seg i utforskende handlinger som en måte å generere fordelaktig uplanlagte hendelser. (4) Suksessen med karriereveiledningen vurderes av hva klienten oppnår i den virkelige verden utenfor veiledningsøkte. (s. 141-145. Egen oversettelse til norsk)

3.3 Bill Law

Bill Law har teorien «Community Interaction theory». Law (2001) har fokus på kollektivistisk læring. Law (2001, s. 12-17) viser til DOTS-modellen (hva som læres), som beskriver det fire flettede rammeverket for å sortere mål; Opportunity awareness (mulighetsbevissthet), Self-awareness (selvbevissthet), Decision learning (beslutningsbevissthet) og Transition learning (overgangsferdigheter). Videreutvikling av teorien har inkludert dimensjonen hvordan mennesker lærer, omtalt som SeSiFU (Law, 2001, s. 12). Karrierelæringsteorien er redegjørelse for hvordan mennesker lærer for handling, der prosessen inndeles i 4 faser av Law (2001. Egen oversettelse til norsk):

(1) Se - Sensing handler om å få nok inntrykk, informasjon og kontakter til å fortsette. (2) Si - Sifting handler om å sortere informasjon i nyttig rekkefølge slik at likheter og forskjeller er tydelige. (2) F - Focusing handler om å vite hvem og hva du skal være oppmerksom på og hvorfor. (3) U - Forståelse handler om å vite hvordan ting fungerer og hvilken handling som sannsynligvis vil føre til hvilket resultat. (s. 12-13)

3.4 Diskurser

Bergmo-Pruvlovic (i Sultana, 2017, s. 64) påpeker at diskurser om karriereveiledning ofte er i konflikt med hverandre, noe som imidlertid ikke betyr at de ikke kan eksistere sammen i spenning med hverandre. Jeg velger å ha med paradigmer og noen karriere teoretiske diskurser, samt nevne tre karriereveiledningsdiskurser som har utviklet seg innenfor fagfeltet karriereveiledning; den teknokratiske, den hermeneutiske og den frigjørende diskurs. Framstillingen i dette delkapittel er ment som en oversikt over mulige diskurser som har vært eller er tilstede i samfunnet, som man har med seg i en eller annen grad, som kan påvirke tankegang, handlingsvalg og praksis. Valg om å vise til diskurser i teoretiske rammeverk, handler om forskningsspørsmål 2: «Hvilke diskurser om karrierelæring synes å være framtreddende hos de ulike aktørene?».

3.4.1 Karriereteoretiske paradigmer og diskurser

Det eksisterer mange inndelinger av karriereteorier når det kommer til hvordan man forstår karriereveiledningsfagfeltet. Flere inndelinger både av paradigmer og diskurser eksisterer. Kirsten Marie Dalene (2022, s. 24) har en inndeling av de karriereveiledningsteoretiske paradigmene, og jeg velger å ta utgangspunkt i den. (Dalene, 2022, s. 23-24) tar utgangspunkt i Savickas' sin tredeling.

| Paradigme | Vitenskapsteoretisk perspektiv | Individ/samfunnsforståelser | Karriereveiledningsprosess og -mål |
|---------------------|---|-----------------------------|---|
| Matching | Logisk-positivisme Empirisme | Individet som objekt | Rådgivning Tilpasning «Rett person på rett plass» |
| Utvikling og læring | Humanisme | Individet som subjekt | Livsroller Karrierelæring Karrierekompetanser |
| Konstruktivistisk | Konstruktivisme/ sosialkonstruksjonisme | Individet som prosjekt | Narrativer Meningsskaping Livet som helhet |
| Samfunnsorientert | Kritisk teori Kritisk pedagogikk Emansipatorisk teori | Individet i fellesskapet | Sosial rettferdighet Anstendig arbeid Bærekraftig utvikling |

Figur 4 Karriereveiledningsteoretiske paradigmer (Dalene, 2022, s. 24)

Når det gjelder ulike karriereteorier kan de være i grenseland mellom paradigmene, og det kan være vanskelig å sette grenser i så måte. Jeg velger å ha med meg noen eksempler på karriereteorier som kan inngå i de ulike paradigmene. I paradigme kalt «Matching» kan man finne

karriere teoretikers om Frank Parsons og John Holland (Dalene, 2022, s. 24). Videre kan Donald Super og John Krumboltz sine karriere teorier finnes i «Utvikling og læringsparadigme» (Dalene, 2022, s. 24). I det konstruktivistiske paradigme som handler om at veisøker skal skape mening, kan Savicaks karrierekonstruksjonsteori plasseres (Dalene, 2022, s. 27).

Hvilke diskurser som dominerer vil være beslektet hvilke økonomisk klima som regjerer i samfunnet for øvrig, forklarer Sultana (2017, s. 64). Sultana (2018, s. 38-41) deler inn i tre karriereveiledningsdiskurser. Figur 4 oppsummerer hovedtrekkene:



Figur 5 Karriereveiledningsdiskurser, basert på Sultana (2018, s. 39-41. Egen oversettelse til norsk)

Når jeg er opptatt av diskurser vi virker under, og hvordan historisk karriereveiledningsfagfeltet har blitt inndelt av teoretikere, tar det meg til den nordiske kontekst og utviklingen av veiledning i norsk kontekst. Det fører meg over til Roger Kjærgård, som kort presenteres i mitt teoretiske rammeverk.

3.4.2 Roger Kjærgård – fem diskurser i lys av samfunnsperioder

Valget med å inkludere Kjærgård beror på at han har utforsket og identifisert fem diskurser relatert til produksjoner av subjektivitet, og setter de i sammenheng med utviklingen av veiledning i norsk kontekst (Kjærgård, 2020). Jeg velger å fremstille en oppsummering av Kjærgårds (2020, s. 2-13) artikkel, ved figur 6.



Filantropisk samfunnsperiode

- Arbeid som misjon
- Karriereveiledningsom et sosialt instrument forankret i en religiøs diskurs med fokus på moralsk og etisk subjektivitet



Industrialiseringen

- Utviklingen av vitenskapelig forankret rasjonalitet og diskurs
- Karriereveiledningsfagets trekk ble differensiert og objektivisert slik at de kunne bli arbeidet med, og justeringer gjort for å matche den enkelte til kravene til arbeidsplass
- Tilpasningsdyktig til industriens og arbeidsplassenes behov.



Velferdstaten

- Økonomisk vekst, sosial og økonomisk sikkerhet og like rettigheter for innbyggerne
- Diskurs basert på utviklings- og differensialpsykologi
- Omsorgsdiskurs dominerer
- Innbyggernebehov og rettigheter, samt fokus på økonomisk vekst, like rettigheter, sosial og finansiell sikkerhet



Nyliberalismen, humankapital

- Karriereveiledning - et verktøy for å styrke individets kompetanse i utdanning, og arbeid innenfor en økonomisk konkurransediskurs
- Diskursiv spenning hvor utdanning og økonomiskvekst henger tettere sammen
- Økonomisk og sosial diskurs = humankapital, individet alltid foranderlig. Diskurs som er fokusert på økonomisk konkurransevne og innenfor ideen om individuell kompetanse vektlegges



Kunnskapssamfunnet

- Utvikling av karriereledelsesferdigheter
- Ferdigheter, som bør opprettholdes gjennom hele livet, er basert på nøkkelkompetanser, blant annet "lære å lære", sosial og samfunsmessig kompetanse, initiativ og entreprenørskap
- Livslang læring, livslang veiledning og karriereplanleggingsferdigheter er nå åpne aktiviteter, og folk subjekteres som ledere av karrieren gjennom hele karrieren forløpet av deres liv

Figur 6 Oppsummering - Karriereveiledning og produksjon av subjektivitet, basert på (Kjærgård, 2020, s. 81-92. Egen oversettelse til norsk)

Kjærgård (2020, s. 89) trekker på slutten fram nye diskurser som utfordrer «tilnærmingene» med utgangspunkt i humankapitalteori og individualisme, som har vært tilstede i

karriereveiledningsfagfeltet. Motdiskurser som bruker metoder knyttet til holistiske, kollektivistiske og narrative tilnærminger utfordrer forhåndsdefinerte og målrettede karrierekompetanser med konkrete læringsmål (Kjærgård, 2020, s. 89).

Med teorien som rammeverk vil jeg utfra egen undersøkelse rette blikket mot diskurser innenfor karriereteori og karriereveiledning, samtidig som å søke og være åpen for andre diskurser som eventuelt kan synes å påvirke aktørene. I tillegg understreker jeg at når jeg gjør undersøkelse i skolen som kontekst for karriereveiledning, med fokus på karrierelæring, antar jeg samtidig at også andre diskurser kan påvirke og legitimere aktørenes handlinger knyttet til praksis. Sammen med betydningen av hvordan aktørene snakker om karrierelæring og begrepet «karriere», søker undersøkelsen å få fram interessante perspektiver; aktørenes forståelse søkes svar på. *«Hvordan kan karrierelæring forstås av ulike aktører i grunnskolen».*

4 Metode

I dette kapitlet vil prosessen og framgangsmåten i undersøkelsen beskrives. Kvalitativ forskningsmetode er valgt for å undersøke studiens problemstilling. Dette fordi jeg ønsker å undersøke hvordan karriereveiledningen gjøres i skolen utfra forståelse av begrepet karrierelæring, av praksisaktørene selv. Dette uten at aktørene på forhånd bevisst kjenner til hvilke forståelser av karrierelæring de nødvendigvis har, eller bevisst kjenner til hvilke diskurser de opererer innenfor.

Undersøkelsens vitenskapsteoretiske forankring legges til det sosialkonstruksjonistiske grunnlag. Jørgens og Phillips (1999, s. 112) sier at det argumenteres i sosialkonstruksjonismen for den sosiale konstruksjon av holdninger, sosiale grupper og identiteter. De psykologiske prosesser oppfattes som sosiale aktiviteter (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 112). Hvor ved jeg forstår det som at diskurser påvirker oss, hvordan individer ser verden som den er, som igjen kan føre til handlinger. Det uten at man nødvendigvis er bevisst disse diskurser man trekker på. «Ved at fokusere på, at diskurser er konstitutiv, legger man vekt på, at forskjellige diskurser skaper forskjellige genstande og subjekter» (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 113).

Forskningsspørsmålene søker å være førende med mål om å svare på problemstillingen. Fokus styrer mot aktørenes forståelse knyttet til karrierelæring og karriereveiledning, i denne undersøkelsens tilfellet i arbeid med elever i ungdomsskolen.

I og med at jeg medvirker i et større forskningsprosjekt i tidlig fase av det forskningsprosjektet, var kvalitativt studie bestemt, med semistrukturert intervju som metode. Rammene for intervjuene er individuelle intervjuer, intervju med to aktører sammen og fokusgruppeintervju. Datagrunnlaget fra fokusgruppeintervjuene er ikke en del av min undersøkelse.

Rekruttering av informanter ble gjort i det store prosjektet (Mordal et al., 2022) utfra dets problemstillinger. I lys av egen undersøkelse og ønske om type informanter er det konsensus, da intervjuene inneholder ulike aktører, og ungdomsskole er representert. Det ble gjennomført intervjuer på åtte skoler. Ungdomsskoler og videregående skoler er representert, fire skoler av hvert skoleslag. Geografisk spredning fra Nord, Midt-Norge, Vest-Norge og Østlandet (Mordal et al.,

2022, s. 37). Masterstudentene kunne komme med forslag om aktuelle skoler. Fagpersoner som ble intervjuet og kriterier for utvalget vises i tabell 1.

| Informanter | Kriterier for utvalget |
|-----------------------------|---|
| - Rektor | 4 videregående skoler |
| - Rådgiver(e), 1 til 2 stk. | 4 ungdomskoler |
| - Lærere, 2 stk. | Skoler i urbane strøk |
| | Skoler i rurale strøk |
| | Skoler med geografisk spredning |
| | Skoler med ulik størrelse |
| | Skoler som har kommet noe ulikt på vei i arbeidet med kvalitet i karriereveiledningen |

Tabell 1 Utvalget utfra det større forskningsprosjektet (Mordal et al., 2022, s. 37)

I egen undersøkelse konsentrerer jeg meg om empiri fra ungdomsskolen der jeg var delaktig i gjennomføring av intervjuer, og noe av transkriberingen. Mitt utvalg og empirimengde er tilpasset min undersøkelse ved to individuelle intervju; rådgiver og rektor, pluss et intervju med to lærere sammen. Eget valg av empirigrunnlag er strategisk med tanke på å søke og hente ut spesifikke opplevelser fra karriereveiledningsfeltet og karrierelæringen i ungdomsskolen, som kan si noe om de ulike aktørenes forståelse og hva det kan føre til i karrierelæringen. Det undersøkes hvilke diskurser aktørene ser ut til å virke under, i lys av diskursperspektivet, utviklet mitt prosjekt seg til også å inneholde diskursanalyse som en del av mitt metodiske rammeverk.

Da NTNU Samfunnsforskning i samarbeid med NORCE, Universitetet i Sørøst-Norge og Aarhus Universitet skulle ut å undersøke kvalitet i karriereveiledningstilbudet i skoler, ble valget om intervjuguiden designet ved en rekke tema som bevisst utvalg fra kvalitetssikringsmodellen som er beskrevet i *Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning* (G. E. Bakke et al., 2020). Dette større forskningsprosjektet hadde intervjuguide utfra syv tema; ledelse, etikk, tilbud og innhold, rammer og organisering, kompetanse, kunnskapsgrunnlag, nettverk og samarbeid. Som masterstudent med eget prosjekt så jeg muligheter og et potensial for at temaet karrierelæring ville være i empirigrunnlaget.

4.1 Kvalitativt forskningsintervju

«Det kvalitative forskningsintervju søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side», skriver Kvale og Brinkmann (2009/2015, s. 20). Intervjuer snakker med personer (subjekter) med mål om å vite hvordan de beskriver opplevelsene sine eller artikulere handlingsvalgene sine (Kvale & Brinkmann, 2009/2015, s. 20). «Samtidig bør det understrekes at begrepet «subjekt» også indikerer at folk er underlagt diskurser, maktrelasjoner og ideologier eller oppfatninger som bestemmer deres handlingsvalg» (Kvale & Brinkmann, 2009/2015, s. 20). Intervju er i så måte hensiktsmessig å bruke i min studie. Hensikt i lys av å fremskaffe empiri som jeg aktivt gjennom sosialkonstruktivistisk tilgang til diskursanalyse, undersøker i hvilken grad karrierelæring kan være en del av aktørenes språk, forståelse og handling.

4.1.1 Intervjuguide og pilotintervjuer

Intervjuguiden er semistrukturert med den hensikt å åpne opp for en viss grad av frihet for aktørene til å kunne fortelle mer eller mindre fritt om hvordan de arbeider med karrierelæring. Intervjuguiden valgt, har mål om være noe fleksibel. Dette for å ha mulighet for å velge hensiktsmessig rekkefølge utfra det som sies i intervjusituasjonen (Larsen, 2017, s. 99). Semistrukturert intervju er relevant å bruke, selv om jeg eventuelt ikke hadde vært med i forskningsprosjektet, fordi det er begrenset med tid i eget prosjekt. Larsen (2017, s. 99) retter oppmerksomheten på at også struktureringen kan føre til at man kan miste noe informasjon. Det kan kanskje hemme egen oppmerksomhet mot å klare å la interessante sidespor spilles ut.

Den semistrukturerte intervjuguiden hjelper med på dekke interessante felter som er bestemt som grunnlag for informasjonsinnhenting av betydning. Da intervjuguiden ble inndelt i syv tema, valgte vi å innlede hver bolk om hva den skulle handle om, for å «logge» aktørene på, for da vil informanten lettere kunne omstille seg, ifølge Larsen (2017, s. 102).

Intervjuguiden søker ikke å være for åpen, med tanke på analysearbeidet i etterkant. Larsen (2017, s. 99) skriver, «En viss strukturering gjør det lettere å sammenligne svar.» I denne undersøkelsen med mål om å se på empirien på tvers av aktørgruppene, kan struktureringen dermed være til hjelp. Selve spørsmålene søker å åpne for reflekterende formuleringer, og være klare og tydelige. Klare og tydelige for å prøve å ivareta reliabilitet (Larsen, 2017, s. 95). Oppfølgingsspørsmålene

søker å åpne for en viss samtale, og om mulig ikke «ledende», eller for «ledende». Dog vil det være mindre problem for min undersøkelse, om noen spørsmål skulle betraktes som ledende. Fordi ved diskursanalyser kan «ledende» spørsmål være en del av interaksjonen som skjer i intervju (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 130-131).

Masterstudentene i denne studien kunne påvirke intervjuguiden. Vi gjennomførte noen pilotintervjuer hver, med mål om å trene på intervjusituasjonen som var ny for noen av oss, i tillegg til å skape en mulighet for å kunne justere og endre intervjuguiden dersom det skulle være behov. Noen intervju spørsmål endres, noen ordvalg justeres og noe rekkefølge endres. Temaet kunnskapsgrunnlag flyttes noe tidligere i intervjuguiden, og bortvalg av spørsmål om retningsgivende dokumenter.

4.1.2 Gjennomføring av de tre intervjuene

Intervjuer ble utført av hovedintervjuer og to medintervjuere. Vi hadde muligheter til å være observatører og skrev notater underveis. Vi hadde klare retningslinjer på hvordan en medintervjuer skulle te seg når man ville stille spørsmål. Medintervjuer kunne gripe uttalelser, men ikke avbryte hovedintervjuer eller informanten midt i setninger, som man må unngå, ifølge Larsen (2017, s. 103).

Empirimaterialet ble lagret på en låst server, for å ivareta aktørenes konfidensialitet. Dette ble beskrevet i informasjonsskriv presentert for aktørene (vedlegg 3).

4.2 Fra muntlig tale til tekst

Lydopptak lagres og føres over i transkriberingsprosessen, som handler om å få tale om til tekst. Masterstudentene skulle transkribere fire til fem intervjuer hver. Transkriberingen er i gang samme uke som intervjuene gjennomføres, for å ha det så friskt i minne som mulig. For min undersøkelse er det viktig at transkriberingen er slik at den lar seg analysere som sosial interaksjon. I transkriberingsprosessen skal man både transkribere spørsmål og svar, og begge deler skal inngå i analysen, ifølge Jørgensen og Phillips (1999, s. 131-132). Da jeg valgte å innlemme diskursanalyse i min metodiske ramme, måtte jeg sjekke om vi hadde transkribert materialet i en slik utforming som Jørgensen og Phillips beskrev (1999, s. 131-132).

Empirimaterialet anvendt i min undersøkelse, er fra ungdomsskolen der jeg bidrar som medintervjuer, og hvor jeg transkriberte intervjuet av rektor. Hovedintervjuer er jeg i intervjuer fra en videregående skole. Transkriberingene skulle også brukes av oppdragsforskerne, og vil bli enige om at alt skulle transkriberes, ordrett og nøyaktig. Det også for å søke og høyne undersøkelsens reliabilitet (Larsen, 2017, s. 95). Spørsmål, svar, tydelige pauser og overlapping av svar (der det var to aktører sammen) ble transkribert og markert. Kremt og dveling ble skrevet ved bruk av onomatopoetikon. Det var fokus på «øh», «ah», «ahhhh», sukk, veldig lange pauser, brudd, ufullstendige setninger, plutselige omformuleringer etc.

Anonymisering av aktørene i det transkriberte materialet er ved bruk av tittel som for eksempel «karriereveileder», «lærer 1» og «lærer 2». Navn på skole er fjernet, og navn på prosjekt er omskrevet med xxxuke, slik at det ikke er mulig å gjenkjenne aktørene, eller lokasjon. Transkriberingens lesbarhet ble ivaretatt ved at vi sørget for godt med luft mellom linjene, i tillegg til innrykk når det talte ble transkribert. Disse bestemmelsene er viktige for at det er mest mulig likt gjennomført.

4.3 Diskursanalyse som en del av analysestrategien

I undersøkelsen vil diskursanalyse være en del av rammen for arbeidet, en metodisk ramme tilpasset denne undersøkelsens analysestrategi. Jørgensen og Phillips (1999, s. 31) poengterer at man ikke når virkeligheten utenom diskursene, og derfor er diskursene viktig for forskeren i sitt arbeid. Før jeg omtaler diskursanalysen videre som en del av min metodiske ramme, velger jeg å avklare noen begreper og forståelser tilknyttet diskursanalyse.

4.3.1 Diskursbegrepet

Begrepet diskurs er på generelt nivå beskrevet av Jørgensen og Phillips (1999, s. 9. Egen oversettelse til norsk) som «en bestemt måte å tale om og forstå verden (eller et utsnitt av verden på).» Språket her oppfattes som strukturert i mønstre som ved diskursanalyser som metode kan bidra til å avdekke og forstå disse mønstrene (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 9). Språk er interessant, i lys av undersøkelsen da det har betydning utover det aktørene selv er bevisst. Det gjør det spennende og interessant å avdekke, hvilke diskurser som synes å være fremtredende hos de ulike fagpersonene.

I henhold til undersøkelsen min, velger jeg å se til Potter og Wetherell (1987, s. 7) som bruker diskurs en åpen forstand og skriver om at det dekker alle former for muntlig interaksjon, både den formelle og den uformelle interaksjon, samt skriftlige tekster i alle former.

4.3.2 Michel Foucault og Norman Fairclough

Foucault er en anerkjent filosof, en viktig person for utvikling av teori og begreper (Foucault, 1969/1972, referert i Jørgensen & Phillips, 1999, s. 21) og som satte i gang diskursanalyse.

Foucaults arbeide er ikke direkte representert i min studie, men bakteppe å ha med da han er en grunnlegger for diskursanalyser. Han koblet makt og viten, og her trekker han fram at diskurser er i høy grad med til å produsere oss som subjekter, og de objekter vi kan vite noe om (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 23). Dette tas høyde for i denne undersøkelsen, da jeg undersøker hvordan diskurser kan påvirke karrierelæringspraksisen som foregår i skolen.

Undersøkelsen trekker på den kommunikative begivenheten som en dimensjon når jeg skal analysere diskurs (Fairclough, 1992, referert i Jørgensen & Phillips, 1999, s. 79). Herunder tale om språkbruken hos aktørene, hentet utfra intervju. Da undersøkelsen vil søke å avdekke diskurser som syner å råde ved analyse av aktørenes språkbruk, vil summen av alle diskurser som rådes innenfor grunnskolen i arbeidet med karrierelæring kunne være sentralt, og eventuelt andre generelle diskurser. Teksten som analyseres er talen/språket kommunisert gjennom intervjuer, omgjort til tekst. Sådan blir teksten utgangspunkt for analysen. I dette vil dermed Fairclough være viktig å trekke fram, da det gjøres en tekstanalyse. I følgende omtaler Jørgensen og Phillips (1999) diskursorden som en form for system:

Diskursorden er summen af alle de genrer og dikurser, som er blevet brugt inden for en social institution eller et socialt domæne. Diskursorden er frem for alt en form for system, som både former og formes af specifikke tilfælde af sprogbrug. Den er dermed *både* struktur og praksis. (s. 83)

Med denne viten med seg i undersøkelsen, vil jeg få tilgang til språket, og via tekstanalyse basert på det transkriberte materialet, kan det åpne opp for å avdekke det som aktørene ikke alltid er seg

bevisst. Hva som dominerer, former og formes. Strukturen som man arbeider under, systemet skole som opplæringsinstitusjon og aktørens handling i form av praksis. Opprettholdes diskurser, altså reproduseres de, eller vil man i analysen oppdage forandring? I denne undersøkelsen vil diskursorden brukes til å samle de ulike diskursene som synes å påvirke hver aktør, henholdsvis karriereveileder, lærere og rektor.

Fairclough (Fairclough, 1992, referert i Jørgensen & Phillips, 1999, s. 84) taler om interdiskursivitet, der alle kommunikative begivenheter trekker på tidligere begivenheter, man begynner aldri forfra. I forståelsen at man aldri kan unngå å bruke ord som andre har brukt før (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 84). Det er i seg selv er interessant i arbeid med masteroppgaven og egen undersøkelse, der rapporten er kommunikasjon fra arbeidet. Å gjøre forskingsarbeid trekker på tidligere forskning kommunisert ut, sådan også teori og metoder. Man har et rammeverk som man tar utgangspunkt i, og det vil også være retningsgivende i arbeidet, min kommunikasjon og transparens i prosjektet. Mine fortolkninger vil sannsynlig også trekke på tidligere begivenheter, likeså at andre vil kanskje fortolke noe annerledes. Aktørens respons på intervju spørsmålene vil analyseres. Diskurser som kan ligge som bakteppe og påvirke, håpes å komme til syne gjennom analysen.

Fairclough (Fairclough, 1992/1995, referert i Jørgensen & Phillips, 1999, s. 146-147. Egen oversettelse til norsk) skriver «Diskursorden som en kompleks og motsetningsfylt konfigurasjon av diskurser og sjangrer, innenfor samme sosiale område eller institusjon.» Konteksten i denne undersøkelsen er ungdomsskolen. Jørgensen og Phillips (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 145) skriver om at en analyse kun omfatter et begrenset omfang av konkrete diskursive uttrykk, og om man skal si noe som gir mening om diskursene, må de holdes opp mot en eller annen bakgrunn. I en slik forståelse kan diskursorden plasseres til konteksten ungdomsskole og i så måte snakke om overordnet skolediskurs, eller over det igjen, en overordnet nasjonal diskurs. Videre skriver Jørgensen og Phillips (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 147) at diskurser og diskursordener kan være tilstede sammen med andre diskurser og diskursordener. Flere diskurser kan påvirke aktørens handlingsvalg, og det kan oppdages motsigende diskurser det trekkes på samtidig (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 147). Dette er av interesse i denne undersøkelsen. Herunder søken etter distribusjon av diskurser og om det kan synes noen diskursordener.

4.3.3 Diskursanalyse i den metodiske rammen

I motsetning til kognitivismen ser diskurspsykologien på tekster og språk som konstruksjoner av verden som orienteres mot sosiale handlinger (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 105). Språkbruken aktørene som blir intervjuet benytter er av interesse, i deres sosiale kontekst skolen i arbeid med elever, karrierelæring og karriereveiledning. Videre er det interessant å se på hvorvidt det eventuelt er ulike dominerende diskurser for hver og en aktør med sine funksjoner i grunnskolen, fra lærer, karriereveileder til rektor, og hvilke diskursordener som framtrer i skolens arbeid med karriereveiledning, hvor særlig interesse er karrierelæringen. Empirien er hentet utfra intervjuer, i så måte delvis naturlig framkommet materiale som har blitt transkribert, som beskrevet tidligere. Delvis naturlig fordi det er en planlagt semistrukturert intervjuguide som ramme for samtalene, og ikke transkriberinger av hverdagssamtaler.

Likevel forklarer Jørgensen og Phillip (1999, s. 128) at når aktørene får muligheten for lengre redegjørelser, vil forskeren kunne analysere diskursive mønstre som skapes, når aktørene bruker diskursive ressurser i sine argumentasjoner. Man har interesse av å se på hvordan diskurser med bestemt ordforråd brukes i sosial interaksjon, omtaler Jørgensen og Phillips (1999, s. 129). I dette skiller diskurspsykologien seg fra innholdsanalyse (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 129). Den sosiale interaksjonen bidrar også både forsker og aktør i å forme, i en intervjusituasjon (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 130).

Jørgensen og Phillips (1999, s. 12) skriver at man kan inndra elementer fra andre tilganger enn de diskursanalytiske, og at forskjellige perspektiver gir forskjellige former for innsikt i et område og til sammen kan danne en bredere forståelse. I denne undersøkelsen vil det være en sammenhengende ramme hvor forskjellige perspektiver former og omformer hverandre. I tilfellet her hvor jeg søker å se hvordan de språksetter deres opplevelser av karrierelæring og hverdagspraksisen, kan det videre si oss noe om hvordan de forstår virkeligheten, i så måte hvilke diskurser aktørene synes å trekke på. Jørgensen og Phillips (1999, s. 143) skriver om at man kan lage sin ramme på mange ulike måter, og med inspirasjon fra mange forskjellige tilganger. I undersøkelsen lar jeg meg inspirere av Fairclough og hans fokus på den kommunikative begivenheten som en dimensjon når jeg skal analysere diskurs. Da betydningen er innviklet i språket, som diskurspsykologien framhever, vil undersøkelse av språket være sentralt for å analysere betydninger (1999, s. 131). Det er et viktig perspektiv å framheve, da det skiller

diskurspsykologien fra for eksempel fenomenologiske psykologi, som ser bare informantenes språk som avspeilinger av en dypere psykologiske virkelighet (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 131). Språket blir et analyseredskap og en analysegjenstand (Jensen & Jankowski, referert i Jørgensen & Phillips, 1999, s. 130). I min undersøkelse vil forskningsspørsmål 1 være rettet mot det å analysere hvilke forståelser av karrierelæring aktørene synes å ha, utfra hvordan de snakker om karrierelæring.

Som inspirasjon til arbeidet med diskursanalyse har jeg valgt å se til Kristina Mariager Anderson og Mikkel Sørensen (2004) sitt arbeid med diskursanalyse, som de skriver om i *Gymnasielærers implementering af læringsteori i undervisningen*, og Stine Maria Eggert Simonsen (2021) sin undersøkelse *Sårbare positioner i studievejledernes praksis: Mellem kontrol og manglende kontrol*. Interessen for arbeidene, er betinget i metodevalget, der de kombinerer intervju og diskursanalyse.

4.3.4 Analytisk prosess

«There is no mechanical procedure for producing findings from an archive of transcript», ifølge Potter og Wetherell (1987, s. 168). Potter og Wetherell (1987, s. 168) forklarer at ferdighetene som kreves utvikles når man prøver å forstå transkriberingen og identifiserer de organisatoriske egenskapene til det transkriberte. Det er ingen mekanisk prosedyre for dette. Dette ble erfart i søken etter et fast mønster, et verktøy å analysere etter. Det ble ikke funnet, og i så måte utviklet jeg underveis min retning gjennom hva empirien ga meg, via analysearbeidet. Lesing og igjenlesning måtte til. Med tanke på diskurs, er jeg opptatt av det som er sagt/skrevet. «Vi kan enkelt si at analyse handler om å studere teksten for å se etter mønstre og sammenhenger» (Larsen, 2017, s. 113). Det ble et holdepunkt i startfasen. Først og fremst er jeg ute etter å oppdage forståelser av karrierelæring og diskurser.

4.3.5 Kodingsprosessen

Ved første gjennomlesning leses all empiri fra mitt utvalg. Jeg velger å lytte til intervjuene, samtidig som jeg leser. Flere gjennomlesninger gjøres og interessante uttalelser og språklige mønstre markeres manuelt med markørpenner utfra fargekoder (tabell 2), i empirien. Jeg driver en vekselreven analyseprosess og strategi, der forskningsspørsmålene er utgangspunktet for å guide gjennom analysen. Det oppdages språklige mønstre, puslebiter settes sammen, og fortolkninger

fører frem til resultater. Forskningsspørsmålene hjelper til å holde fokus på målet, og forhåpentligvis vil de bidra til å kunne svare på problemstillingen. Jeg utvikler forklaringer med teorien som bakteppe, som blir justert underveis i analyseprosessen. Analysen av intervjuene blir bygd opp av beviser (sitater), kommentarer og videre knyttes teori til og drøftes, steg for steg underveis i analysen.

| Fargekode | Kodebeskrivelse |
|-----------|--|
| Rosa | Handler om hvordan aktørene snakker om hva elevene trenger/ønsker/får. Jeg forstår det som hva som er skolens mål og hensikt med karriereveiledningen, for elevenes utbytte. |
| Lilla | Handler om hvordan aktørene snakker om karriere, karrierelæring, karriereveiledning og karrierekompetanse. |
| Blå | Handler om karriereveiledningens tilbud og innhold, som jeg leser ut av empirien. Jeg forstår tilbud og innhold som hvilke karriereveiledningsaktiviteter som elevene tilbys. Det kan være internt på skolen eller aktiviteter som tilbys av andre eksterne aktører. |

Tabell 2 Forklarende kodebeskrivelser

Oppdagelsene kladdes til dels systematisk i tabellform (bilde 1), med den hensikt å skape oversikt over hva som kan være av verdi videre i analysearbeidet. Dette arbeidet er viktig for å avgrense og velge ut hva jeg anser som verdifullt for videre analyse. Arbeidet er omfattende og ikke nødvendigvis sentralt å ha med i sin helhet, men jeg velger likevel å ha med et utsnitt av det, for å vise steget i analyseprosessen. Jeg drar inn diskurser som jeg ser stå fram utfra aktørens redegjørelser, i denne prosess i lys av teoretisk rammeverk. Et slikt skjema ble laget for tre alle intervjuene individuelt, med utgangspunkt i forskningsspørsmål 1, 2 og 3. Når det gjelder tolkning av data vil den preges av litteraturen som er lest om temaet som studeres (Larsen, 2017, s. 122). Slik jeg forstår det. Larsen (2017, s. 122) skriver om tolkningsprosessen som preges både av inntrykk fra dataen og teoretiske perspektiver.

samtidig som del en av analysen med utgangspunkt i forskningsspørsmål 1, er en del av videre arbeid med denne delen. Her knyttes også teorien til underveis. Vider dreier neste fase i min analyse om å avdekke hvilke konsekvenser kan likheter og ulikheter i aktørenes diskurser ha for karrierelæring på skolen? Hvordan diskursene aktørene trekker på kan påvirke aktørenes praksis, handling.

Delene som beskrives er fremgangsmåten i alle tre intervjuene. Prosessen gjøres vertikalt, med mål om en helhetlig oversikt fra hvert intervju. I rapporten vil delen som omfatter forskningsspørsmål 3, komme samlet fram i eget kapittel (delkapittel 5.7). Der ser jeg på analysen av intervjuene horisontalt (på tvers), hvor diskursene funnet først systematisk oppsummeres i en tabell. Rapporten avsluttes med konklusjon (kapittel 6).

4.3.6 Forskerrollen

I forkant av prosjektet hadde jeg tanker om karrierelæring i ungdomskolen som et begrep med forståelse på vei inn i en etableringsfase, med forankringen av nye læreplaner. Ikke minst i lys av utdanningsvalgfaget, som jeg tenker også er en del av karrierelæringen og karriereveiledningen, i tillegg til tverrfaglige temaer som åpner for mer karrierelæring, slik jeg ser det. Forventingene mine til funn var rettet mot en mulig forskjell på hvordan de ulike aktørene forstår det og griper det, men samtidig med forventninger om funn om at de i skolen er på vei mot en veiledende skole.

Konteksten intervju er viktig å ta høyde for, og som forsker være klar over, da det er forskeren som stiller spørsmål og definerer hva intervjuet handler om (Larsen, 2017, s. 98). Videre skriver Larsen (2017, s. 98) at intervjudata anses som et resultat av sosial interaksjon mellom forsker og aktør. Således bidrar begge til kunnskapen som kommer frem i intervjuet. I transkriberingsprosessens trekkes det fram at spørsmål og svar er viktig å ha med, da det skjer en sosial interaksjon i intervjurommet mellom to eller flere personer, omtaler Larsen (2017, s. 119). Da jeg velger metodisk å se på materialet med et diskursanalytisk blikk, er utgangspunktet at man aldri når virkeligheten utenom diskursene, og diskursene er de i seg selv som utgjør gjenstand for analysen (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 31). Rollen min er ikke å finne ut hva folk virkelig mener når de sier det de gjør, eller å finne ut hvordan virkeligheten egentlig er bak diskursen, poengterer Jørgensen og Phillips (1999, s. 31).

«Diskursanalysen går hele tiden ut på å dekonstruere de strukturer, der utgjør vores «naturlige» omverden; man forsøker netop hele tiden at vise, at den givne indretning af verden er et resultat af politiske processer med sociale konsekvenser», påpeker Winther Jørgensen og Phillips (1999, s. 61).

I dette arbeidet står ofte forskerne med en fot eller begge i det man undersøker, i så måte forankret i samme diskurser som man vil undersøke (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 62). Man har uansett omstendigheter av undersøkelsens mål og fag, diskurser man er tilknyttet (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 62). I tilfellet i denne undersøkelsen forsker jeg på karriereveiledning og karrierelæring, der jeg selv har mine hovedoppgaver, i grunnskolen. Jeg er en aktør i mitt daglige virke, i samme system og institusjon som aktørene som er informanter i denne undersøkelsen er. Vi er under samme «tak», men med forskjellige lokasjoner. Jørgensen og Phillips (1999, s. 62) forklarer at man alltid er forankret i en diskursiv strukturering, mer eller mindre, og selv om man prøver å distansere seg fra dem, kan man ikke komme de utenom. Dette er et dilemma som alle sosialkonstruksjonistiske tilganger til samfunns- og kulturforskning har tilfelles, men det er ulikt hvordan forskere forholder seg til det (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 62).

Når jeg som i kraft av å være et menneske, og samtidig som en del av systemet skole og kulturen jeg forsker på, ikke er uten selvfølgeligheter som ligger i ens materiale, empiri, er jeg en del av den verden jeg undersøker. Denne klassiske hermeneutiske problemstilling vies oppmerksomhet i boken til Jørgensen og Phillips (1999, s. 31-32). Det vil jo utfordre meg som en «nøytral» forsker, da egne vurderinger kan true analysen. Jørgensen og Phillips (1999, s. 31-32) snakker om søke å fremmedgjøre seg fra materialet, og da kanskje kunne avdekke selvfølgeligheter, se diskursene som sosialt konstruerte betydningssystemer som kunne vært annerledes. Det kan man prøve ved å forestille seg at man er en antropolog som undersøker et fremmed meningsunivers for å finne ut av hvordan tingene henger sammen (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 32). Det utgangspunktet prøver jeg når jeg fordyper meg i materialet og beveger meg til analysen. Når jeg undersøker språkbruken, det talte, for å belyse diskurser som kan syne å styre/påvirke handlingsvalg aktører gjør i planlegging og gjennomføring av praksis, anser jeg meg som en forsker i mellomposisjon. Larsen (2017, s. 99) forklarer at det handler om at den sosiale interaksjonen mellom forsker og informant utvikler kunnskap og bidrar til å utvikle perspektiver på informantens tidligere erfaringer, men samtidig gir informanten uttrykk for kunnskaper, erfaringer og synspunkter som reflekterer hennes eller hans kulturelle og sosiale omgivelser.

Den sosiale interaksjonen i intervjusituasjonen utvikler kunnskapen, og jeg som forsker vil også fortolke utsagnene i analysen og se etter hvilke konsekvenser ulike diskursive fremstillinger av virkeligheten kan få, hvilken betydning det kan ha for praksis med karrierelæringsarbeidet.

Motsetningen til konstruktivistisk vitenskapssyn er det objektivistiske vitenskapssyn som man finner innenfor positivismen, hvor viten er passiv avspeiling av virkeligheten (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 120). Sosialkonstruksjonistenes vitenskapssyn derimot, handler om vitenskapsproduksjon, som all annen diskurs, produserer vitenskapelige diskurser viten, sosiale relasjoner og identiteter (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 120). Sosialkonstruksjonistene legger vekt på refleksivitet, de forsøker å anvende deres teori på deres egen forskningspraksis (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 120-121). I tilfellet her vil jeg som intervjuer i møte med aktørene være bevisst maktforskjellen som kan ligge i relasjonen, og dermed må jeg også være bevisst på egen tolkning av svarene. Herunder vil analysen og fortolkninger være mitt verktøy i møte med empirien. Ved å avveie, begrunne og forklare valgene vil det søke denne transparens, for forskningens gyldighet. Som karriereveileder og lærer i faget utdanningsvalg i grunnskolen, kan man som forsker i feltet trekke mer på egne tolkninger forut. Jeg medberegner min egen rolle som forsker i arbeidet og søker å begrunne de forskningsmessige valg som gjøres, så godt som mulig innenfor undersøkelsens ramme, slik Jørgensen og Phillips (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 121) skriver om.

4.3.7 Validitet

Potter og Wetherell (1987, s. 170) omtaler validitet. Det kan være ved sammenheng som handler om at analytiske påstander bør gi sammenheng til en diskurs (Potter & Wetherell, 1987, s. 170). Det søkes å gjøre ved funn kommenteres, knyttes til teori, og tas med i drøfting. Funn fra forskningsspørsmål 1 vil være med videre til delen i analysen hvor forskningsspørsmål 2 er gjeldende. Slik søker jeg å skape sammenhengen.

Et annet kriterium for validitet er fruktbarhet (Potter & Wetherell, 1987, s. 171). Fruktbarhet dreier seg om analyserammenes fortolkningspotensial og gi mening om nye forklaringer (Potter & Wetherell, 1987, s. 171). For egen undersøkelse i lys av at det i karriereveiledningsfeltet kanskje kan vise diskursive forklaringer som kan påvirke praksis på mikronivået, der aktørene arbeider til daglig, herunder skolen. Undersøkelsens analysestrategi og verktøy i arbeidet med fortolkninger vil være med å sette standard for forskningens analyse og troverdighet. Forskningsrapporten er også i sin

helhet viktig for validiteten av undersøkelsen (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 134). Det søker jeg ved å være så gjennomiktig ved å ha med utdrag fra empirien og fortolkninger som kan identifisere mønstre.

4.3.8 Aktørene med fiktive navn

Jeg velger å gi aktørene fiktive navn for personliggjøre empirien noe mer.

| Skjema: Intervjuaktørene | | | |
|--------------------------|------------------------|---------------|------------|
| | Intervju 1 | Intervju 2 | Intervju 3 |
| | Rådgiver | Lærere | Rektor |
| Aktørenes pseudonymer | Lars | Mari Silje | Rune |
| Geografisk plassering | Ungdomsskole Østlandet | | |

Tabell 3 Oversikt over aktørene med fiktive navn

5 Presentasjon av funn og drøfting

Funnene vil presenteres, kommenteres og drøftes underveis. Jeg foretrekker presentasjon av sitater, men sammendrag av sitater, kan forekomme. Sitater kan være noe lange, når det gir best mening for videre kommentarer og videre belegg.

Strukturen i kapittelet er empiri fra et intervju om gangen, med først forskningsspørsmål 1 som guide, og deretter forskningsspørsmål 2, fremstilt fra hvert intervju. I delkapittel 5.7 er forskningsspørsmål 3 utgangspunkt. Diskursene oppsummeres i tabell, og fokuset er på hvilke konsekvenser kan likheter og ulikheter i aktørenes diskurser ha for karrierelæringen på skolen, der aktørene samlet sett ses på.

5.1 Lars - Forståelse av karrierelæring og karriereveiledning

Lars bruker tittelen rådgiver når han omtaler seg selv. Han kommer rakrygget inn i rommet, han smiler og snakker fritt. Han uttrykker at han har gledet seg til at vi skulle komme og intervjuer han og flere aktører på skolen om temaet karriereveiledning. Lars har lang erfaring i skolen med ulike funksjoner og arbeidsoppgaver. De siste 7 årene i skolen har en del av stillingen vært tilknyttet rådgiverfunksjonen og karriereveiledning, og ikke sosialpedagogisk rådgivning. Han snakker engasjert og forteller om alt han gjør og tilrettelegger for innenfor karriereveiledningstilbudet på skolen. Et eksempel på hvordan han synes å se seg selv i konteksten kommer til syne med en humoristisk tone når intervjuer beveger seg fra spørsmål om bakgrunn til skolens tilbud og innhold: «Vi skal over til et tema som handler om skolens tilbud og innhold i karriereveiledningstjenesten. Og når jeg sier karriereveiledningstjenesten så mener jeg...» Lars avbryter og responderer: «Det er meg (ha, ha)». Sitatet gir et bilde på at Lars er en viktig aktør. Det kan uttrykkes at han utgjør hele karriereveiledningstjenesten, at han innehar en viktig rolle.

5.1.1 Karrierelæring – «alle har en karriere»

Intervjuer spør om hva Lars legger i begrepet karrierelæring:

I karrierelæring; i det legger jeg jo at alle har en karriere, det er et godt utgangspunkt. Det er at du må ha med deg visse grunnleggende ting fra ungdomsskolen, fra grunnskolen, fra barnehagen, og bygge videre på det for å kunne mestre et arbeidsliv.

Karrierelæring kan defineres som den strukturerte karrierelæringen som dreier seg om å lære noe nytt, men også om å bli bevisst på, og aktivere, den kompetansen en allerede har, som definert i Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning (2020, s. 57). Denne forståelsen ses i Lars sin oppfattelse når han snakker om at alle har en karriere og at elevene har med seg noe grunnleggende gjennom barnehage og skole som man bygger på, og aktiverer kompetanse man allerede har, inn mot arbeidslivet. Når han bruker ordet grunnleggende «ting» som elevene må ha med seg fra tidligere, forstår jeg det som hans måte å forkorte at det gjelder de erfaringene, kunnskapen elevene har med seg fra tidligere, både faglig og sosialt. Han skyter inn at det er nødvendig å ha dette med seg for å «bygge videre på», som kan forstås som å lære noe mer og nytt. I så måte kan det kan samsvare noe med definisjonen av karrierelæring (G. E. Bakke et al., 2020, s. 57), som denne oppgaven ser det i lys av. Det fremstår at elevene er i prosess, og Lars forstår prosessen med utviklingsorientert fokus, der målet er å mestre et arbeidsliv. Lars viser til viktigheten av det erfaringsbaserte for videre utvikling, og Lars sin forståelse kan dermed sees i lys av David Kolb (1984, s. 20), som argumenterer for at all læring baserer seg på det som eleven har lært tidligere. Kolb (1984, s. 21) vitende og klar på at de tidligere erfaringene må dras videre til refleksjonstadiet, lære av erfaringene og abstrahere begreper for så videre aktivt teste ut det lærte. Jeg merker meg at hvordan elevene skal lære av sine erfaringer, spinner ikke Lars videre på.

For å få forståelse for hva Lars mener med «ting», spør intervjuer: «Hva tenker du at det for eksempel kan være? Hva slags...» Lars bryter inn og svarer:

Samarbeid. Og så ha toleranse for ulikhet. Lese, skrive, regne, at du har med deg noen faglige ting. Det å kunne ta valg, ikke minst. Og det er noe jeg bevisst trener på allerede på ungdomsskolen. For de skal gjøre første valget; første store valget tar de når de begynner i 8. Det er, skal jeg ha språk eller skal jeg ha norsk fordypning her på huset. Hva slags valgfag skal jeg ha. [...]. Så får du da i 10.klasse, vi har de 15 utdanningsprogrammene, hvilke av de 15 dørene skal jeg gå inn. Det tenker jeg, at det å ta et valg, og leve med den usikkerheten et valg innebærer, det bruker jeg mye tid på. Og det er kanskje det viktigste tenker jeg, i karrierelæring, og i karrierereisen, det å kunne leve med en usikkerhet på at du vet ikke 100% hva du går til. Men så må du gi det et forsøk, og så må du prøve å finne ut hva det er. Om du spør 100 voksne og spør om de jobber med det de hadde tenkt at du skulle gjøre, så

er det kanskje 10-20, eller 15 da, som sier ja. Og resten er tilfeldigheter. [...] Nå snakker jeg meg bort igjen. Det var karriere....

Lars viser til de grunnleggende ferdighetene først, og tilfører å ta valg som viktig grunnleggende «ting». Han forteller at det må trenes på. Her viser han en forståelse av karrierelæring som det er behov for noen ferdigheter. Det kan ses i tråd med Law (1999, s. 37) sin teori om karrierelæring, og Laws forståelse av at det kompetente valg beror på en rekke ferdigheter. Valget kan anses som en grunnleggende ferdighet (Law, 1999, 2001). Valget gjentas flere ganger i redegjørelsen til Lars, og det fremstår dermed som et viktig fokus. Det kommer også fram ved at han sier at han bruker mye tid på det, og usikkerheten ved valg.

Det er interessant at Lars bruker ordet «karrierereisen» når han omtaler elevenes karrierelæring, og trekker fram det å leve med usikkerheten et valg innebærer. «Reise» blir et bilde på at man er på vei mot noe. Det ligger ikke i ordet at det er et endelig stopp. Lars framhever at usikkerheten vil være i valget, og vil være der i reisen, og elevene må leve med det. Her en forståelse tilknyttet det som Krumboltz (2009, s. 142, 147) beskriver om tilfeldigheter, og at målet for den enkelte ikke er kjent. Samtidig har Lars forståelse for usikkerheten, som Krumboltz (2009, s. 142) tar høyde for; «It seems strange that we should expect young people to make predictions about their future career when the future is so uncertain». Da Lars trekker inn tilfeldigheter kan det ses i lys av teorien “Happenstance Learning” av Krumboltz (2009);

[...] that human behavior is the product of countless numbers of learning experiences made available by both planned and unplanned situations in which individuals find themselves.

The learning outcomes include skills, interests, knowledge, beliefs, preferences, sensitivities, emotions, and future actions. (s. 135)

Både planlagte og uplanlagte situasjoner kan oppstå og bidra til læring og valg man tar i framtiden. Tilfeldigheter kan klart påvirke den enkelte i framtidens aktiviteter. Lars uttalelser viser at han inkluderer og tar høyde for det Krumboltz (2009) setter på agendaen, i karrierelæringsforståelsen.

Intervjuer spør om hva læringen skal føre til.

Ja. Dette valget...,og det tror jeg vi skal understreke enda mer, for der kan vi trekke inn...Det går jo over i hverandre dette med psykisk helse da, og på en måte alle de som er så nervøse for å ta feil valg. Må begynne å roe det ned. [...] Men de aller fleste, så klarer du deg. Og det at du gjør ditt beste, så er det på en måte godt nok. Så må du tørre å ta et valg, og være åpen for at ting kanskje blir som det blir, og det å ta ett og ett steg, samtidig som du da er trygg på at du har med deg nok kompetanse for å få et godt liv da. For det er det som er målet til slutt. Uansett.

Lars bruker ordet «understreke» når han viser at læringen skal føre til valget. Det er med på å forsterke hans forståelse om at valget er viktig, målet med læringsprosessen. Lars trekker inn psykisk helse, og man må roe det hele ned. Det kan være motsigende å fremhev valget på den ene siden så sterkt som målet, og så snakke om å elevene må roes ned. «Å roe ned» kan ses i samsvar med (Mitchell og Krumboltz, 1996, referert i Haug, 2018, s. 77) som viser til at karriereveiledere må tematisere stresset mange føler mtp å lære nye ting. Det framkommer at Lars har en forståelse for at valg henger sammen med stress for mange, og det viser han bevissthet rundt. Lars uttaler at elever må roe ned, ikke være redd for å ta feilvalg. I Lars sin redegjørelse snur han det mot positivisme; «de aller fleste klarer seg», «gjør ditt beste, så er det på en måte godt nok» og «være åpen for at ting kanskje blir som det blir». Her trekker Lars imot forståelsen av karrierelæring som kan ses i lys av Krumboltz (2009) «Happenstance Learning Theory». Karriereveiledere må oppfordres til å fokusere på å hjelpe veisøkerne til å utvikle nysgjerrighet, pågangsmot, utholdenhet, fleksibelt og optimisme (Krumboltz, 2009, s. 135-146). Selv om Lars ikke bruker disse ordene direkte, er det en forståelse av at Lars trekker på en slik tenkning om karriereveiledning. Utsagnene «de aller fleste klarer seg», «gjør ditt beste, så er det på en måte godt nok», kan ses som å fokusere på utvikling av optimisme, og «være åpen for at ting kanskje blir som det blir» kan tendere mot fokusområder som nysgjerrighet og pågangsmot.

Kompetanseperspektivet synes i sammenhengen med Lars uttalelse om at elevene må være trygge på at de har med seg nok kompetanse for å få et godt liv. Kompetansen de tilegner seg øker deres trygghet for at deres liv skal bli godt. Hvilke kompetanser det er snakk om kommer ikke tydelig fram i uttalelsen, og intervjuer responderer på siste to setninger av Lars sin respons: «Til syvende og sist...», men rekker ikke si mer, Lars tar ordet og uttrykker og spør seg selv:

Ja, det er et godt liv. Og hva er et godt liv? For noen er det Porsche og for andre er det å få en jobb hvor du har gode kollegaer og trives, og ha nok til å betale regningene dine. Og kanskje gjøre noe morsomt ved siden av.

Lars får fram at det gode liv handler om arbeid, en jobb for den enkelte. Ut fra det vil det være opptil hver og en hva som er viktigst med jobben; penger, trivsel og kanskje det å ha nok til å gjøre noe morsomt ved siden av. «Privat-jeget» settes på agendaen. Når det uttrykkes «ved siden av» viser det at Lars snakker om at et arbeid er forutsetning for det andre, det man ønsker å ha/gjøre i fritiden. Det er klart økonomisk avhengig, noe han i sitt svar belyser. Lønnsarbeideren beskrevet av Bakke (2018, s. 89) kan være et sådan blikk som Lars har her. Bakke (2018, s. 89) forklarer lønnsarbeideren som en som anser jobb som en måte å finansiere en verdifull fritid på, primært sett. Jobben vil være en tilstand man beveger seg i, utfra egne behov og ønsker, og det kan være ulikt for den enkelte, ifølge Bakke (2018, s. 90). Dette kommer fram i måten Lars uttrykker seg om «det gode liv». Individuer har ulike utgangspunkt i transaksjonen med omgivelsene man befinner seg i, skriver Bakke (2018, s. 90).

5.1.2 Karriereveiledning – læring, utforskning, muligheter

Intervjuer spør om det er noe spesifikt som inspirerer Lars i planlegging av aktiviteter: «Altså. Learning by doing, hands on. Den sitter veldig i, at det er viktig. At de får prøve ut.» Lars vektlegger teorien om utdanning fra den amerikanske filosofen John Dewey. Å prøve ut noe for å lære. Det kommer opp igjen her, det gjentas som viktig og sentralt i elevenes karrierelæring. Lars inkluderer ordet «learning» som viktig del av karriereveiledning. Lars forståelse av karrierelæring samt karriereveiledning, ser jeg handler om at elevene må prøve ut og utforske noe, for læringsutbytte. Her kan man se til kognitiv læringsteori. “Learning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience” (Kolb, 1984, s. 38). Dette samsvarer med Lars sin uttalelse om at elevene må få prøve ut noe, samle erfaringer. På en annen side og samtidig, kan det ses i lys av sosialkognitiv læringsteori og LTCC av Mitchell og Krumboltz (1996, referert i Haug, 2018, s. 76-77), som fremhever viktigheten av at veisøker får utforske og erfare, for eksempel ved workshops. Læringserfaringene oppleves som sentrale i karrierelæringen. Ved uttrykke «hands on», uttrykker Lars forståelse for verdien av at elever er direkte delaktige i læringen, og i det mer bevisst læringen som skjer.

Intervjuer spør om det viktigste målet med karriereveiledningstilbudet:

Det er jo at de tar et best mulig valg for seg selv. At de bruker både hodet og hjertet, at de velger noe som de er interessert i, motivert for [...]. Men også at de er litt realistiske i forhold til sine evner og forutsetninger. [...] det viktigste for meg er at de har tenkt igjennom hvorfor de ønsker å gå på noe, og hva som er målet med det, og at de vet mulighetene videre [...], at de ikke har låst noen dører [...] Så målet er å få de ut i jobb da, få de i arbeid så de får et godt liv.

Individperspektivet framstår da de skal ta et best mulig valg for seg selv. Lars bruker billedlig språk og sier «...at de ikke har låst noen dører». Det blir viktig for Lars å sikre at elevene vet om ulike muligheter for videre utvikling og endring av sitt utdanningsløp, dersom dette er ønskelig etter hvert. Elevene skal velge «en dør», men vite at ingen dører er låst, man har mange muligheter uansett hvilken «dør» man går gjennom, i overført betydning hvilke valg man gjør. Lars signaliserer at mulighetsrommet må være tema. Krumboltz (1994, referert i Haug, 2018, s. 78) er opptatt av at vi må søke å forhindre utforskningsfobi. Man ønsker ikke en slik utforskningsfobi som kan oppstå med for ensidig fokus på kartlegging av seg selv og sine muligheter, da det kan føre at valgene blir retningsløse hendelser, i stedet for intensjonelle valg (Krumboltz, 1994, referert i Haug, 2018, s. 78). Balansen må være at usikkerheten er på agendaen, og anerkjennes, slik som Lars tidligere viser forståelse for, da han snakker om at elever må være åpne for at ting kanskje ikke blir som det blir. Balansen mellom et hav av muligheter og elementet usikkerhet, kan være med på å forhindre utforskningsfobi.

Intervjuer spør så om hvordan aktivitetene påvirker mulighetene elevene har for livet etter ungdomsskolen?

Det gir jo et innblikk i muligheter. Og det er jo det som er den viktigste jobben i de tre årene på ungdomsskolen, er jo å vise de verktøyene hvor de finner informasjon, for ingen kan ha oversikt over alle typer yrker eller alle typer lærlingeløp, det er jo massivt [...] at de kjenner verktøyene, som de og kan bruke nå de kommer på videregående, og hvor de kan finne informasjon. Men det også vite mest mulig for å kunne ta best mulig valg. Skal vi utforske

noe igjen – ja. For det er viktig å bruke den tiden godt til å utforske, for å ha et best mulig vurderingsgrunnlag da, tenker jeg.

Lars viser en forståelse av at karrierelæring handler om aktive elever, også når det handler om å finne informasjon og bruke verktøy som finnes. Det trekkes fram ferdigheter som gjør at de kan planlegge videre utdanning- og yrkesløp. Kunnskap om karriereplanleggingsverktøyene står fram, og ferdigheter til å anvende de. Samtidig det å vite mest mulig for å ta valg, forstått som mest mulig kunnskap om utdanning og muligheter, ser jeg i Lars forståelse. Strømning som synes å påvirke Lars forståelse leder mot kognitiv læringsteori og det som for eksempel Benjamin Bloom (1956, referert i Haug, 2018, s. 65) framhever ved 6 nivåer. Kunnskap er det laveste nivået av det kognitive området, evaluering er det høyeste (Bloom, 1956, referert i Haug, 2018, s. 65). Da Lars snakker om dette sammen med det ord som utforske, uttrykk som å skape seg et vurderingsgrunnlag, skimter jeg forståelse for mål om å komme til evalueringsfasen der man er i stand til å vurdere best mulig knyttet til valget. Krumboltz (2009, s. 135-136) omtaler å vokte seg for det ensidige fokus mot å klargjøre framtiden, da det kan tilføre følelse av utilstrekkelighet og mislykkethet hos enkelte. I lys av det snakker Krumboltz mer mot det å fokusere på å legge til rette for læringserfaringene (Krumboltz, 2009, s. 137). Noe som neste sitat viser til, nemlig besøk på videregående skole.

Individfokuset kommer fram også når Lars svarer på spørsmål om hva elevene ønsker/trenger:

Samtaler. Og det å besøke (Xxx videregående skole) er en gjenganger, og det sier også ungdomsrådet... [...] Det å være på besøk er viktig. Og så ønsker de seg også mer det med arbeid, arbeidsplasser. Som sagt, det er en utfordring. [...] Det jeg bruker mest tid på nå de neste ukene er en-til-en samtaler med 10. klassinger, alle får 20 minutter minimum, alle kan få så mange samtaler de vil.

Jeg ser en forståelse hos Lars at karriereveiledningssamtaler er viktig, samt hospiteringer på videregående skole. Hospiteringer på videregående skole er utforsking. Det kan ses mot karriere som konstruert gjennom aktivitet og samhandling med flere mennesker, som innehar ulike roller, lys av Bassot (2012, referert i Haug, 2018, s. 81). Det kan vise til en sosialkonstruktivistiske læringstilnærming i Lars sin forståelse. På en annen side nevner han at elever ønsker seg arbeidsutplassering, og at arbeidsplasser er en utfordring. Det er interessant i seg selv, og viser til

noen begrensninger. Det er ikke noe jeg har plass til å ta mer inn i denne undersøkelsens ramme. Jeg registrerer et fravær av det, en utfordring å få det til. Det strider imot Lars sine tanker om utforsking, erfare og være «hands on». Slik jeg ser det, er utforskingen her plassert i skole, og ikke i arbeidslivet.

Oppsummert så forstår Lars at alle har en karriere og Lars tenderer mot erfaringsbasert læring og Kolbs (1984) teori, uten at Lars spesifikt drar inne Kolbs (1984, s. 42) sirkulære prosess. Han forstår karrierelæring sammen med ferdigheter for å ta valg, og det kan ses i lys av Law (2001). Ved uttrykket karrierereisen, samt usikkerhet og tilfeldigheter når han snakker om karrierelæring, kan Lars sine forståelser ses i lys av Krumbolts (2009); «The Happensance Learning Theory» teori. Det samme ser jeg når Lars videre tenderer mot at stresset må tematiseres, og at elevene skal styrkes i å være åpen, som kan være en forståelse for det å være nysgjerrig. Lars viser til at karrierelæring skal øke elevenes kompetanse til å tørre å ta valg, som kan ses i lys av at elevene skal rustes med pågangsmot. Krumboltz (2009) teori, taler for at karriereveiledere bør hjelpe elevene mot å utvikle nettopp disse egenskapene. Lars sine forståelser kan sammen med kognitiv læringsteori, også ses i lys av sosialkognitiv læringsteori ved utforsking i fellesskaper når Lars snakker om «Learning by doing», jf. LTCC (Mitchell og Krumboltz, 1996, referert i Haug, 2018, s. 76-77). Lars snakker om mål om det gode liv og trekker inn jobb og det private. I det ser jeg Lars som kan forstå karrierelæring i lys av lønnsarbeideren som omtales av Bakke (2018, s. 89-90). Lønnsarbeideren har som fremtidige mål å finansiere en verdifull fritid (I. B. Bakke, 2018, s. 89).

5.2 Diskurser som synes å være framtreddende hos rådgiver

5.2.1 Utvikling- læringsperspektiv og meningsskaping

«Alle har en karriere» og «karrierereisen» er utsagn som kan si oss noe om Lars karriereteoretiske ståsted i arbeidet med karrierelæring. Sett i lys av begrepsforståelsen avgrenset i innledningen, som viser til at karriere er noe alle mennesker har, ser jeg Lars sitt språkkuttrykk inneha en viss utviklingsdimensjon. Det vil påvirke hans forståelse av karrierelæring. Når Lars snakker om hva elevene må ha med seg fra ungdomsskolen videre i overgangen og over i neste fase, trekker Lars på at tidligere erfaringer er sentralt for videre utvikling. Det karriereteoretiske ståsted som synes å påvirke her, kan ses i lys av utvikling- og læringsperspektivet. I dette kan virke som at Lars virker under en utviklingsdiskurs, hvor den individuelle utviklingen fremheves. Når Lars fokuserer på at

elevene skal velge noe de er interessert i, kan det ses som om personlig vekst hos den enkelte er fokus og det bærende, og i så måte se til Sultana (2017, s. 64) som viser til personlig vekst. Når man søker at individet skal oppfylle hva individet selv ønsker, forstått som det man er interessert i sammen med Lars sin snakk om valget som viktig, har det et utviklingsorientert fokus (Sultana, 2017, s. 64). Den utviklings- og selvskapingsorienteringen kan også neste uttalelse ses i lys av. Når Lars snakker om hva et godt liv er sier han: «For noen er det Porsche og for andre er det å få en jobb hvor du har gode kollegaer og trives, og ha nok til å betale regningene dine.» Redegjørelsen kan ses i lys av karriere teoretiker Savickas (2015), som omtaler at karriereutvikling i konstruktivistisk perspektiv. Lars snakker her om hvordan man vil leve, og ifølge Savickas (2015, s. 137) er innholdet i livsstrukturer konstruert av individuelle strategier og valg. På sin side gir Lars uttrykk for at under ens livsløp vil et livsmønster være førende for valg, og som Savickas (2015, s. 137) trekker fram, vil individet strukturere og restrukturere livsmønstre ved å endre sine framtrepende roller i henhold til arbeid, vennskap, fritid og medborgerskap. Det handler om å skape mening for sitt liv og livsmønster, og jobb er en del av det, men også andre aspekter som f.eks. fritid. Det ser jeg i Lars sin uttalelse: «[...] og kanskje gjøre noe morsomt ved siden av.» Hva som er mening for individet kan være med på å styre ens valg. Det kan påvirke i større eller mindre grad hvordan individet skaper sitt liv, sin karriere og sitt totale livsmønster.

Når jeg ser Lars og hans forståelse som omtalt så langt i dette delkapittel, kan rådgiver påvirkes av diskurser som har vært ansett innenfor to paradigmer med sine vitenskapsteoretiske perspektiver, og forskjeller i hvordan subjektet forstås. Det kan ses i lys av den lærings- og utviklingsrettede tilnærming, og innom den konstruktivistiske tilnærmingen. Det er i lys av teori fullt mulig at to ulike diskurser eksisterer sammen, ifølge Bergmo-Pruvlovic (referert i Sultana, 2017, s. 64). I Dalane (2022, s. 24) sin oversikt over paradigmeinndelinger over vitenskapsteoretiske perspektiver ser jeg altså ikke som absolutte grenser, men mer glidende overganger og muligheter for at flere diskurser kan virke/påvirke i spenning og sammen.

5.2.2 Karriereledelse- og læringsperspektiv

Lars trekker fram at i hans planlegging av aktiviteter, står «learning by doing» sentralt. Lars tar en plass i John Deweys generelle læringsteori. Lars ser på elevene som aktive subjekter som kan handle og gjøre noe, og i det høste erfaringer av verdi for egen læring. Jeg ser en rådgiver som ønsker å tilrettelegge for læring og tilegnelse av kompetanser, som Kjærgård (2018, s. 32) viser til

med en diskurs som beskrives som karrierelæring og karrierekompetanse. Det ses i lys av beskrivelse av kunnskapssamfunnet og kompetansesubjektet (Kjærgård, 2020, s. 87-89). Lars snakker ikke spesifikt om å ruste elever for et dynamisk og fleksibelt arbeidsmarked, som Kjærgård (2018, s. 32) viser det i sammenheng med. Likevel ser jeg Lars sin forståelse for kompetanse knyttet til karriere. Når Lars uttrykker at elevene trener på å ta valg, eksemplifiserer han det i uttalelsen:

For de skal gjøre første valget; første store valget tar de når de begynner i 8. Det er, skal jeg ha språk eller skal jeg ha norsk ferdypning her på huset. Hva slags valgfag skal jeg ha. Det er første gang de får velge noe.

En overgangsfase de har vært gjennom tidligere, blir en viktig læring med seg inn i neste overgang. Jeg ser at Lars ser på elever som selv kan foreta å ta valg, som en viktig karriereplanleggingsferdighet som man kan øve på, tilknyttet verdien av handlingskompetanse, og man lærer her noe av et slikt valg i tidlig overgangsfase, der elevene aktivt tar et valg. Ser jeg til Law (2001, s. 17) kan vi se trekke linjene til han sin karrierelæringsmodell som har fire nivåer, der kompetanse tilknyttet det å forstå og handle er nivå fire, beskrevet som U for understanding (2001, s. 16-17). I dette nivået vil elevene ha kompetanse til å forstå hvilke handlinger som fører til hva og kompetanser som «trying out», «explaining», «convincing» og «anticipating» vil være tilstede, kompetanser Law (2001, s. 17) trekker fram. Dette kan Lars sin forståelse ses i lys av. «Trying out» er tydelig ved Lars sitt uttrykk; «hands on» og «learning by doing» og elever som skal utforske. Han tenderer å virke under karrierelæringsdiskurs, og ser verdien av det, jf. kap. 5.1.2 der funn som lære ved å gjøre noe, og erfaring, framheves i læringsprosessen.

5.2.3 Ferdigheter og karriereplanlegging

Lars fremmer at det vil være endringer og retningsskifter i ens videre liv, og det eksemplifiserer han: «[...] om du spør hundre voksne om de jobber med det de hadde tenkt at du skulle gjøre, så er det kanskje 10-20, eller 15 da, som sier ja...» Dette sammen med Lars sin forståelse for karriere og karrierelæring, belyst i kap 5.1.1, kan det ses i lys av Kjærgård (2018, s. 28) som omtaler at det virker som individet er forutbestemt å håndtere egen karriere gjennom livet, i tråd med fokus på aktivt medborgerskap i en kvalifiserings- og ferdighetsdiskurs. Livslang læring og karriereplanleggingsferdigheter er åpne aktiviteter uten ende (Kjærgård, 2020, s. 87).

Karriereveiledere og andre aktører i skolen må sørge for å ha med seg det langsiktige perspektiv i individets liv, da de skal videre, slik det fremkommer. Slik jeg forstår det, bli robuste mennesker som skal leve i en kontekst med forventninger og påvirkninger. De må rustes til å tåle, til å handle og til å navigere. Lars får fram at man møter endringer, tar andre retninger. I det ser jeg det som at det vil forutsette valg.

«Å lære å lære» framtrer når Lars uttaler at de trener på å ta valg. Gjennom overgangsfase fra barneskole til ungdomsskole får elevene trene på å ta valg. Elevene er en del av egen karriereutvikling gjennom å ta styring, slik et fagvalg kan handle om. Karriereledelsesferdigheter er nært tilknyttet kompetanser som «å lære å lære» (Kjærgård, 2020, s. 87). Jeg ser Lars her trekker mot karriereplanlegging, tilknyttet valget, en diskursiv retning der Lars virker under. Sett at karriereveiledere bidrar til den enkeltes utvikling av spesifikke kompetanser i å håndtere egne karrierer, igjen i det livslange perspektiv (2018, s. 32), ifølge Kjærgård. Målet blir at individet selv skal ha kompetanser til å kunne foreta valg og overganger i et livsløp (Kjærgård, 2018, s. 32). Tanken om et livsløp ser jeg når Lars uttrykker med et eksempel i uttalelsen der han redegjør for at om du spør hundre voksne, vil majoriteten svare at de gjør noe annet enn der de startet. Livsløpet synliggjøres, Lars kan forstå det som et livslangt perspektiv, som er av betydning for karriere. I det fokus at individet skal være rustet for det som kommer, være kompetent til å møte overganger.

Når Lars svarer på hvordan karriereveiledningsaktivitetene kan påvirke elevens liv etter ungdomsskolen, uttrykker han at de gir innblikk i muligheter.

[...] men det at de kjenner verktøyene, som de og kan bruke nå de kommer på videregående, og hvor de kan finne informasjon. Men det også vite mest mulig for å kunne ta best mulig valg. Skal vi utforske noe igjen – ja. For det er viktig å bruke den tiden godt til å utforske, for å ha et best mulig vurderingsgrunnlag da [...].

Ser vi det i sammenhengen Lars gjør om valget som skal tas, fremhever han viktigheten ved at elevene utvikler kompetanser for at de kan foreta valg og overganger. I dette ser jeg at Lars forstår det utfra at elevene skal håndtere det å bli satt i situasjoner der de må utforske igjen, frivillig og ufrivillig. Karriereledelsesferdighetene erverves gjennom ulike overgangsfaser i livet og ikke gjennom spesifikke opplæringsprogram (Kjærgård, 2020, s. 87). Hvordan skal man forstå dette når

man i skolen er i opplærings situasjon? I lys av Lars sin forståelse for karrierelæring omtalt i delkapittel 5.1.1, der erfaringsbasert læring, karriereferdigheter tilknyttet valgkompetanse, utforskning og det å ta høyde for usikkerhet og tilfeldigheter er noen sentrale funn, ser jeg Lars som en som setter det å støtte elever i utvikling av karriereplanleggingsferdigheter i fokus. Dersom det er tilfellet kan det bidra til elevers utvikling av karrierekompetanser.

Oppsummert ser jeg gjennom analysen ved forskningsspørsmål 1 og 2, en framtrædende forståelse for utvikling- og læringsperspektiv, tilknyttet karriereplanleggings- og karriereledelsesferdigheter. **Karrierelæring som diskursorden** fremstår. Ved funn som viser til å skape mening for en selv og tar valg på grunnlag av det, jf. delkapittel 5.2.1, kan man skimte at han kan trekke noe mot et konstruktivistisk perspektiv, men samlet sett ikke nok funn som gir belegg for det som en diskursorden.

5.3 Mari og Silje – Forståelse av karrierelæring og karriereveiledning

Mari og Silje kommer inn i rommet og sier høflig «Hei». På første spørsmål om bakgrunn, ler de. Mari forteller med lav stemme at hun har jobbet cirka 16 år som lærer. Mari startet som lærer i kunst og håndverk. Hun har tatt videreutdanning og bygget opp en større bredde i fagkompetansen med engelsk, krle, matematikk og praktisk pedagogisk utdanning. I dag er hun kontaktlærer og underviser i flere fag.

Silje har allmennlærerbakgrunn og beskriver seg med tittelen «adjunkt med opprykk», som betyr 4-årig allmennlærerutdanning i tillegg til et grunnfag til. Hun er kontaktlærer og underviser i flere fag. Fag hun har kompetanse i; norsk, naturfag, samfunnsfag og litt sånn.

Verken Mari eller Silje underviser i utdanningsvalgfaget dette skoleåret. Mari forteller at hun har undervist i det tidligere. Mari og Silje gir korte svar, og ofte bare en setning. Et eksempel på hvordan de synes å se seg selv i konteksten, kommer til syne når Mari svarer på hvilken rolle de har med tanke på skolens rådgivnings- og karriereveiledningsoppgaver: «Ja, nå har vi ikke noe særlig rolle i forhold til det, fordi vi ikke underviser i det. Og kommer det spørsmål så er det gjerne sånn at vi viser til rådgiver. Vi jobber jo tett sammen, sånn at lurer vi på noe så er det lett å få kontakt [...]». Silje uttrykker når intervjuer spør om det er det samme for henne: «[...] Vi sender de liksom til

rådgiver.» Sitatet kan gi et bilde på at de lener seg på Lars, og de velger å plassere karriereveiledningsoppgaver hos han. Det kan også være et tegn på noe avstand fra fagfeltet.

5.3.1 Tradisjonell forståelse av karriere

I sitt arbeid med læring i sine fag, tilknytter de aspektet yrker. Når intervjuer spør om karriere eller karrierelæring er relevant for fagene de underviser i, sier Mari: «Ja, når du spør sånn, så snakker vi jo om det. Det tas jo ofte opp at vi snakker om yrker.» Silje fortsetter: «Vi gjør det i samfunnsfag i hvert fall [...] Det kommer jo gjerne opp, men det er en del jeg ikke kan svare på liksom. Som jeg ikke vet. For det vet rådgiveren mer om.» Jeg ser at de forstår karriere og karrierelæring utfra forståelsen av kunnskap om yrker. Pedagogene står fram. En forståelse som lener mot kognitiv læringsteori, som for eksempel Bloom (i Haug, 2018, s. 65) og hans klassifiseringssystem for pedagogiske mål. Der kunnskap er et delmål, og som er det laveste nivået i hans klassifiseringssystem (Bloom, 1956, referert i Haug, 2018, s. 65). I denne forståelsen kan karrierelæringen forekomme som begrenset og i snevert perspektiv.

Mari definerer «karriere»: «*Jeg tenker utdanning og jobb.*» Silje sier:

Gjerne med en ambisjon kanskje. Ellers..., nei, det kan bare... for da blir det karriere, hvis ikke er det bare jobb. Karriere, da tenker jeg litt mer sånn, da har man lyst til noe. Kanskje litt videre med ting, liksom.

Uttalelsene viser at de forstår karriere utfra utdannings- og jobbperspektivet. Her synes det fra Silje en oppfatning av å forstå «karriere» sammen med ambisjon. Uten ambisjon er «det bare jobb». Hun forklarer videre at med karriere så vil man kanskje videre med ting, og det ser jeg utfra prinsippet «klatre på karrierestigen» oppover i hierarkiet, og uten ambisjon, er det ansett som «bare jobb». Tradisjonell oppfatning ses på når karriere anses som en persons hierarkiske progresjon innenfor et yrke, en organisasjon, med mål om goder som lønn, tittel eller status (Thomsen, 2014 & Watts, 1998, referert i I. B. Bakke, 2018, s. 91). Når Silje uttaler «...lyst til noe» og «kanskje litt videre med ting», sees en forståelse av at hun kan tenke mot goder i en eller annen form, slik som man i den tradisjonelle oppfatningen av karriere gjorde.

Videre ser jeg en forståelse av at alle må ha en jobb. De to uttalelsene under, sett i lys av hverandre, viser en kobling mellom «livet på stell» med jobb, og mulighet for privatøkonomi.

Ellers har det vært mer sånn på hverdagsøkonomi etter hvert. At vi har hatt besøk av Nav og. [...] Men det var også noe sånn samarbeid med banken. Det er jo ikke så mye karriere, det er jo litt mer å få livet ditt på stell da.

Intervjuer følger opp når Mari ikke forbinder det med karriere. Silje uttrykker da: «Det handler litt mer om inntekt. Privatøkonomi. Skal du få privatøkonomi så må du jo få en jobb og. Men det er vel mer det fokuset, når du har fått en jobb.» Jeg ser en forståelse av forventninger ifra samfunnet, og ifra kulturen. Konteksten vi lever i har forventninger, og her ser vi Silje med forståelsen av hva som anses som karakteriserer det å være en deltaker i samfunnet. Det som anses som felles for vårt samfunn i dag. I lys av Bassot (2012, referert i Haug, 2018, s. 81) kan det ses utfra at det hevdes at mennesker utvikler seg i samfunnet og er nedsenket i og uatskillelig fra deres kultur. Å få «livet på stell» er nødvendigvis ikke karriere, slik de uttaler det. Lærerne knytter det ikke direkte til karrierebegrepet. De skiller karriere og privatlivet. Silje uttaler privatøkonomi som et resultat av jobb, og i kulturen vi lever i har vi behov for privatøkonomi, det forventes også fra konteksten vi er en del av, det er normen.

På et tidspunkt oppstår det et paradoks. Lærerne tidlig i intervjuet, svarer at karriere og karrierelæring er relevant for fagene de underviser i, i henhold til yrker. Til da intervjuere spør om hvordan de vil definere begrepet karrierelæring, og det fremkommer at det er nye begreper. Det blir da noe selvmotsigende. Om karrierelæring og karrierferdigheter, svarer Mari: «Det var nye begreper for meg.» Det er fremmed for lærerne, og når intervjuer spør om hvor de ville henvendt seg for nye eller mer kunnskap om karriere, responderer Silje med latter før hun sier: «Da ville vi gått til rådgiver, da.» Selv med dette paradokset, ser jeg likevel utfra sitatbevisene tidligere, at Mari knytter karriere til utdanning og jobb, mens Silje skiller på karriere og jobb, og legger til forståelsen om ambisjoner, og snakker om å bevege seg horisontalt oppover i jobbsammenheng.

5.3.2 Utvikling av forståelse for livsmestring

Under samtale om tverrfaglig samarbeid kommer fagfornyelsen til syne i redegjørelsene. Jeg velger å ta med en lengre dialog fra intervjuet her, da det er interessant å oppdage at det skjer meningsdannelse hos aktørene underveis. Silje svarer på spørsmål om hva «Xxxukene» er:

Vi har en uke før høstferien, påskeferien og vinterferien, hvor vi kaster timeplanen. Også legger vi timeplanen på nytt på en måte da. Hvor vi legger den slik som vi har lyst til å ha det. Så, da kan vi, da skal det egentlig være tverrfaglig.

Mari skyter inn:

Og nå etter hvert, etter den nye lærerplanen, så har jo de overordnede temaene kommet inn, så de ligger på hver av de tre xxxukene. Så at vi har i hvert fall ett prosjekt, det trenger ikke å ta hele uka, men i hvert fall noen timer skal gå til ett tema.

Intervjuer spør ledende om karriereveiledningsperspektivet kunne kommet inn som en naturlig del i en av de ukene, hvis det knyttes til den generelle delen. Mari svarer: «Absolutt. På livsmestring.» Hvorpå Silje sier: «Men jeg tror de har brukt det og noen ganger. Ikke så ofte, men.» Videre spør intervjuer: «Og da var det nevnt livsmestringsfaget?». Mari responderer: «Hva er det den heter da? Den overordnede ...» Silje prøver seg: «Helse og ...» Så hvisker Silje: «Kan ikke ta opp det her.»

Når Silje i samtalen ikke vet hva de tverrfaglige temaene heter, hvisker hun og sier at det ikke kan tas opp. Det fremstår at lærerne er usikre, og et lite øyeblikk opplever jeg et ubehag hos Silje.

Intervjuer overtar og spør om de tenker at de overordnede temaene kan ha en sammenheng med karriereveiledning. Mari svarer: «Absolutt! Ja!» Mari fortsetter:

Det kan også være med i den demokrati og medborgerskap. Kan sikkert få det til å passe i det tredje og. Det er det, der har vi så frie tøyler at vi kan bare, det er opp til oss egentlig.

Intervjuer følger opp og lurer på om de ser sammenheng mellom livsmestring og at de i 8.klasse jobber med hvem de er. De svarer i kor: «Ja, ja, ja.» Silje: «Mestre ditt liv. Mestre deg selv og kanskje?»

Her ser vi de utvikler en forståelse og mening underveis i samtalen. De ser sammenhenger og i dette beveger de seg inn en forståelse av karriereveiledning kan handle om å mestre sitt liv. De ser nå en tilknytning til karriereveiledningsfaget. Silje legger til ordene «mestre» og «liv». Forståelsene beveger seg mot aspektet tid og liv; Silje ser det i et mer livslangt perspektiv. Kjærgård (2018, s. 28) viser til at begrepet karriere åpner opp for livslang karriereutvikling. Her inkluderer nå Silje og Mari en forståelse av karrierelæring som kanskje handler om noe mer enn utdanning og jobb. De knytter det til folkehelse og livsmestring. De åpner opp for at å håndtere sitt liv inngår i forståelsen av karriere, slik som Kjærgård (2018, s. 28) viser til når han omtaler at det i 21. århundre blir en retningsendring der karriereveiledningen ses mer i enn forståelse av et livslangt perspektiv. Underveis i lærernes meningsdannelse ser jeg at subjektet settes i fokus, og forståelsen deres kan ses nærmere i et utviklingsperspektiv og Super (1990, referert i Leung, 2008, s. 120-123), og selvpoppfattelsesteorien og tanken om livsløpet av betydning. De drar inn demokrati og praksis, og ser tverrfagligheten og et potensial for å bringe inn karriereveiledning i alle de tverrfaglige temaene, og at det egentlig bare er opp til lærerne selv. Denne meningsutviklingen underveis er spennende og interessant å overbære. De ser tydeligere utover i samtalen at karrierelæringen kan gå hånd i hånd med fag og tverrfaglige temaer, og bidra inn mot karrierelæring.

Oppsummert kan lærernes forståelse av karriere og karrierelæring ses i lys av tradisjonell tankegang og Bakkes (2018, s. 91) beskrivelser. Dette forsterkes utfra referansen til utdanning og jobb, i tillegg til en hierarkisk bevegelse. Det er en begrenset forståelse av karrierelæring da det refereres til jobb, noe Plant (2018, s. 270) omtaler når han forklarer karriereveiledningsfaget som en livsveiledning i bred forstand. Dette brukes ofte i snevrere betydning, slik som når noen ser det i forbindelse med jobb (2018, s. 270). Interessant er det i det mening skapes underveis i samtalen, at lærerne blir mer bevisst rundt noen sammenhenger og åpner opp for et utvidet perspektiv på karrierelæring. De knytter det fra kun yrker og jobb, til en forståelse for sammenheng til livsmestring, folkehelse, demokrati og medborgerskap. Jeg ser en begynnende forståelse tilknyttet perspektiv på individets hele liv, slik som Super (1990, referert i Leung, 2008, s. 120-123) og hans selvpoppfattelsesteori belyser.

5.4 Diskurser som synes å være framtreddende hos lærerne

5.4.1 Tradisjonell karrierediskurs

Med lærernes forståelse av karriere, gjøres en kobling mellom utdanning og yrkeslivet i et hierarkisk perspektiv, vist i kapittel 5.3.1. Diskursen om yrkesvalg kan ses som en underdiskurs som lærerne påvirkes av. Dette i lys av et matchingparadigme, der Parsons er en kjent karriereteoretiker, vist i figur 4 - Karriereveiledningsteoretiske paradigmer basert på (Dalene, 2022, s. 24). Parsons (1909, s. 16) uttrykker at det handler om å studere seg selv og ens muligheter for å gjøre en klar avgjørelse og bygge en suksessfull karriere, i kallet av hvilke av dine dyktigheter, kapasiteter, interesser og ambisjoner som passer deg best. Jeg ser lærernes forståelser som en tradisjonell karrierediskurs, da lærerne kobler det til yrke og, karriere videre forstått som hierarkisk progresjon i yrkeslivet.

Gjennom samtalen utvikler lærerne sine meninger og forståelser. Det bringer de over i andre perspektiver og forståelser som kan være underlagt påvirkning fra andre diskurser, og som videre vil belyses.

5.4.2 Livslang læringsdiskurs, livsmestringsdiskurs

Lærerne utvikler sin mening der de kommer fram til at karrierelæring kan handle om å mestre sitt eget liv. Det forskyves fra å bare handle om utdanning, jobb og yrke, til det å skulle planlegge eget liv, og mestre seg selv. Ved sitatet; «Mestre ditt liv. Mestre deg selv og kanskje?»

Jeg ser her at perspektivet knyttes til individets hele liv, «livet» bringes inn. Det kan på sin side sammenfalle mer mot hvordan karrierekompetansebegrepet (G. E. Bakke et al., 2020, s. 52) som for denne undersøkelsen ligger til grunn. Det å skulle ha kompetanse «[...] til å håndtere dilemmaer og spenninger knyttet til liv, læring og arbeid» (G. E. Bakke et al., 2020, s. 52). Slik jeg ser det kan lærernes forståelse knyttes til Savickas (2020) karrierekonstruksjonsteori. Å mestre deg selv bringer livstema på banen. Jeg ser i dette perspektivet at lærerne forstår mer individet som et subjekt som kan handle, derav mot at det er et prosjekt det å skulle leve og håndtere livet. Ifølge Savickas (2020, s. 169) tar selvoppfattelse en lik plass med selvorganisering og det selvregulerende, på slutten av ungdomsårene og begynnende voksenliv, når individet begynner å fungere mer fullstendig som en selvbiografisk forfatter som komponerer og reviderer en fortelling. Dette for å forstå den aktørens

karriere med økende sammenheng og kontinuitet (2020, s. 169). Jeg ser det som at vi kan skape vår historie, og i overganger vi står i er muligheter for å skape seg en ny historie. Lærerne tenderer etter meningsdannelsen i intervjusamtalen, et potensial i å virke under en livsmestringsdiskurs, uten at de står bevisst og støtt i det her og nå. Det kan mulig handle om manglende kompetanse om karrierelæring og karriereveiledningsfaget, mer enn at de aktivt tar et ståsted i den tradisjonelle karrierediskursen de syner mest å virke under.

Aktivt medborgerskap er for eksempel av betydning i livslang læringsdiskurs (Kjærgård, 2018, s. 28). Når Silje uttaler at karriereveiledningsperspektivet; «[...] kan også være med i den demokrati og medborgerskap [...]» Her drar Silje inn det tverrfaglige temaet «demokrati og medborgerskap» som er beskrevet i grunnskolens læreplaner (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Det kan ses at lærerne her inkluderer tanken og forståelsen for sammenheng mellom karriere, som lærerne har knyttet til utdanning, jobb og yrke, til å innbefatte samfunnet vi lever i, tillegg til inkluderingen av å mestre seg selv og håndtere egen karriere, omtalt. I lys av Kjærgård (2018, s. 28) som skriver at individet er autonomt, det er medaktør i styringen av karriereutvikling gjennom selvstyring av egen karriere, kan medborgerskapet bringes inn. Dermed, fra å snakke om at når NAV kommer til elevene med prosjekt som omhandler hverdagsøkonomi, og at kanskje det ikke handler om karriere, har lærerne meningsdannelsen utviklet seg underveis. Lærerne begynner å forstå det noe annerledes, og livslang læringsperspektiv sees. De knytter arbeid til privatøkonomi, omtalt tidligere, og dermed sees også arbeidslivsdiskursen som en diskurs som påvirker forståelsen av karrierebegrepet. Arbeid kobles til inntekt og privatøkonomi, som jeg igjen ser som individets mulige velferd, i tillegg til at de skal mestre seg selv. Det handler om å planlegge ens liv. Kjærgård (2018, s. 28) omtaler at med den aktive medborger i et fokus, vil det være tale om kvalifiserings- og ferdighetsdiskurs. Det aktualiseres når elevene lærer om hverdag- og privatøkonomi, som lærerne omtaler. Det kreves noen ferdigheter hos elevene knyttet til økonomi og dets betydning, for at de skal håndtere sin egen karriere. Dette med privatøkonomi er bare et eksempel på slike ferdigheter, som vi kan sette i «boksen» karriereplanleggingsferdigheter.

Oppsummert fremstår det som at lærerne virker under en **tradisjonell karrierediskursorden**, ved at de kobler utdanning til yrkesliv og ambisjon knyttet til yrkeslivet. Dette i form av horisontal progresjon i karriereutvikling, i lys av Ingrid. B Bakke (2018, s. 91). I tillegg til forståelsen for privatøkonomi, møte egne behov, som beskrives som normalarbeidstaker (I. B. Bakke, 2018, s. 95-

96). Ved lærernes meningsdannelse underveis, i tale om karriereveiledningsfagfeltet, fremstår en livslang læringsdiskurs der inkludering av det å mestre eget liv, planlegge eget liv inkluderes. De trekker på arbeid som en viktig del av livet, det er en del av det livslange læringsperspektivet. Lærerne trekker på at elevene skal lære og utvikle ferdigheter slik at de kan mestre et liv, mestre seg selv, gjennom meningsdannelsen. Individets hele liv og det å mestre seg selv bringer livstema inn. I lys om at det er et prosjekt det å skulle leve og håndtere livet, og ifølge Savickas (2020, s. 169), tar selvoppfattelse en lik plass med selvorganisering og være selvregulerende. I et slikt lys kan konstruktivistisk perspektiv skimtes. Lærerne er i dette selv i utvikling av utvidede perspektiver og forståelser.

5.5 Rune - Forståelse av karrierelæring og karriereveiledning

Rune hilser og sier at han ikke har forberedt seg på noe, og at det er rådgiver Lars som har vært ivrig på at skolen skulle la seg intervju om tema karriereveiledning. Rune har jobbet i skolen i snart tre tiår, først som lærer på barneskole og så ungdomsskole. Han har også undervist fremmedspråklige voksne. I dag har Rune stillingen rektor ved en 1 til 10 skole.

Han har sin utdanning via lærerhøyskole, og har i tillegg gjennomført rektorskoleutdanning, og har noen mastermoduler. Rune er klar i talen, svarer direkte og er tidlig med å trekke fram rådgiver. Et eksempel på det er da han helt i starten av intervjuet svarer på hvilken rolle han har i karriereveiledningstjenesten på skolen:

Jeg har vel ikke større rolle inn mot det faget enn jeg har, holdt jeg på å si, inn mot andre fag. Ehmmm, men jeg er jo heldig da som har en Lars, som sitter tett på meg på en måte. Han sitter jo plassert sammen med, med de andre i ledergruppa mi. Så det er kort vei mellom meg og han.

Og jeg vet jo hva han står for, ehhhh i faget. Og hans engasjement for kvalitet i faget. Så jeg behøver ikke være så vaktbikkje i forhold til det faget. Han er veldig flink til å holde meg oppdatert og til å være innom meg om det er noe som han føler «lægger», eller ikke er helt allright, og også flink til å holde meg oppdatert, så jeg er litt heldig da som har han [...].

Han bruker her et bilde som «vaktbikkje» og at han ikke trenger være en som passer på. Det uttrykker at Rune har en karriereveileder som tar seg av karriereveiledningsfaget, og det sees som at han har stor tillit til Lars. Det sammenfaller med Lars sin uttalelse som vist til i presentasjonen av Lars kapittel 5.1, der Lars uttaler seg angående spørsmål om karriereveiledningstjenestens tilbud og innhold med: «Det er meg».

5.5.1 Karriere forstått som å få seg en jobb og kulturelt perspektiv

Rune sier at han lett kan la seg lede til en tradisjonell tankegang om at karriere handler om noe stort, fint og flott. Det ser jeg som at han har tanker om det å klatre «karrierestigen» og få goder, som han beskriver med adjektiv som stort, fint og flott. Men i redegjørelsen videre viser han at han har utviklet sin forståelse til å romme det å få seg jobb, uavhengig om det defineres som fin eller dårlig karriere, sånn man kanskje tenkte. «Tenkte» står i preteritum, dermed omtaler han det som tilbake i tid, historisk.

[...], karriere er jo et begrep som lett for å lede mine tanker på noe stort og fint og flott.[...]. Og så har vel livet lært meg, holdt på, jeg på å si, nå hørtes jeg jævlig gammel ut, men hvis en skal bli sånn personlig, så tenker jo en at man får barn selv, ikke sant, og så håper man jo og tenker at håper du blir noe bra her i livet liksom. Men så har jeg jo blitt litt klokere etter hvert, så tenker jo at grunnlinja, ikke minst dette å jobbe her og det er så mye skjebner, og det er så mye, det er så mye tung ballast som mange fødes med, og som på måte trekker deg ned da, i motsatt retning av opp. Så jeg har jo etter hvert blitt sånn, jeg er veldig sånn at det det handler om er at vedkommende skal få seg en jobb. Det er liksom, jeg driter i om du blir advokat eller om du sitter i kassa på Rimi eller om du tømmer kloakken, eller hva du gjør. Men det å få seg en jobb, er liksom, så for meg nå så er karriere det er å få seg en jobb. Og det er ikke noe fin karriere eller dårlig karriere sånn som man kanskje tenkte, at det leder ikke meg på noe, til de fine flotte tankene lenger. Karriere er å få seg en jobb, det er en karriere. [...]

Jeg ser hos Rune en mer «moderne» forståelse av karriere, som har utviklet seg over tid. Med uttalelsen: «Det er liksom, jeg driter i om du blir advokat eller om du sitter i kassa på Rimi eller om du tømmer kloakken, eller hva du gjør», viser han forståelse for at individet selv utfra egen utvikling

og ønsker skal være førende for ens karriere. Det er ikke omtalt utvikling som å bevege seg horisontalt oppover innenfor et yrke/organisasjon. Dette er interessant, da vi historisk sett i Norge er fremmed for å snakke på denne måten om karriere, det at det ikke handler om opp og frem i arbeidslivet, som Bakke (2018, s. 104) beskriver det. Det at Rune som rektor som jobber i utdanningssystemet og omtaler mennesker sitt arbeidslivet med denne forståelsen, er en viktig stemme i å snu trenden fra å tenke progresjon om ordet karriere. Ingrid B. Bakke (2018, s. 105) skriver om å heller vende øynene og stemmen mot en norsk karriereferdighet som handler om å bestemme seg for hva som er «godt nok». Mange er der at prestasjonskultur og hierarkisk progresjon ikke er målet, selv om det kunne ha vært det. Det må respekteres og anerkjennes! Vi trenger alle! Ved Runes uttalelse ser jeg at han vektlegger at karriere er for alle som har jobb, men uavhengig type jobb.

Da jobben omtales som viktig og redegjør for det, kobler han karriere til jobb med et godt liv for den enkelte, og forstår det utfra et individperspektiv.

Ja, det er fordi det handler jo om dine muligheter, til å skape et godt liv for deg selv. [...] Men på ungdomsskolen så snakker jeg noe om at, noe om at de begynner å bli litt eldre at nå er det litt viktig med skolearbeid og gjøre seg godt forberedt, at man liksom sånn får et læringsgrunnlag da. Og da er jeg jo litt sånn, uten å skremme noen, så er jeg litt sånn innpå viktigheten av å være forberedt på videregående skole og, klare å henge med der liksom og komme igjennom det. Og som jeg sier at, du skal kanskje få deg en kjæreste en gang og da ler de litt, ikke sant, og kjæresten må ha mat sier jeg, og da ler de enda mer. Og det er noe med det, at du må, du kommer ikke, nå snakka vi realitetsorientering i stad, det er ikke en dritt som kommer rekende på en fjøl [...] Så det muligheten til å få seg en jobb, det er jo det å få en inntekt som gjør at du faktisk kanskje kan kjøpe deg et lite hus, få deg noe eget, eller en egen leilighet. Og muligheten til å kunne brødfø en familie, kanskje skal du ha barn, kanskje skal de ha noe klær, de barna, de skal vel det ikke sant? Du skal kunne ta deg av de på et vis. Jeg tenker at det, du må ha, ikke viktig å ha mye penger. [...] Det er vel det som er noe av det viktigste i livet, er det ikke det? Det er traurare å gå på NAV på måte, du blir ikke, det er ikke noe overflod det altså.

Rune trekker det økonomiske perspektivet inn. Det er gjennom lønn gjennom å være i jobb som skaper ditt liv. Rune eksemplifiserer det med at jobben skaper inntekt, inntekt skaper mulighet for et bosted og det å kunne brødfø en familie. Jeg ser at Rune forstår jobb sammenkoblet med fritid, der fritid er av verdi ved siden av jobb. På slutten av sin uttalelse stiller han et retorisk spørsmål; om det ikke er noe av det viktigste i livet, å kunne ta deg av «de» på et vis. Herunder tidligere i redegjørelsen inkludert familie som en del av livet. Kobling mellom «jobb-jeg» og «privat-jeg» framstår. Dette fokuset på nettopp disse to sidene av ens liv er vesentlig, og det samspillet bør fokuseres på (Mitchell og Krumboltz, 1996, referert i Haug, 2018, s. 77). På slutten av redegjørelsen ser jeg at han trekker mot en forståelse for arbeidslinja, når han omtaler at det er «traurare» å gå på NAV. Det er ikke overflod, sier han. Det henger sammen med det Bakke (2018, s. 103) skriver om arbeidslinja og stønadsordninger som skal være det minst attraktive. Rune synes å påvirkes av forventninger om velferdssamfunnet som tilstede. Jeg ser fellestanken og at arbeidsfellesskapet består i samfunnet vårt i dag. Kulturen vi er en del av betyr noe. Samfunnets forventninger er med på å påvirke forståelsen, der også familieperspektivet er en del av hans forståelse. Ved uttalelsen; «traurare å gå på NAV», forstått som å få økonomisk støtte via velferdssamfunnets støtteordninger, kommer kulturen som kontekst til syne. Rune viser forståelse om at noe er mer riktig enn noe annet. Bakke (2018, s. 95) viser til at kulturen vi vokser opp i, lærer oss noe. Hva som er riktig eller feil læres gjennom erfaring og hvordan individer forholder seg til dette, og man defineres gjerne som «innenfor» eller «utenfor», ifølge Bakke (2018, s. 95). Rune ekskluderer ikke støtteordningene, men framhever at det ikke er økonomisk overflod, og jeg ser at han forstår det som at jobb er det beste alternativ. Rune er klar på hva han definerer som «innenfor», og i et kulturelt lys er det det han har med seg i møte med ungdommen, og som han i uttalelsen viser at han snakker med de om.

5.5.2 Karrierelæring forstått som individuelt ansvar, innsats og kobling til jobb

Når Rune blir spurt om hvilken kompetanse elevene trenger, ser jeg et fravær fra Rune på hvilke kompetanser han forstår det som at de trenger:

De må ha en grunnleggende forståelse av at det er, det er noe med at du må gjøre en grunnjobb. Det er liksom sånn her, gjør du en grunnjobb, gjør ditt beste da, så går det bra, det går bra. Men du må gjøre ditt beste, du må liksom yte litt innsats da for å, for å, og da vil

det gå deg bra. Da vil du få et lite hus eller liten leilighet kanskje, og du vil få kone og kanskje barn og liksom sånn.

Ja, et bra liv, det er det det handler om, ha et bra liv kontra et ikke så bra liv. Så sånn sett, det er det som er det viktigste, det er det jeg syns er viktig, og fått en sånn mer erkjennelse for da, i forhold til det faget vi snakker om her. Det handler jo om, det handler om livet på en mye mer direkte måte egentlig, enn mange andre fag. For det viktigste er å få seg en jobb [hahaha] rett og slett.

Selv med fravær av konkrete kompetanser, ser jeg Rune fremhever innsats. Rune forstår innsats i sammenheng med at man må gjøre noe, gjøre arbeid for å nå sine mål. Det handler om at elever må være aktive og ikke passive. Rune snakker direkte ved å bruke «du» i stedet for elevene eller oss, og det i seg selv forsterker opplevelsen av at han forstår det som det til syvende og sist er opp til individet selv. Det høyner et økt individuelt ansvar. Elevene må altså forstå og erkjenne at det kreves en jobb for å lykkes. Det er Rune også tydelig på i uttalelsen [...] det er ikke en dritt som kommer rekende på en fjøl [...]. Den instrumentalistiske orienteringen som historisk har vært og fortsatt er i skolen, knyttet til fag og læring, ser jeg hos Rune her. Lingås (2018, s. 69) sier at i dette må vi finne en motvekt, og han omtaler dannelsesmålene i opplæringsloven som viktig ivaretagelse i dette. Lingås (2018, s. 69) skriver, «å ta vare på dannelsesperspektivet i utdanning og i karriereveiledning handler til syvende og sist om at vi som moderne individer har et sterkt behov for å forstå oss selv, våre kontekster og vår tid.» Rune trekker det mot det å få jobb som det viktigste. Det i seg selv er interessant, da dannelsesperspektivet er noe fraværende, for det fremkommer ikke at forståelse for seg selv, konteksten vi lever i (gjerne med kritisk blikk) og vår tid er inkludert i forståelsen. På en annen side, når Rune fremhever jobben som viktigst, kan det forstås i lys av den konteksten vi lever i. Kulturen vi er en del av, samfunnet vi lever i er det ungdommen skal møte og klare seg i. Samtidig ser jeg at han omtaler det som «[...] i forhold til det faget vi snakker om her. Det handler jo om, det handler om livet på en mye mer direkte måte egentlig, enn mange andre fag», og slik sett kan dannelsesperspektivet være på agendaen og i fokus, men så avslutter han med, «For det viktigste er å få seg en jobb [hahaha] rett og slett». Utdanning mot yrkesperspektivet står sterkt.

5.5.3 Karrierelæring forstått som tilpasning, nytte for samfunnet og velferd

På spørsmål om hva det viktigste med skolens karriereveiledning er, sier Rune:

Da har jeg lyst å si det samme som jeg sa i stad. At hver enkelt elev får en jobb. For det er så viktig grunnlag for å kunne skape seg et allright liv, tenker jeg. Så det er det ultimate hovedmålet, at man skal komme seg inn på en sånn hylle i livet at man lykkes og får seg en jobb som man lykkes i, og fungerer i og har det bra i.

Her ser jeg derimot Runes forståelse utfra nytte for samfunnet. Han skaper her et bilde av å komme seg inn på «en hylle» som kan ses i lys av «rett mann på rett plass», ved å anvende begrepet «hylle». På den måten ser jeg Rune koble yrke og identitet. Med det som eksempel kan man se til matchingteorien der Frank Parsons (1909) og senere John Holland (1997) var talsmenn, hvor yrkesidentitetsperspektivet står klart når jobben igjen trekkes fram som målet, vil man tilpasse seg i en sterkere grad. Rune snakker om allright liv for den enkelte ved at man har en jobb, og denne «hylle i livet» man kommer seg inn på, er viktig for lykke. Parsons (1909, s. 14) skriver; «[...] If you take up a line of work to which you are adapted or can adapt yourself, you are likely to be happy and successfull [...] efficiency and success are largely dependent on adaption». Å finne sin “hylle” kan ses i lys av dette, og man vil da tilpasse seg, for å finne seg til rette et sted, og det kan bli et ok liv.

På hva Rune tror elevene trenger for å nå det målet han har beskrevet, sier Rune:

Ja, det kan det jo være. Jeg tror at elevene trenger, jeg tror i alle fall elevene trenger faget, og jeg tror de trenger en tydelighet i, i faget. Og så jeg tror jeg veldig mange ønsker det også. [...]. For igjen, det ultimate målet da, eller det hovedmålet der framme som for meg er at de skal bli, holdt på å si betale skatt, så det, det er ganske høyt mål. De ter ganske viktige saker vi snakker om her. Og på et mye mere sånn dere direkte menneskelig nivå enn algebra [...]

Her er ikke Rune konkret, men omtaler det som «faget». Her forstått som at han snakker om utdanningsvalgfaget, uten at intervjuer spurte om det faget konkret, men mer karriereveiledningsfaget. Utdanningsvalgfaget kan forstås som en del av dette. Det som er

interessant i denne uttalelsen, er samfunnsnytteperspektivet. Han presiserer et ultimat mål, et hovedmål utfra sitt perspektiv, og det handler om at de skal betale skatt. Rune forstår det som et samfunnsoppdrag å få den enkelte til å være en del av samfunnets felles ordninger og bidra. Forståelsen av fellesskapet fremtrer, og jeg ser at Runes forståelse igjen handler om nytte for samfunnet og individers rettigheter. Det å betale skatt og at samfunnet er bygget opp på en slik ordning, gjør at man bidra inn til fellesskapet. Rune anerkjenner fellesskapets ordninger i en velferdsstat vi er en del av. Det kan forstås mot at arbeid ses på som en viss form for likhet for borgerne og sosial utjevning, og en omsorgsdiskurs slik beskrevet av Kjærgård (Kjærgård, 2020, s. 85-86). I det teoretiske landskap kan det ses i lys av hvordan man i etterkrigstiden under perioden med velferdsstatens oppbygging skulle sikre sosial og finansiell sikkerhet, omsorgsperspektiv og økonomiperspektiv i dette fremtrer (Kjærgård, 2020, s. 85-86).

Oppsummert viser Rune til at karriere i seg selv handler om å skaffe seg jobb og inntekt. Han trekker ikke på hierarkisk progresjon, men å ha en jobb som gjør at man kan skape seg et godt nok liv. Det i lys om at i Norge må vi snu trenden mot å akseptere «godt nok» (I. B. Bakke, 2018, s. 105). Rune kobler videre jobb og familie, og i det kan man se hans forståelse i lys av Mitchell og Krumboltz' (2009) perspektiv på at begge sidene av livet er vesentlig. I tillegg påvirker kulturen hans forståelse, som Ingrid B. Bakke ser det (2018, s. 95). Spenningene oppstår når Rune sin forståelse og fokus tenderer mest mot at man trenger å være arbeidstaker, man må betale skatt for å kunne være inkludert i samfunnet. Dette sammen med tilpasningsperspektivet, som er billedlig beskrevet, om at bare individet kommer seg inn på en «hylle» i livet, har et arbeid og kan ha et «allright» liv, samtidig som individet er nytte for samfunnet og kan bidra økonomisk i form av å betale skatt, ses på viktig i samfunnet man er en del av. Tankegangen om hva som er viktig og meningsbærende for individet selv i deres karriereutvikling er noe i skyggen, det igjen kan tendere mot samfunnsperspektivet foran det autonome individ.

5.6 Diskurser som synes å være framtrede hos rektor

5.6.1 «Moderne» karrierediskurs i spenning til tilpasnings- og økonomiske perspektiv

Rune omtaler karriere som å ha en jobb, og han tar avstand fra å snakke om å skille fin og dårlig jobb, omtalt tidligere, det applauderer jeg. Slike stemmer trenger samfunnet. Det viser at Rune kan

trekke på en «moderne» karrierediskurs. Samtidig kobler han så karriere til å skaffe seg jobb. Det kan ses på som at uten jobb, eksisterer ingen karriere. Dermed blir det også noe motstridende i det som sies og synes å være Runes forståelse, en viss spenning mellom diskurser fremtrer. Han inkluderer ikke alle, i karrierebegrepet når han definerer det til å ha en jobb. Individer uten jobb, er det individer uten karriere? Er du hjemme med barna dine og velger det, er du da uten karriere? Er du i perioder utenfor det å være en arbeidstaker, er du da uten karriere? Hvor moderne er egentlig karrierediskursen da, når vi nå er i 2022 og nettopp har kommet oss ut av pandemiens herjinger? Samtidig trekker han på tilpasningsperspektivet når han snakker om å komme inn på rett «hulle» i livet ved å ha jobb man lykkes i. Her skjer det noe dissonans, og jeg ser det som at Rune trekkes mot en noe «moderne» karriereforståelse, men han drar inn tilpasning- og økonomiske perspektiv og kobler på det private, ved at man med jobb kan skape seg muligheter man ikke på samme måte kan om man må nytte seg av velferdsordninger jf. uttalelsen; «det er traurare å gå på NAV». Den kulturelle diskurs fremtrer i dette. Jeg ser en Rune som har utviklet sin forståelse til noe bredere mening med tanke på «karriere», men som «tøyles» av det økonomiske samfunnet og det kulturelt betingede samfunnet han lever i. Sultana (2018) snakker om den frigjørende diskurs og det å være kritisk til tingenes tilstand, det er ikke det dominerende hos Rune, selv om jeg ser tendens til «moderne» karrierediskurs. Dalene (2022, s. 29) kaller paradigme der det er plass for en frigjørende diskurs, for samfunnsorientert diskurs. Rune drar det ikke så langt, men han fremstår som «advokat» for de som ikke i skolesammenheng er på øverste «kompetansehyll». Kjærgård (2018, s. 26) skriver om konkurransediskursen som skolen tradisjonelt har virket i, og om det nyttige subjekt der karriereveiledning ses på som virkemiddel for å styrke befolkningens individuelle kompetanse innenfor en økonomisk konkurransediskurs. Rune forstår det som at alle jobber er karriere, og det er opp til hver og en, hva som er «godt nok» med tanke på valg av jobb.

5.6.2 Økonomisk diskurs

Rune snakker om at innsats lønner seg. Rune forstår elevs innsats av betydning for deres muligheter til å lykkes og komme til et sted som er et godt liv for den enkelte. Det kan på en side ses i lys av «the active pupil» og «responsibility for one's own learning» som Kjærgård (2020, s. 86) beskriver som et slagord under nyliberale diskurser. Det er en liten tendering mot å trekke på nyliberal diskurs forstått som når Rune omtaler:

[...] Det er liksom sånn her, gjør du en grunnjobb, gjør ditt beste da, så går det bra [...] Men du må gjøre ditt beste, du må liksom yte litt innsats for da for å, for å, og da vil det gå deg bra [...].

Jeg ser Rune forstår det som utdanning, å gjøre en grunnjobb. Det kreves en innsats fra elevene. Det kan ses i lys av Kjærgård (2020, s. 86) som skriver at utdanning blir et økonomisk verktøy for et økonomisk samfunn og dets konkurransevne, samt samfunnets utvikling, velstand, velferd og skjebne. Siden fellesskapet står fram, forstår jeg det mot at mennesket er sosiale subjekter som bidrar økonomisk for at fellesskapet skal bestå. Det i form av skatt som er en del av det som gjør at vi i Norge har velferdstjenester og -ordninger, individet er også juridiske subjekter, som Kjærgård (2018, s. 22) skriver om. Aktive borgere som bidrar i velferdssamfunnet i form av å være i arbeid, bidrar til velstand og velferd. Individet forstår jeg her som å være arbeidstakere som betaler skatt. Velferds- og trygdeordningene er en del av samfunnet, og i det ligger det tanker om likhet, enhet og utjevning som sentrale verdier, løfter Kjærgård (2018, s. 22) fram. Rune viser her at han kan tufte på disse verdiene; at vår inntekt og lønn skal også bidra til et fellesskap, underforstått at det skal bidra når noen trenger å benytte seg av slike trygde- og velferdsordninger. Likevel ser jeg Rune som forstår det å søke og unngå å må benytte seg av disse velferdsordningene, i for eksempel når det gjelder å stå utenfor arbeid. Det løftes fram mål om aktive individer som gjør en grunnjobb, en innsats i form av utdanning løftes fram. Jeg ser Rune forstår et ansvar hos den enkelte, for sitt eget liv, for at det skal gå deg bra. Jeg skimter en bakenforliggende påvirkning der Rune ser på individet som et økonomisk subjekt. Det handler om utdanning og jobb for den enkelte, der det å jobbe sammenfaller med det økonomiske subjektet både for seg selv og sitt liv, samtidig betale skatt som er en del av fellesskapet og den velferdsstaten vi er fostret opp under. Utdanning og økonomisk vekst hører sammen, dog ikke her direkte og spesifikt omtalt som at det handler om kapitalisme i form av virksomheters mulighet for produksjonsmaterialer, men mer å være arbeidstakere som mottar lønn og betaler skatt. Jeg ser at Lars på denne siden kan være påvirket av et perspektiv der karriereveiledningen innenfor skolen gjøres til et virkemiddel for et økonomisk samfunn, slik Kjærgård (2018, s. 26) beskriver det. Kjærgård (2018, s. 26) viser til at befolkningen settes inn i en arbeidstakerrolle, samt en konsumentrolle, og det settes sterke rammer og betingelser for formingen av både individ og samfunn. Disse rammene kan jeg se Rune virke innenfor.

Oppsummert ser jeg at Rune påvirkes av en noe framtreddende **økonomisk- og samfunnsorientert diskursorden**. Det skimtes likevel en noe «moderne» karrierediskurs som skaper en viss spenning mot den diskursordenen og med hans tilnærming mot en noe mer «moderne» karrierediskurs. Den «tøyles» av økonomiperspektivet og individet som objekt og nytte for samfunnet, og i et perspektiv om tilpasning, likeså rammet inn i et kulturelt perspektiv. Den «moderne» karrierediskurs er en underdiskurs og betegner Rune som ser noe bredere på karrierebegrepet, og kan bidra til at Rune kan bli en viktig aktør, en sentral stemme for å bidra inn med motdiskurser, som bør tematiseres i karriereveiledningsfaget i skolen i all den tverrfaglighet det fortjener. Likevel dominerer den økonomiske samfunnsorienterte diskursorden hos Rune, anno 2022.

5.7 Hvilke konsekvenser kan diskurser ha for karrierelæringen?

I forlengelsen av analysen ved presentasjon av funn, drøfting og tolkning, med forskningsspørsmål en og to som utgangspunkt, belyser og drøfter jeg her hvilke konsekvenser kan likheter og ulikheter i aktørenes diskurser ha for karrierelæring på skolen? Funnene fra intervjuene ses her på horisontalt. I figur 7 er funnene av de framtreddende diskursordener uthevet i rad 2, og underdiskurser hos de ulike aktørene oppsummert i rad 3.

| Aktørene | LARS - rådgiver | SILJE OG MARI - lærere | RUNE – rektor |
|----------------|--|---|--|
| Diskursorden | Karrierelæring | Tradisjonell karriere | Samfunnsøkonomiskorientert |
| Underdiskurser | Utvikling Læring Mening Karrierelæring Karriereplanlegging | Yrkesvalg Yreksprogresjon Ved meningsdannelse underveis fremtrer - livslang læring | Tilpasning Økonomisk Kulturell Moderne karriere |

Tabell 4 Underdiskurser og diskursorden hos de ulike aktørene

I lys av karrierebegrepet definert av Thomsen og Skovhus (2016, s. 38) og karrierelæringsbegrepet (2020, s. 57) beskrevet i kvalitetsrammeverket for karriereveiledning som er utgangspunkt for forståelsen for begrepene i denne undersøkelsen, ser jeg de framtreddende diskursordener hos aktørene som kan skape likheter og ulikheter i karrierelæringen i praksis. En likhet kan være

læringsperspektivet og at aktørene er pedagoger og har alle denne bakgrunn i sin utdanning. Dermed vil læringsperspektivet være sentralt og noe de kjenner seg igjen i, en fellesnevner og slik jeg ser det en styrke for aktørene. Jeg ser et potensial i at karrierelæring kan brukes som knutepunkt for et tettere samarbeid mellom aktører i skolen, selv med deres variasjon i roller. Læringsperspektivet kan være med på å «dra skuta» samme vei, og slik være mulig å oppnå den veiledende skole, med utgangspunkt i karrierelæring- og karriereveiledningsdefinisjonen som ligger til grunn for undersøkelsen.

Samtidig, om vi ser til Haug (2018) sin tredeling av læringsteorier, kan det være ulikheter tilknyttet aktørenes læringsteoretiske ståsted. Gjennom praksisen kan en konsekvens bli at karrierelæringen hos lærere begrenses til undervisning der lærere snakker om yrker tilknyttet fag de underviser i. Det kan forekomme tilfeldig, lite planlagt og i så måte ses i lys av elevers kunnskapstilegnelse (enkleste nivå) som Bloom (1956, referert i Haug, 2018, s. 64-66) med sin kognitive læringsteori omhandler. Dermed kan det ha mindre overføringsverdi for elevene med tanke på mål om karrierekompetanse, elevers utvikling av å håndtere forandringer, valg, overganger, kjenne seg selv, forstå sin kontekst og håndtere dilemmaer og spenninger knyttet til livet, læring og arbeid, som er definert som karrierekompetanse (G. E. Bakke et al., 2020, s. 52), om man bare er opptatt av kunnskapstilegnelse i form av faktakunnskap om yrker.

Rådgiver kan i praksis av karrierelæringen befinne seg i karrierelæringslandskapet, og virker under en utvikling- og læringsforståelse tilknyttet forståelsen karriere for alle. Rådgiver kan evne å dra kunnskapen videre og fremhever at karrierelæringen handler om mer enn bare faktabasert kunnskapstilegnelse. Karriereutvikling er en del av Lars sin forståelse der karriere ses på som noe alle har, som en reise, og det trengs noen ferdigheter og kompetanser som handler om overganger, valg og livet helhetlig sett. Han trekker karrierelæringen og elevers utvikling i en praksis som strekker seg lengre, og det blir en bredere forståelse enn funnene hos lærerne. Lars åpner her noen dører i den formelle kontekst karrierelæringen skjer i, ved tilrettelegging av karrierelæringsaktiviteter som elever kan høste erfaringer fra, og som kan bidra til ny læring, som for eksempel besøk på videregående skole og utdanningsprogram ved utforsking.

Ulikheter i rådgiver og læreres praksis kan forekomme da rådgiver med sin kompetanse innenfor karriereveiledningsfaget gjør ham fremoverlent med, helhetlig blick for karrierelæringsforståelsen.

Rådgiver kan bli en aktiv aktør i og tilrettelegge for elevers lære- og utviklingsprosess lengre, enn et snevert kunnskapstilegnelsesnivå. Han ser noe kobling mellom ulike nivåer av læring som f.eks. Kolb, Law og Krumboltz (Kolb, 1984; Krumboltz, 2009; Law, 1999, 2001) fronter i sine teorier. Rådgiver kan ta ståsted i læring ved utforsking og læringserfaringsbasert kunnskap som viktige pilarer i elevers prosess. Det kan være viktig for overganger som senere kommer, og ikke bare på fokus her og nå. Det kan bety at karrierelæringsaktivitetene som det tilrettelegges for på skolen, har gode intensjoner og mål, men ulikheten i diskursene rådgiver og lærere trekker på, kan skape spenninger i prosessene og målet med karrierelæringsaktivitetene, har for for elevene. Elevers utforsking kan bli stående uten å bearbeides, reflekteres over, analyseres og forstås. I det tilfellet vil ikke karrierelæringen ha samme potensial for utvikling av karrierekompetanse i henhold til valgkompetanse, for eksempel. I lys av tidligere forskning (Mordal et al., 2015) som omtaler at rådgivere alene ikke kan klare å løfte rådgivningen med tanke på valg som grunnleggende ferdighet (Law, 2001), må skolen kollektivt gjøre noe. Blir forskjellene mellom hvilke diskurser aktørene trekker på for langt fra hverandre, vil det kollektive løftet kreve mer av skolen for å oppnå utvikling mot å heve elevenes valgferdigheter i et det livslange perspektiv.

Rådgiver er én person, mens lærerne er det mange av på ungdomsskolen, og her kan det bli uheldige konsekvenser som kan være at de ulike aktørene ikke jobber på «lag», når de ubevisst påvirkes av ulike diskurser. Den helhetlige tankegangen gjennom opplæringen og karrierelæringen kan falle gjennom, og i praksis være stykkevis og delt, med fravær av kontinuitet og samklang om karriereveiledningen som hele skolens oppgave. I praksis kan ulikhetene føre til elever som ikke ser nytten av aktivitetene. Dersom erfaringene fra aktivitetene blir «hengende i luften», uten refleksjon og på veien mot evalueringsfasen sammen med andre. Law (2001, s. 12) viser til læring for handling og framhever at man må bevege seg gjennom fire faser i læringsprosessen. Ikke bare få informasjon og inntrykk, men sortere og finne likheter og forskjeller for så fokusere på hvem og hva man skal være oppmerksom på for å handle, ta et valg (Law, 2001, s. 12). Til slutt komme til fase fire der elever kan forstå og vite hvordan ting fungerer, og hvilke handlinger som kan føre til hvilket resultat (Law, 2001, s. 12). Om de ulike aktørene kan skape en felles forståelse for en slik prosess, kan lærere bli med på laget og bidra i sin praksis med karrierelæringsfokus sammen med elevene, som øker elevers muligheter til å utvikle valgferdigheter som de vil ha nytte av i det langsiktige perspektiv.

Gjennom funnene fra empirigrunnet ser jeg Lars sin forståelse om karrierelæring i tråd med begrepet slik det er definert i kvalitetsrammeverket (G. E. Bakke et al., 2020, s. 57). Det er av viktig betydning for praksis, da utforskning, bevisstgjøring og aktivisering av kompetanse hos elevene er noe karrierelæring kan bidra til. Lars bringer i tillegg inn valget som en ferdighet å trene på, og samsnakker om de grunnleggende ferdighetene lese, skrive, regne og inkluderer å ta valg herunder, i tråd med Laws (2001) tilnærming til «valgkompetanse».

Ulikheter som videre kan oppstå i karrierelæringen, kan være at aktørene ikke snakker sammen med samme forståelse, og samarbeidet kan da preges av ulik inngangsport og ulik praksis, eller fraværende praksis med tanke på karrierelæringsarbeidet. Tverrfaglighet i skolen, tverrfaglige tema, karrierelæring og karriereveiledning kan fort bli vanskelig når kompetansen for karrierelæring og karriereveiledningsfaget kun er hos rådgiver, mer eller mindre, og Lars alene virker under diskursordenen karrierelæring. Når diskursene hver enkelt aktør trekker på, står i spenning, og kanskje med stor avstand, vil det vanskeliggjøre konsensus om hva man vil og forstår med karrierelæring og karriereveiledningsfaget i opplæringsinstitusjonen skole. Det kan fort føre til at lærere som virker under tradisjonell karrierediskurs, kan ha en distanse til karrierelæring og karriereveiledningstilbudet på skolen, i større eller mindre grad. Dog viser funn at lærerne i denne undersøkelsen åpner opp for et mulighetsrom der det kan være opp til dem selv, og integrere karrierelæring i andre fag, spesielt tilknyttet de tverrfaglige temaene som blir omtalt i løpet av intervjuet. På den måten fra å se sine fag i praksis, der det dreier seg om samtaler med elevene om kunnskap om yrker, beveger lærerne seg mot mer integrering og større muligheter for karrierelæring i lærernes egne handlingsvalg. Det oppstår en bevisstgjøring tilknyttet at det ikke bare handler om jobb og yrker, men noe mer, noe bredere enn det smale kunnskapsnivået som Bloom (1956, referert i Haug, 2018, s. 66) referer til som faktakunnskap. Det er en god utvikling mot å utvikle karriereveiledningstilbudet, med mer helhetlig karrierelæring i skolen, i tråd med karrierekompetansebegrepet (2020, s. 52), som ligger til grunn for denne undersøkelsen. I det med på vei til utvikling, kan fravær av kompetanse om karrierelæring hos lærerne, være en barriere for handling som bidrar til utvikling av egen karrierelæringspraksis. Samtidig kan dette funnet vise at lærerne er på vei mot en noe mer likhet i forståelse for karrierelæring, og mye ligger tilrette med en rådgiver som kan koordinere aktiviteter, veilede og bidra med kompetanse. Ved lærerne som uttaler «[...], der har vi så frie tøyler at vi kan bare, det er opp til oss egentlig», når de snakker om tverrfaglighet og de overordnede temaene, åpner de for et ansvar hos dem selv. De framstår i

prosess med å utvide sine perspektiv på karriereveiledningsfaget og karrierelæringen, og åpner opp for å se karrierelæringen sin plass i skolen, også hos de som lærere.

Rektor som aktør syner å virke under samfunnsøkonomiskorientert diskursorden, og det kan i praksis føre til større avstand til hva som faktisk helt konkret gjøres i praksis, og forståelsen av hva karrierelæringen skal føre til. Igjen er det også her nyanser. Rune virker til en viss grad under en «moderne» karrierediskurs da han viser til forståelse av at man har en karriere uansett hvilket yrke man har. Det handler om hva du selv ønsker. Dette er et syn som er noe i likhet med rådgiver sitt syn, da ingen av de trekker fram hierarkisk progresjon i sin forståelse. Dog fremstår det hos Rune flest tydelige argumenter for karriere relatert til utdanning og jobb, med samfunnsøkonomisk diskurser og grad av tilpasning. Det kan oppstå spenningen mellom diskursene som kan ha både heldige og uheldige følger. Eleven kan få større ansvar, og i stedet for å tematisere stresset som rådgiver Lars omtaler, kan diskursene som undersøkelsen viser at rektor her trekker på, bidra til økt stress for elevene, ved at man skal være et økonomisk subjekt og bidra økonomisk for seg selv og samfunnet. Det vil i seg selv være vanskelig for en ungdomsskoleelev å se for seg, når man i utgangspunktet har nok med hverdagen her og nå, og stresset kan føre til utforskningsfobi, som Mitchell og Krumboltz (1996, referert i Haug, 2018, s. 77) belyser. Dermed kan ulikhetene mellom rådgiver og rektor som leder, stå i kontraster og spenninger som kan hindre elevens mål om karrierekompetanse.

Selv med ulikheter i de ulike aktørenes diskurser, innad og i dem imellom, vet vi at underdiskurser kan virke samtidig. Det som tidligere forskning ved Haug (2017, s. 26) viste, er at varierte aktører som arbeider innenfor karriereveiledningsfaget må eksistere, og er i så måte et kvalitetskjennetegn. Jeg ser det slik at ulike aktører ikke bare må eksistere, men de må eksistere sammen om karrierelæring, eksistere sammen med hverandre, snakke sammen med hverandre og elevene i deres karrierelæring og karriereutvikling, med mål om karrierekompetanse hos den enkelte elev. Det er viktig med disse aktørene i skolen, med deres variasjon i roller, og kanskje kan ulike diskurser i noen grad eksistere sammen, med tanke på karrierelæringen. Det fordrer likevel bevisstgjøring hos aktørene, at de sammen kan ha ulik forståelser og argumenter som kan påvirke praksis. Det igjen betyr at aktørene må snakke sammen med hverandre. Spenningene mellom hvilke diskurser de påvirkes av bør ikke bli for store, da det kan skape avstand til karrierelæring og karriereveiledningstilbudet for elevene. Kompetanse på karrierelæring og karriereveiledning kan

ikke bare plasseres hos rådgiver/karriereveileder på en skolen, for da vil målet om den veiledende skole bli vanskelig, og kanskje for noen skoler en umulig oppgave. For store spenninger i diskursordener som påvirker aktørene og mangelfull kompetanse på fagfeltet, kan stride mot utvikling av karrierelæring i skolen og karrierkompetansen hos elevene, i lys av begrepene som ligger til grunn for denne undersøkelsen.

6 Konklusjon

Følgende vil jeg trekke ned sentrale funn og framheve noen poenger som de analytiske funnene viser. Fokuset vil være tilknyttet oppsummering og konkludere om undersøkelsens kunnskapsbidrag, slik jeg ser det.

Ved å se på hvordan rådgiver, to lærere og rektor snakker om karrierelæring, og samtidig se etter diskurser de synes å trekke på, kan jeg svare ut problemstillingen, der overordnet diskursorden hos aktørene er sentrale funn. Når mitt metodiske rammeverk omfavner diskursenes betydning for undersøkelsen, med vekt på diskurspsykologisk tilgang, åpner muligheter for hvordan diskursene med bestemte ordforråd kommer fram i sosial interaksjon, herunder i intervjusituasjonen. Det fører til funn som jeg oppdager, ikke nødvendigvis ved første gjennomlesning, men gjennom flere runder av igjenlesninger av empirimaterialet. Spesielt når det oppstår meningsdannelser underveis, ved intervjusjangeren som tilrettelegger for samtaleform, bygger lærerne videre på tidligere begivenheter som når de kommer til at karrierelæring og karriereveiledning kan handle om å mestre ens liv.

Studiens overordnede problemstilling er: *Hvordan kan karrierelæring forstås av ulike aktører i grunnskolen?* Gjennom analyse av tre intervjuer, henholdsvis av rådgiver, to lærere, og rektor, og min presentasjon av funn og drøfting, viser undersøkelsen at:

- Rådgiver synes å virke under karrierelæringsdiskursorden. Forståelse for perspektiver som utvikling, mening og karrierelæring og –planlegging fremtrer
- Lærerne synes å forstå karrierelæringen tradisjonelt tilknyttet utdanning og yrke, med muligens horisontal progresjon. De synes å virke under en tradisjonell karrierediskursorden
- Rektor virker under en samfunnsøkonomiskorientert diskursorden, der karriere kan forstås i et kulturelt perspektiv, og hvor jobb, tilpasning, økonomi og samfunnet kobles

Undersøkelsen gir kunnskap å ha med seg videre inn i utviklingen av karriereveiledningsfaget og karrierelæringen, der det eksisterer varierte aktører i skolen, som trekker på ulike diskursordener. Nyansert bilde er det, da det er underdiskurser som kan være med å trekke lærerne og rektor nærmere en mer felles diskursorden ved fokus på likheter som utgangspunkt for utvikling i et

praksisfellesskap. Samtidig med kompetanseheving for lærere og rektor, i praksisfellesskapet med ulike aktører.

6.1 Kunnskapsbidrag

1) Undersøkelsen gir kunnskap om hvordan ulike aktører under samme kontekst og lokasjon kan forstå karrierelæring og karriereveiledning, deres forståelse for hensikt, mål og innhold. Den kan vise til hva aktørene virker under, forstått som hvilke diskurser som påvirker de til handling, eller fravær av handling når det kommer til karrierelæring innenfor karriereveiledningsfagfeltet.

Undersøkelsen kan bidra med noen elementer inn i et landskap der diskurser og diskursordener kan ses på som av betydning for hvordan mennesker handler, og hvilke konsekvenser for praksis det kan føre til. Det kan være grunnleggende for det sosiale.

Det kan vise til at aktører med ulike roller påvirkes under ulike diskurser ubevisst, og det gjenspeiler seg i hvilken hensikt aktørene mener karrierelæringen og karriereveiledningsfagfeltet skal ha i skolen, og innhold. Det er et spenn imellom lærere og rektor med forståelse for mål om utdanning og jobb, samt kunnskap om yrker, til rådgivers mer helhetlige forståelse for utforskning, erfaringsbasert læring og valgkompetanse som gjelder. Hvordan vi i samfunnet påvirkes ubevisst av diskurser, i samfunnet generelt og innenfor fagfeltet, kan bidra til undring i fagfeltet. Hvordan komme til en mer overordnet diskursorden som er i samklang, og kan føre til utvikling av karrierelæring i skolen, i stedet for større forskjeller og spenninger mellom ulike aktører som egentlig skal jobbe med det samme og mot det samme mål? Ene og alene er det vanskelig for en aktør å løfte forståelsen og da innholdet i karrierelæringen, og enda vanskeligere er en utviklingsprosess når aktørene i stor grad påvirkes av ulike diskurser. Det bør skape undring og refleksjon i fagfeltet, og det oppfordres til å ta med seg dette i videre arbeid, for eksempel med hvordan øke forståelsen for karrierelæringen og dens verdi i det langsiktige perspektiv, samt også i lys av dannelsoppdraget til skolen.

2) Videre kunnskapsbidrag er betydningen for praksis; hvilke konsekvenser kan likheter og ulikheter i rådgivers, læreres og rektors diskursordener (med aktørenes ulike roller) ha å si for den karrierelæringen som skjer på skolen.

Det viser seg at hvilke diskurser som en virker under, kan føre til forskjeller i hvordan man tilnærmer seg karriereveiledningstilbudet på skolen. Konsekvenser kan være at lærere som aktører ikke tar oppgaven, og distanserer seg fra karrierelæring. De kan plassere karrierelæringen hos rådgiver når lærerne selv trekker på en tradisjonell karrierediskurs, der det handler mer om valg av yrke, med dimensjonen progresjon horisontalt karrierebevegelse. Dermed ses på som at karrierelæring og karriereveiledning handler bare om å veilede elevene i yrkesvalg. Det må et endret syn på hva som er forstått med karriere og karrierelæring, for utvikling av en veiledende skole der alle aktører er med i oppgaven. Kanskje en bevisstgjøring og meningsskapning, slik vi ser når denne undersøkelsens lærere utvikler meningsdannelse, som synliggjør et nytt perspektiv på vei inn i ny forståelse hos lærerne er starten. Rådgiver kan med sin kompetanse og forståelse for karrierelæring, sammen med iver etter å fremme karrierelæring, ta faget under sine vinger, og i så måte både være motoren og bremsen for faget. Rådgiver Lars uttaler om karriereveiledningstjenesten og dets innhold og tilbud, at det er han. I det tar han plassen og ansvaret, og det kan skape ansvarsfraskrivelse og distanse til faget hos de andre aktørene igjen, også når de tilsynelatende virker under andre diskurser som står i spenning til diskursene rådgiver virker under. Avstanden kan bli stor.

3) Det tredje kunnskapsbidrag fra denne undersøkelsen kan være å skape undring og kunnskap det vitenskapsteoretiske fagfeltet, i form av kvalitativt forskningsintervju som metode for å undersøke problemstillingen, der diskursanalyse med diskurspsykologisk tilgang er en del av analysestrategien. Det kan kaste lys over en kombinasjon der diskursanalyse kan ses som anvendbar på empiri fremkommet av kvalitativt intervju. Når samtalen mellom intervjuer og informantene konstrueres av begge parter, og man videre transkriberer talen kommunisert til tekst, blir teksten utgangspunkt for analysen. Kanskje andre vil finne interesse for det perspektiv om at betydningene er innlemmet i språket, og språket kan undersøkes for å analysere betydninger. Forhåpentligvis kan det inspirere andre som driver med vitenskapsteoretisk metode.

Tidligere undersøkelse (Mordal et al., 2015) har vist at samarbeidet mellom aktører i skolens karriereveiledningstilbud har utviklingspotensial. Det samsvarer med egne funn, at det fortsatt eksisterer et utviklingspotensial i samarbeid mellom aktører i skolen, her med funn som viser at hvordan man forstår karrierelæring er av betydning. Hvordan man forstår karrierelæring vil ha noe å si for praksis. Skolen har varierte aktører som ledere, lærere og karriereveiledere, der sistnevnte

per dags dato har tittelen «rådgiver». Tittelen «Rådgiver» er i seg selv tegn på at vi ikke helt er i trå med karriereveiledningsfaget utvikling. Ulik begrepsforståelse, ulik karrierelæringsinnhold, forståelser og diskurser aktørene trekker på, varierer og kan skape for store ulikheter mellom aktørenes praksis. Det kan skyldes at de trekker på ulike underdiskurser, og virker under diskursordener som står i spenning til hverandre, samt med noen underdiskurser som står i kontrast. At det i skolen er ulike aktører som skal håndtere karriereveiledningstilbudet, er ikke i seg selv et kvalitetstegn, det må eksistere konsensus i hvilken overordnet diskursorden aktørene virker under, for å høyne karrierelærings utviklingspotensial i skolen, med mål om den veiledende skole. Tidligere forskning (I. B. Bakke & Hooley, 2020) har vist at karrierebegrepet er ukjent, og i denne undersøkelsens funn finner jeg det som et begrep som det snakkes om, men med ulikt innhold og forståelse fra aktør til aktør, som kan skape flere ulikheter enn likheter i praksis.

Ved siden av innsikt i diskurser som de ulike aktørene trekker på, og da deres forståelse for karrierelæring, gir undersøkelsen en viktig stemme for bevisstgjøring, refleksjon og videreutvikling av karrierelæring som begrep, forståelse for innhold, og drøfting blant aktører med ulike roller, som jobber med elever i skolen. Undersøkelsen kan i så måte ha betydning for utvalget, ved intervju som samtale og konstruksjon av fortellinger som kan skape refleksjon for den enkelte intervjuede, som man bringer med seg tilbake til egen arbeidsplass. Denne undersøkelsen kan være et kunnskapsbidrag til fagfeltet på overordnet nivå, og alle aktører helt ned på mikronivå, som arbeider med karrierelæring og karriereveiledning.

I samfunnsmessig kontekst regjerer lover og politiske føringer og har betydning. Skolen preges av lovene som styrer og gir retning. Likevel er ledere viktige talerør og kan påvirke og prioritere, sette på dagsorden fokusområder og utviklingsmål, både oppover i skolesystemet og nedover. Lokalt kan man sette fokus på karriereveiledning og karrierelæring. I et slikt tilfelle må det forankres fra ledelsen. I lys av denne undersøkelsen er lederen ved rektor en tydelig delegerer av oppgaven, uten å egentlig ta sitt eierforhold til faget. Det bør være viktig å få alle ledd med, i en forståelse med konsensus for karrierelærings mål og innhold, for å kunne løfte det helhetlige perspektiv om en veiledende skole som tilrettelegger for alle elevers tilegnelse for karrierekompetanse. Det vil være til både individet og samfunnets beste, å styrke menneskers mulighet for å skape og takle sitt liv, sin karriere, i alle overganger og forandringer som vil komme. Læring, danning og karriereutvikling hører sammen.

6.1.1 Undersøkelsens begrensninger

Undersøkelsens begrensninger er omtalt i ulike deler av metodedelen. Kort oppsummert kan egen forforståelse ha påvirket intervjuprosessen og analyseprosessen med de resultater som er fremkommet. Samtidig, det å forske i eget fagfelt blant aktører som arbeider i samme kontekst som en selv, kan påvirke ens evne til klare å distansere seg fra konteksten og materialet så mye som mulig. Rapporten søker å være gjennomskiktig med mål om å redegjøre godt for prosjektet og prosessen gjennom en tydelig framstilling.

6.1.2 Sluttord

Undersøkelsens resultat betyr ikke at det er det eneste rette svar, og at andre ville kommet fram til de samme slutningene. Det er jeg bevisst på, og fullstendig klar over, at andre kan få annerledes svar om de undersøker empirien og svarer ut problemstillingen: *Hvordan kan karrierelæring forstås av ulike aktører i grunnskolen?* Å komme fram til ulike konklusjoner er naturlig når jeg velger å analysere i det diskursanalytiske landskap, og jeg har min versjon. I tillegg vil det være funn i empirien som ikke nødvendigvis er oppdaget eller tatt videre med i denne undersøkelsen. Med det sagt, håper jeg undersøkelsen vekker nysgjerrighet og interesse hos andre, både for tema, funn, metodevalg og analysestrategi. Jeg håper undersøkelsen kan bidra til videre drøftinger og dialog i fagfeltet i den kontekst det kan passe inn. Avslutningsvis viser jeg til et passende generelt punkt knyttet til karriereveiledningstjenestens utvikling, sitert fra Watts og Sultana (2004. Egen oversettelse fra engelsk til norsk):

Den første erkjennelsen av viktigheten av karriereutdanning og veiledning i skolene, ikke bare er for å hjelpe unge mennesker til å gjøre umiddelbare valg som møter dem, men også i å legge grunnlaget for livslang læring og livslang karriereutvikling. For eksempel tydelig inkludering i mange land av karriereutdanning i læreplanen, inkludert karrierebevissthet, karriereutforskning og utvikling av karrierelederegenskaper. [...] Med karriereutdanning kan slike tilnærminger starte i grunnskolen. Det har implikasjoner for hele skolen [...] (s. 111-112)

Litteraturliste

- Bakke, G. E., Engh, L. W., Espolin Gaarder, I., Gravås, T. F., Haug, E. H., Holm-Nordhagen, A., ... Thomsen, R. (2020). *Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning. Presentasjon av områdene kompetansestandarder, karrierekompetanse og etikk*. Kompetanse Norge. Hentet fra https://www.kompetansenorge.no/globalassets/kvalitet-i-karriere/rapport_-_nasjonalt_kvalitetsrammeverk_for_karriereveiledning.pdf
- Bakke, I. B. (2018). Norsk karrierekompetanse - karriereferdigheter med kulturell bagasje. I R. Kjærgård & P. Plant (Red.), *Karriereveiledning for individ og samfunn* (1. utg., s. 88-109). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bakke, I. B. & Hooley, T. (2020). I Don't Think Anyone Here has Thought About Career Really: What the Concept of "Career" Means to Norwegian Teenagers and School Counsellors. *Scandinavian journal of educational research, Vol. ahead-of-print (ahead-of-print)*, 15. <https://doi.org/DOI:10.1080/00313831.2020.1833242>
- Bassot, B. (2012). Career learning and development: a social constructivist model for the twenty-first century. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 12(1), 31-42. <https://doi.org/DOI:10.1007/s10775-012-9219-6>
- Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder: med etikk og statistikk* (2. utg.) Cappelen Damm akademisk.
- Buland, T., Mathiesen, I. H., Aaslid, B. E., Haugsbakken, H., Bungum, B. & Mordal, S. (2011). *På vei mot framtida – men i ulik fart? Sluttrapport fra evaluering av skolens rådgivning*. (A18112). Hentet fra <https://sintef.brage.unit.no/sintef-xmlui/handle/11250/2500427>
- Dalene, K. M. (2022). *Meningsskapende karriereveiledning - Karriereveilederes forståelser og erfaringer med Life-design i norsk kontekst* (Doktoravhandling Universitetet i Sørøst-Norge). Universtitetet i Sørøst-Norge.

- Dysthe, O. (Red.). (2001). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag.
- Eget arbeid. (2021). Karrierekompetanse og utdanningsvalgfaget - En studie tenkt gjennomført basert på intervjuer [Emneeksamen]. Universitetet i Sørøst-Norge.
- Haug, E. H. (2016). *Kvalitet i norske skolars karriereveiledning - I spennet mellom storsamfunnets behov og elevenes autonomi* (Doktoravhandling, Høgskolen i Innlandet - Lillehammer). Hentet fra https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2444554/PhD_Avhandling_Erik_Hagaseth_Haug_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Haug, E. H. (2017). Det er fint å være hos rådgiver, hun skjønner oss skjønner du». En empirisk studie av tema som anses som kjennetegn på kvalitet i skolens karriereveiledning. *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 2(1), 16. <https://doi.org/10.15845/ntvp.v2i1.1161>
- Haug, E. H. (2018). *Karrierekompetanser, karrierelæring og karriereundervisning: Hva, hvorfor, hvordan, for hvem og hvor?* Fagbokforlaget.
- Holje, C. (2021). «Karriereveiledning i et diskursivt perspektiv» - Hvilke diskursive spenninger kjennetegner karriereveiledningsfeltet i Norge i dag? (Masteravhandling, Universitetet i Sørøst-Norge Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap). Hentet fra <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2765663>
- Holland, J. L. (1997). *Making Vocational Choices - A theory of Vocational Personalities and Work Environments* (3. utg.). Psychological Assessment Resources, Inc.
- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode* (11. utg.) Roskilde Universitetsforlag
- Kjærgård, R. (2018). Karriereveiledning i spenningsfeltet mellom samfunsmessige- og individuelle behov IR. Kjærgård & P. Plant (Red.), *Karriereveiledning for individ og samfunn* (1. utg., s. 18-37). Gyldendal Nosk Forlag AS.

- Kjærgård, R. (2020). Career guidance and the production of subjectivity. I E. H. Haug, T. Hooley, J. Kettunen & R. Thomsen (Red.), *Career and Career Guidance in the Nordic Countries* (s. 81-92). Brill. Hentet fra <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/53802>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Krumboltz, J. D. (2009). The Happenstance Learning Theory. *Journal of Career Assessment*, 17(2), 135-154. <https://doi.org/10.1177/1069072708328861>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del - Demokrati og medborgerskap*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/demokrati-og-medborgerskap/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del - Prinsipper for læring, utvikling og danning*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan for utdanningsvalg på ungdomstrinnet* (UTV01-03). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/utv01-03/om-faget/kjerneelementer>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009/2015). *Det kvalitative forskningsintervju; oversatt av Tone M. Anderssen og Johan Rygge* (3. utg., 6. oppl. utg.). Gyldendal akademisk.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg. utg.). Fagbokforlaget.
- Law, B. (1999). Career-learning space: New-DOTS thinking for careers education. *British Journal of Guidance & Counselling*, 27(1), 35-54. <https://doi.org/10.1080/03069889900760041>

- Law, B. (2001). *New thinking for Connexions and Citizenship*. Centre for Guidance Studies - Occasional paper. Hentet fra https://warwick.ac.uk/fac/soc/ier/ngrf/effectiveguidance/improvingpractice/curriculum/ice_gs_new_thinking_for_connexions2001.pdf
- Leung, A. S. (2008). The Big Five Career Theories. I J. A. Athanasou & R. Van Esbroeck (Red.), *International Handbook of Career Guidance* (s. 115-132). Springer.
- Lingås, L. G. (2018). Veisøkeren som mål eller middel for andre mål? Et kritisk blikk på karriereveiledningens instrumentalistiske forutsetninger. I R. Kjærgård & P. Plant (Red.), *Karriereveiledning for individ og samfunn* (1. opplag utg., s. 53-71). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Mariager-Anderson, K. & Sørensen, M. (2004). *Gymnasielæreres implementering af læringsteori i undervisningen* (Speciale, Københavns Universitet). Musikvidenskabeligt Institut, Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.
- Mordal, S., Buland, T. & Mathiesen, I. H. (2015). *Rådgiverrollen - mellom tidstyv og grunnleggende ferdighet* (SINTEF A26556). SINTEF Teknologi og samfunn. Avd. Helse, Gruppe for arbeid og helse. Hentet fra <https://sintef.brage.unit.no/sintef-xmlui/bitstream/handle/11250/2456758/Endelig+rapport+r%C3%A5dgiverrollen+UDF.pdf?sequence=2>
- Mordal, S., Holm-Nordhagen, A., Mathisen, I. H., Buland, T. & Thomsen, R. (2022). *Kvalitet i karriereveiledning - En undersøkelse av kvalitet og kvalitetsutvikling i karriereveiledning i skolen*. NTNU Samfunnsforskning. Hentet fra <https://hkdir.no/rapportar/kvalitet-i-karriereveiledning-i-skolen-en-undersokelse-av-kvalitet-og-kvalitetsutvikling-i-karriereveiledning-i-skolen>
- NOU 2016: 7. (2016). *Norge i omstilling - karriereveiledning for individ og samfunn*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/05a79a5ed91e40e1a80e6f8028b21e3e/no/pdfs/nou201620160007000dddpdfs.pdf>

- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Houghton Mifflin.
- Plant, P. (2018). Etterord. I R. Kjærgård & P. Plant (Red.), *Karriereveiledning for individ og samfunn* (1. utg., s. 270-276). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology*. Sage Publications.
- Retten til nødvendig rådgiving. (2006). Forskrift om retten til nødvendig rådgiving (FOR-2006-06-23-724). Hentet fra <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Savickas, M. L. (2015). Career Counseling Paradigms: Guiding, Developing, and Designing. I P. J. Hartung, M. L. Savickas & W. B. Walsh (Red.), *APA handbook of career intervention* (s. 129-143). American Psychological Association.
- Savickas, M. L. (2020). Career construction theory and counseling model. I I. S. D. Brown & R. W. Lent (Red.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (3 utg., s. 165-199). John Wiley & Sons.
- Simonsen, S. M. E. (2021). *Sårbare positioner i studievejledernes praksis: Mellem kontrol og manglende kontrol - En undersøkelse af studievejlederes betydningstilskrivning af sårbarhed hos gymnasieelever i et poststrukturalistisk perspektiv* (Masteroppgave, Aarhus Univeristet).
- Sultana, R. G. (2017). Precarity, Austerity and the Social Contract in a Liquid World - Career Guidance Mediating the Citizen and the State. I T. Hooley, R. G. Sultana & R. Thomsen (Red.), *Career Guidance for Social Justice - Contesting Neoliberalism* (1st. utg., s. 63-76). Routledge. <https://doi.org/https://doi-org.ezproxy1.usn.no/10.4324/9781315110516>
- Sultana, R. G. (2018). Prekaritet, innsparinger og samfunnskontrakt i en flytende verden: karriereveiledning i balansen mellom borger og stat. I R. Kjærgård & P. Plant (Red.), *Karriereveiledning for individ og samfunn* (1. opplag utg., s. 38-49). Gyldendal Norsk Forlag AS.

Swiboda, A. K. (2020). *Karriereveiledning på ungdomsskolen: Elevers overgang mellom ungdomsskole og videregående skole, fra tre rådgivere sitt perspektiv* (Masteroppgave ved det utdanningsvitenskapelig fakultet). Universitetet i Oslo. Hentet fra <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-83394>

Thomsen, R. & Skovhus, R. B. (2016). Karrierekompetence i skolen. I H. Lingås og, U. Høsøyen & L. G. Lingås (Red.), *Utdanningsvalg: Identitet og danning* (1. utg., s. 253 s.). Gyldendal akademisk.

Watts, A. & Sultana, R. (2004). Career Guidance Policies in 37 Countries: Contrasts and Common Themes, 4(2 %J International Journal for Educational and Vocational Guidance), 105-122. <https://doi.org/10.1007/s10775-005-1025-y>

Små bilder/illustrasjoner i figurer er hentet fra <https://pixabay.com/no/>

Pixabay er et levende fellesskap av kreative mennesker som deler bilder og videoer uten copyright. Alt innhold blir gjort tilgjengelig under Pixabays lisens, noe som gjør bildene trygge å bruke uten å måtte be om tillatelse eller kreditere fotografen. Dette gjelder også kommersielt bruk (<https://pixabay.com/no/>).

Oversikt over figurer og tabeller

Figur 1 Undersøkelsens problemstilling og forskningsspørsmål

Figur 2 Kognitivt orienterte læringsteorier, basert på Haugs framstilling (2018, s. 64-74)

Figur 3 Career learning and development theory, basert på Bassot (2012, s. 35. Egen oversettelse til norsk)

Figur 4 Karriereveiledningsteoretiske paradigmer (Dalene, 2022, s. 24)

Figur 5 Karriereveiledningsdiskurser, basert på Sultana (2018, s. 39-41. Egen oversettelse til norsk)

Figur 6 Oppsummering - Karriereveiledning og produksjon av subjektivitet, basert på (Kjærgård, 2020, s. 81-92. Egen oversettelse til norsk)

Figur 7 Oppdagelsene kladdes til dels systematisk

(Bilder i figurer hentet fra <https://pixabay.com/no/>)

Tabell 1 Utvalget utfra det større forskningsprosjektet (Mordal et al., 2022, s. 37)

Tabell 2 Forklarende kodebeskrivelser

Tabell 3 Oversikt over aktørene med fiktive navn

Tabell 4 Underdiskurser og diskursorden hos de ulike aktørene

Vedlegg

Vedlegg 1: Meldeskjema 198596 NSD

Sist oppdatert

20.05.2021

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Lydopptak av personer

Type opplysninger

Skal du behandle særlige kategorier personopplysninger eller personopplysninger om straffedommer eller lovovertrедelser?

Nei

Prosjektinformasjon

Prosjekttittel

UNDERSØKELSE AV KVALITET I KARRIEREVEILEDNING I SKOLEN

Prosjektbeskrivelse

Med utgangspunkt i kvalitative data samt tidligere forskning, vil prosjektet analysere kvaliteten på karriereveiledning og karrierelæring i skolen i Norge? Hvilken forståelse har de ulike aktørene av hva god (kvalitet) i karriereveiledning og karrierelæring innebærer, hvordan skoler jobber med kvalitetssikring og kvalitetsutvikling av karriereveiledning og karrierelæring og hva som er de største mulighetene og hindringene for å lykkes med å tilby karriereveiledning og karrierelæring av høy kvalitet?

Dersom opplysningene skal behandles til andre formål enn behandlingen for dette prosjektet, beskriv hvilke

Mulig senere publikasjoner med basis i prosjektet. Masterstudenter ved USN kan bruke transskriberte intervju i forbindelse med masteroppgaver. Publikasjoner utelukkende på anonymiserte data.

Begrunn behovet for å behandle personopplysningene

Eneste personopplysning vil være opptak av intervju, som vil bli transkribert i anonymisert form. Dette er nødvendig for analyse. Lydopptak vil bli slettet ved prosjektets slutt.

Prosjektbeskrivelse

Prosjektbeskrivelse undersøkelse av kvalitet i karriereveiledning i skolen.docx

Ekstern finansiering

- Offentlige myndigheter

Type prosjekt

Forskerprosjekt

Behandlingsansvar

Behandlingsansvarlig institusjon

NTNU Samfunnsforskning AS

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Trond Buland, trond.buland@samforsk.no, tlf: 47686674

Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?

Nei

Utvalg 1

Beskriv utvalget

8-16 Karriereveiledere, avhengig av hvor mange det er i denne kategorien ved skolen

Rekruttering eller trekking av utvalget

Vi vil gjøre et strategisk utvalg av 8 skoler, 4 ungdomsskoler og 4 videregående skoler. Kriteriene vil være skolestørrelse, studietilbud, region og eventuelle tidligere prosjekt knyttet til karriereveiledning ved skolen. Vi vil intervju karriereveilederne, lærere, skoleledere ved disse skolene. Samtlige karriereveiledere ved det utvalgte skolen vil bli forespurt om å delta i intervju.

Alder

18 - 70

Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?

Nei

Personopplysninger for utvalg 1

- Lydopptak av personer

Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?

Gruppeintervju

Vedlegg

informasjonsskriv 2.doc

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Informasjon for utvalg 1

Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Informasjonsskriv

informasjonsskriv.doc

Utvalg 2

Beskriv utvalget

16 Lærere, 2 fra hver skole

Rekruttering eller trekking av utvalget

Vi vil gjøre et strategisk utvalg av 8 skoler, 4 ungdomsskoler og 4 videregående skoler. Kriteriene vil være skolestørrelse, studietilbud, region og eventuelle tidligere prosjekt knyttet til karriereveiledning ved skolen. Vi vil intervju karriereveilederne, lærere, skoleledere ved disse skolene. 2 lærere ved den utvalgte skolen vil bli forespurt om å delta i intervju.

Alder

18 - 70

Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?

Nei

Personopplysninger for utvalg 2

- Lydopptak av personer

Hvordan samler du inn data fra utvalg 2?

Gruppeintervju

Vedlegg

Utkast til intervjuguide (1).docx

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Informasjon for utvalg 2

Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Informasjonsskriv

informasjonsskriv 2.doc

Utvalg 3

Beskriv utvalget

8 skoleledere

Rekruttering eller trekking av utvalget

Vi vil gjøre et strategisk utvalg av 8 skoler, 4 ungdomsskoler og 4 videregående skoler. Kriteriene vil være skolestørrelse, studietilbud, region og eventuelle tidligere prosjekt knyttet til karriereveiledning ved skolen. Vi vil intervju karriereveilederne, lærere, skoleledere ved disse skolene. rektor/skoleleder ved samtlige 8 skoler får forespørsel om deltakelse.

Alder

18 - 70

Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?

Nei

Personopplysninger for utvalg 3

- Lydopptak av personer

Hvordan samler du inn data fra utvalg 3?

Gruppeintervju

Vedlegg

Utkast til intervjuguide (1).docx

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr.1 bokstava)

Informasjon for utvalg 3

Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Informasjonsskriv

informasjonsskriv 2.doc

Utvalg 4

Beskriv utvalget

Representanter for skoleeier i de kommuner/fylkeskommuner hvor caseskolene ligger.

Rekruttering eller trekking av utvalget

En til to representanter for skoleeier (kommune/fylkeskommune) knyttet til de 8 skolene. Disse vil få noen nøkkelspørsmål per epost (offentlig informasjon) - epostene vil følges opp med korte telefonsamtaler rundt temaet.

Alder

18 - 70

Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?

Nei

Personopplysninger for utvalg 4

Hvordan samler du inn data fra utvalg 4?

Personlig intervju

Vedlegg

Utkast til intervjuguide skoleeier (1).docx

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Informasjon for utvalg 4

Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Informasjonsskriv

informasjonsskriv skoleeier.doc

Tredjepersoner

Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?

Nei

Dokumentasjon

Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Elektronisk (e-post, e-skjema, digital signatur)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Informantene vil få mulighet både til å levere samtykke elektronisk eller manuelt. Dette kommer an på hvorvidt det er mulig med personlig oppmøte for forskerne ved skolene under datainnsamlingen. Samtykke kan trekkes tilbake ved å gi melding via epost eller telefon

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet opplysninger om seg selv?

Innsyn i transkriberte intervjuer kan registrerte få ved henvendelse til prosjektleder/behandlingsansvarlig.

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

Tillatelser

Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?

Behandling

Hvor behandles opplysningene?

- Maskinvare tilhørende behandlingsansvarlig institusjon
- Mobile enheter tilhørende behandlingsansvarlig institusjon

Hvem behandler/har tilgang til opplysningene?

- Prosjektansvarlig
- Interne medarbeidere
- Andre med tilgang til opplysningene
- Eksterne medarbeidere/samarbeidspartnere innenfor EU/EØS

Andre som har tilgang til opplysningene

Masterstudenter ved USN vil transkribere intervjuer, og få mulighet til å skrive masteroppgave basert på disse.

Tilgjengeliggjøres opplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?

Nei

Sikkerhet

Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Opplysningene anonymiseres fortløpende
 - Adgangsbegrensning
 - Adgangsløgg
-

- Flerfaktorautentisering

Varighet

Prosjektperiode

01.06.2021 - 17.12.2021

Skal data med personopplysninger oppbevares utover prosjektperioden?

Nei, data vil bli oppbevart uten personopplysninger (anonymisering)

Hvilke anonymiseringstiltak vil bli foretatt?

- Personidentifiserbare opplysninger fjernes, omskrives eller grovkategoriseres
- Lyd- eller bildeopptak slettes

Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?

Nei

Tilleggsopplysninger

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 institusjon

- 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!

Vedlegg 3: 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 skolars 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, sted/dato)

Vedlegg 4: Intervjuguide rådgiver

| Tema | Hjelpespørsmål |
|-------------------|---|
| Bakgrunn | <p>Hvor lenge har du/dere arbeidet i skolen?</p> <p>Hvor lenge har du/dere vært i nåværende stilling?</p> <p>Hva slags utdanning har du?</p> <p>Hvilken type rådgivning (karriereveiledning/sos.ped/OT/annet) er innenfor dine arbeidsoppgaver?</p> |
| Tilbud og innhold | <p>Hvordan ser en typisk arbeidsdag ut for deg/dere?</p> <p>Hva er din/deres rolle i forhold til skolens rådgivning/karriereveilednings-oppgave? Hvem andre er en del av tilbudet?</p> <p>Ungdomsskole: På hvilken måte er utdanningsvalg en del av karriereveiledningstilbudet ved skolen?</p> <p>Hvordan sees (folkehelse og) livsmestring inn i skolens karriereveiledningstilbud?</p> <p>Hvordan påvirkes karriereveiledningstjenesten av fagfornyelsen?</p> <p>Blir skolens karriereveiledningstilbud evaluert? Deltar du i evalueringen?</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> |
| Utbytte | <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>Hva vet dere om elevens utbytte av skolens karriereveiledningstilbud? (Hvordan beskriver dere utbyttet?)</p> <p>I hvor stor grad/på hvilken måte kan karriereveiledningsaktiviteter som foregår i skolen påvirke elevenes muligheter?</p> |

| | |
|------------------------|---|
| | Hva er det som skaper (eller hvordan forstår du) et godt utbytte i karriereveiledning og karrierelæring? |
| Rammer og organisering | <p>Hvordan organiseres og koordineres karriereveiledning på skolen?</p> <p>Hvilke retningsgivende dokumenter ligger til grunn for arbeidet?</p> <p>Kjenner du/dere til nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning?</p> <p>Kjenner du til de lover og forskrifter som gjelder for karriereveiledning?</p> <p>Overholdes loven i din skole/får elevene det de har krav på?</p> <p>Kjenner foreldre og elevene til hva de har krav på?</p> <p>Opplever du at ledelsen ved skolen er opptatt av at karriereveiledning er en viktig oppgave?</p> <p>Er rådgivning/Karriereveiledning hele skolens oppgave eller er det primært rådgivere sin oppgave? Hvem samarbeider?</p> <p>Gir ledelsen signaler/føringer for ditt/deres arbeid med rådgivning/ karriereveiledning? Hvordan? (forankring i ledelsen)</p> <p>Er karriereveiledningens verdigrunnlag/formål beskrevet konkret?</p> <p>Er karriereveiledning innarbeidet i skolens planer? Finnes det årshjul for karriereveiledningstjenesten osv. lokale læreplaner etc)</p> <p>UDV: Er UDV timeplanfestet, eller "flytende"?</p> <p>Skoleeiers rolle?</p> |
| Kompetanse | <p>Beskriv din kompetanse innenfor rådgivning/karriereveiledning</p> <p>Har du vært på, eller blitt tilbudt kurs/utdanning?</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>Hva er du/dere inspirert av, når du/dere planlegger aktivitetene? Karrierelæring; kjenner de til det?</p> <p>Har du en eller flere karriereveiledningsteorier i bakhodet når du planlegger/gjennomfører aktiviteter? (karriereteoretisk tradisjon?)</p> |
| Nettverk og samarbeid | <p>Fortell om ditt/deres nettverk (skolens) og hvordan du evt. anvender det i rådgivningen? Internt nettverk + eksternt nettverk.</p> <p>Kodeord: koordinering, nettverksbygging, innovasjon, prosessledelse og utvikling av karriereveiledningstilbud, næringsliv-nettverk?, nettverk til andre rådgivere?</p> |
| Etikk | <p>Har skolen et definert verdigrunnlag? Hvordan kommer det til uttrykk?</p> <p>Det er av og til etisk utfordrende å være karriereveileder. Hvordan håndterer du/dere det?</p> <p>Kjenner du/dere til etiske retningslinjer for karriereveiledning? Har de en funksjon, hvilken?</p> <p>Hva er etter din mening god etisk karriereveiledning?</p> |
| Ledelse | <p>Hvordan er ledelsens rolle i forhold til rådgiverfunksjonen?</p> <p>Har du/dere møter med ledelsen? Er det interesse? Hvordan kommer det til syne?</p> <p>Får du styringssignaler fra ledelsen?</p> <p>Opplever du/dere at den jobben du gjør er forankret i ledelsen?</p> |
| Kvalitet | <p>Hvordan vurderer du/dere kvaliteten på karriereveiledning/karrierelæring ved din/deres skole?</p> <p>Hvordan jobber dere med kvalitet på karriereveiledning og karrierelæring ved din/deres skole? Hvor involvert er du/dere?</p> |

Vedlegg 5: Intervjuguide lærere

| 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 oppgave, eller er det primært rådgivere sinn oppgave? 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> |

Vedlegg 6: Intervjuguide rektor

| Tema | Hjelpespørsmål |
|------------------------|---|
| Bakgrunn | <p>Hvor lenge har du arbeidet i skolen?</p> <p>Hvor lenge har du vært i nåværende stilling?</p> <p>Hva slags formell kompetanse har du?</p> |
| Tilbud og innhold | <p>Hva er din rolle i forhold til skolens rådgivning/karriereveiledningsoppgave? I hvor stor grad er du involvert/informert/i det som skjer?</p> <p>Hvem på skolen har ansvar for (eller oppgaver knyttet til) karriereveiledningstilbudet?</p> <p>Beskriv egen aktivitet(er) knyttet til rådgivningen/karrierelæring/karriereveil.</p> <p>Hva vet dere om elevens utbytte av skolens karriereveiledningstilbud?</p> <p>Blir skolens karriereveiledningstilbud evaluert? Deltar du i evalueringen?</p> <p>Har skolen egen årsplan/årshjul for karriereveiledning/rådgivning? (hvem utformer denne, og hva beskrives der? Hvem bruker den/er den tilgjengelig for?)</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> <p>Har du/ledelsen tatt initiativ i forhold til karriereveiledning?</p> |
| Rammer og organisering | <p>Hvordan organiseres og koordineres karriereveiledning på skolen?</p> <p>Er ledelsen ved skolen opptatt av karriereveiledning?</p> <p>På hvilken måte kommer det til syne for kollegiet/elevne/foreldre?</p> <p>Er rådgivning/Karriereveiledning hele skolens oppgave eller er det primært rådgivere sitt ansvar?</p> <p>Gir ledelsen signaler/føringer om arbeidet med rådgivning/ karriereveiledning? Hvordan?</p> <p>Er karriereveiledning innarbeidet i skolens planer/visjoner?</p> |

| | |
|-----------------------|---|
| | <p>Skoleeiers rolle?</p> <p>Har skoleeier tatt kontakt med skolen ang karriereveiledningen? (Etterspurt info, kommet med forslag/tatt initiativ?)</p> |
| Kompetanse | <p>Beskriv din kompetanse innenfor rådgivning/karriereveiledning</p> <p>Har du vært på, eller blitt tilbudt kurs/utdanning?</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> <p>Stiller skolen krav om formell kompetanse til rådgiver/karriereveileder?</p> <p>Kjenner du til tilbud om etter- og videreutdanning på feltet?</p> <p>Har du oppfordret rådgiver el. Andre til å ta etter- og videreutdanning på feltet?</p> |
| Kunnskapsgrunnlag | <p>Avklaring av begreper/drøfting av hva vi legger i begrepene: Karriere, Karriereveiledning, Karrierelæring og karrierekompetanse.</p> <p>Er du kjent med karriereveiledning som fagfelt?</p> <p>Når du trenger kunnskap om karriereveiledning, hvor henter du det?</p> |
| Nettverk og samarbeid | <p>Fortell om ditt/skolens nettverk i (relatert til karriereveiledning) og hvordan du evt. anvender det i rådgivningen?</p> <p>Internt nettverk + eksternt nettverk. Næringsliv?</p> <p>Kodeord: koordinering, nettverksbygging, innovasjon, prosessledelse og utvikling av karriereveiledningstilbud</p> |
| Etikk | <p>Er etikk et tema i skolens rådgivning/karriereveiledning? Hvordan?</p> <p>Kjenner du/dere til etiske retningslinjer for karriereveiledning? Har de (evnt kan de ha) en funksjon for dere, hvilken?</p> |
| | |

| | |
|------------------|--|
| Ledelse | <p>Hva er viktig for deg i ledelsen av dette tilbudet?</p> <p>Hva kan du som leder bidra med?</p> <p>Hva trenger du for å gjøre en god jobb som leder for tilbudet?</p> |
| Utbytte/kvalitet | <p>Hva er (i dine 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>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 kvalitet på karriereveiledning og karrierelæring ved din/deres skole? Hvor involvert er du/dere?</p> |