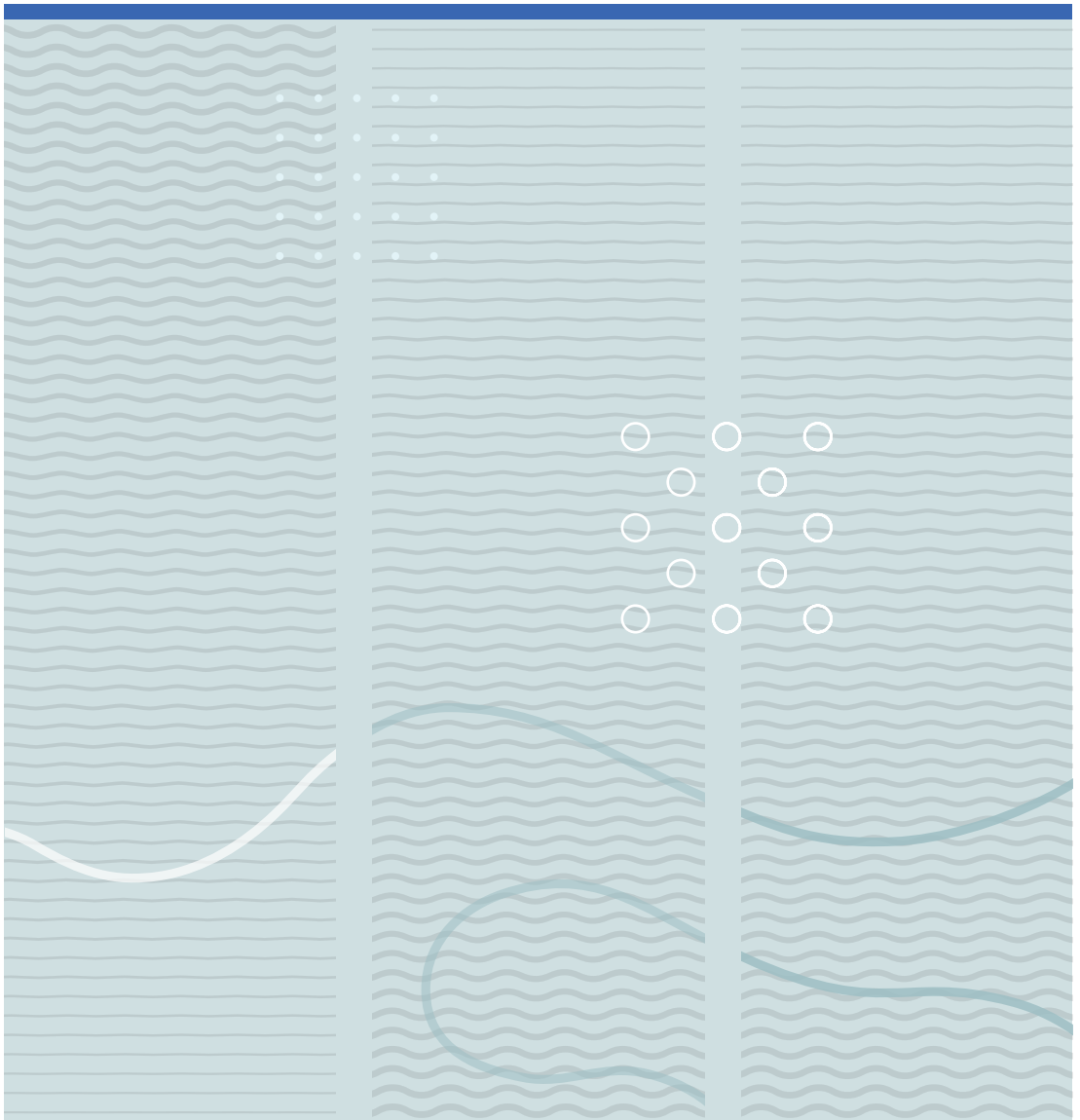


Petra Røise

## Faget utdanningsvalg – intensjoner og operasjonalisering

En empirisk studie av dimensjoner av læreplanen i faget utdanningsvalg i ungdomsskole





Petra Røise

## **Faget utdanningsvalg – intensjoner og operasjonalisering**

En empirisk studie av dimensjoner av  
læreplanen i faget utdanningsvalg  
i ungdomsskole

En doktoravhandling innenfor  
**Pedagogiske ressurser og læreprosesser i barnehage og skole**

© Petra Røise 2022

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

**Universitetet i Sørøst-Norge**

Drammen, 2022

**Doktoravhandlinger ved Universitetet i Sørøst-Norge nr. 139**

ISSN: 2535-5244(trykt)

ISSN: 2535-5252 (online)

ISBN: 978-82-7206-707-5 (trykt)

ISBN: 978-82-7206-706-8(online)



Denne publikasjonen er lisensiert med en Creative Commons lisens. Du kan kopiere, distribuere og spre verket i hvilket som helst format eller medium.

Du må oppgi korrekt kreditering, oppgi en lenke

til lisensen, og indikere om endringer er blitt gjort. Se fullstendige lisensbetingelser på

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.no>

Trykk: Universitetet i Sørøst-Norge

## Forord

Med min bakgrunn i veiledning og coaching av ungdom, var det spennende å ta fatt på et forskningsarbeid om hvordan unge mennesker veiledes i skole, relatert til utdanning, yrker og livet generelt. Arbeidet med avhandlingen har vært en spennende reise, som har ført til at jeg sitter igjen med flere, nye spørsmål om forskningsfeltet. Jeg er stolt over å levere denne avhandlingen. Samtidig er jeg sikker på én ting: det tar det mer enn én person til å skrive en doktorgrad! Derfor vil jeg i denne delen spesielt rette oppmerksomheten mot de menneskene som på ulik vis har bidratt til at arbeidet ble ferdig. Dere har alle hjulpet meg med å holde troen på at jeg vil klare det!

Først og fremst takk til dere i praksisfeltet som har deltatt i forskningsarbeidet (dere vet hvem dere er!), som har sluppet med inn i deres undervisning og som har delt deres refleksjoner om faget utdanningsvalg med meg. Sammen med deres elever, har dere vært mine største kilder til inspirasjon og motivasjon!

En stor takk til min hovedveileder, professor Peter Plant. Jeg har satt stor pris på at du tok på deg rollen som hovedveileder ut i prosjektet. Ditt kritiske blikk og din faglige raushet har vært til uvurderlig hjelp til å se flere sider ved forskningsarbeidet mitt, og se arbeidets relevans for feltet. Ikke minst har din medmenneskelighet og rolige væremåte vært en god støtte i ryggen. Videre, en stor takk til Eva Bjerkholt for at du kjapt tok på deg oppgaven som biveileder. Du har vært aktivt med meg i analysearbeid og samskriving, noe som var veldig lærerikt for meg. I tillegg har jeg satt stor pris på din entusiasme knyttet til prosjektet, det har smittet over når jeg har hatt lite tro selv.

En spesiell takk til forskergruppe i karriereveiledning, mine gode kollegaer ved master i karriereveiledning ved USN. I løpet av stipendiatperioden er det mange hverdager, som har blitt beriket av et godt fellesskap på kontoret. Takk for at dere har vist interesse for forskningsarbeidet mitt, har hjulpet meg videre gjennom tilbakemeldinger på tekster og har heiet underveis. Jeg har ikke følt meg alene sammen med dere! Det har vært godt å være en del av doktorgradsprogrammet PEDRES ved USN, med interessante emner og god struktur

har sikret progresjon. Et godt stipendiatmiljø på USN har også vært av betydning. Spesielt takk til Lisabeth Carson for uendelig mange fagsamtaler!

Også utover USN, nasjonalt og internasjonalt, har jeg opplevd interesse og støtte fra forskningsmiljøet i karriereveiledning. Takk til Randi Boelskifte Skovhus for tilbakemeldinger underveis og en genuin interesse for arbeidet mitt! Alle spørsmål på konferanser og ECADOC summer school, tilbakemeldinger på artikler og diskusjoner i nettverk har gitt innspill til fremdrift og ferdigstilling av avhandlingen. Videre har jeg satt pris på å være en del av NAFOL miljøet i stipendiatperioden. Gode forelesinger, enestående tilrettelegging og bra samhold har løftet min stipendiattid, både faglig og sosialt.

Til slutt, kjære Trond og Esther, det er ikke første gang jeg arbeider med et omfattende prosjekt som jeg snakker engasjert eller frustrert om ved middagsbordet. Også denne gangen har dere hatt klokketro på at jeg skulle komme i mål. Takk for at dere underveis har vist meg at det er mer i livet enn å skrive en doktorgrad!

Petra Røise

Mai 2022

## Sammendrag

Avhandlingen består av tre delstudier (artikler 1, 2 og 3) og en sammenfattende kappe. Formålet med avhandlingen er å bidra til kritisk utforskning av intensjoner ved faget utdanningsvalg som formalisert i læreplanen fra 2015 og operasjonalisering av denne læreplanen i møte med elevene.

Overordnet problemstilling handler om hvilke didaktiske spenninger som kommer til syne mellom ulike dimensjoner av læreplanen i utdanningsvalg. Spenninger kan komme til uttrykk som dilemmaer, utfordringer eller paradokser mellom ulike dimensjoner av fenomenet læreplan utdanningsvalg, når det gjelder politikkutforming, forskning og praksis. Dimensjoner av læreplan forstås i lys av Goodlad sin teori om *curriculum inquiry*, og forskningsområdene omhandler den formaliserte, operasjonaliserte og erfarte læreplanen. Formålet med avhandlingen spesifiseres i følgende tre interesseområder knyttet til læreplan fra 2015: å analysere hvilke diskurser som trer frem i den formaliserte læreplanen og hvordan kan de utfordres (delstudie 1), å utforske hvordan operasjonaliseringen av læreplanen kan undersøkes og utvikles i deltakerorientert aksjonsforskning (delstudie 2) og studere hvordan elever beskriver sin erfarte læreplan, med fokus på karrierelæring på tvers av kontekster (delstudie 3).

Som et overordnet teoretisk perspektiv tas utgangspunkt i karriereundervisningens frigjørende oppgave i lys av kritisk pedagogikk. Disse linjene for forskning er initiert i de ulike delstudier og dypere belyst i den teoretiske delen av kapp. De ulike forskningsspør er til slutt samlet og diskutert i lys av en bred forståelse av didaktikk, og teorien om didaktiske rasjonalitet.

Ulike forskningsmetoder er anvendt for å få frem flere tilganger til forståelser av overordnet problemstilling. Den formaliserte læreplanen ble analysert gjennom en diskursanalyse. Videre, for å undersøke og utvikle kunnskap om den operasjonaliserte læreplanen, ble data samlet gjennom et deltakerorientert aksjonsforskningsprosjekt basert på forskningssirkel som tilnærming, med lærere og karriererådgivere i ungdomsskole. Som en del av

forskningssirkelarbeidet, for å få innsikt i den erfarte læreplanen, ble i tillegg data samlet inn gjennom fokusgrupper med ungdomsskoleelever.

Funn fra delstudiene viser at læreplanen i utdanningsvalg, som styringsdokument, er forankret i et neoliberalt rammeverk, som ansees å begrense elevenes mulighet til å tenke kritisk om verden rundt seg. Det vises også at operasjonalisering av læreplanen hindres av strukturelle forhold og mangelfull didaktikk. Den metodologiske tilnærmingen til integrering av disse tre delstudiene er representert ved en abduktiv tilnærming. Teorier om didaktisk rasjonalitet og kritisk bevissthet blir anvendt i som synliggjør didaktiske spenninger av normativ og analytisk karakter.

Tre didaktiske spenninger er identifisert på tvers av delstudiene. Intensjonen med faget utdanningsvalg står i en spenning mellom frigjøring og tilpasning. Det drøftes at faget utdanningsvalg, uten forankring i kritisk pedagogikk, risikerer å ensidig fokusere på eleven som fremtidig bidragsyter til fellesskapet. Videre kommer til syne hvordan pedagogisk praksis i faget kan preges av didaktisk irrasjonalitet, der avhandlingen viser at videreutvikling av didaktisk rasjonalitet gjennom deltakerorientert forskning kan styrke pedagogisk profesjonalitet i faget. Til sist blir belyst spenninger mellom ulike pedagogiske logikker som anvendes i karrierelæring mellom skole og arbeidsliv som kontekster. Jeg foreslår en videreutvikling av didaktisk teori til å vektlegge kritisk, kompleks, kontekstuell og kollektiv tilnærming til karriereundervisning.

Avhandlingen har implikasjoner for utdanningspolitikk og pedagogisk praksis, ved å sette søkelyset på behovet for å styrke pedagogisk profesjonalitet i faget gjennom å videreutvikle en fagdidaktikk for faget utdanningsvalg.

## **Abstract**

*Title: The curriculum of Educational Choice: intentions and operationalisation.*

The dissertation consists of three sub-studies (articles 1, 2 and 3) and a summary. The purpose of the dissertation is to contribute to a critical exploration of the intentions of the obligatory subject Educational Choice (directly translated from Norwegian 'Utdanningsvalg') as formalized in the curriculum from 2015 and the operationalization of this curriculum. The overall research question is 'which didactic tensions appear between different dimensions of the curriculum in Educational Choice?'. Tensions can be expressed as dilemmas, challenges, or paradoxes between different dimensions of the phenomenon of the curriculum of Educational Choice, in terms of policy making, research and practice. Following dimensions of the curriculum in Goodlad's theory of curriculum inquiry, the research areas deal with the formalized, operationalized, and experienced curriculum. The purpose of the dissertation is specified in the following three areas of interest related to the curriculum from 2015: to analyze which discourses emerge in the formalized curriculum and how they can be challenged (study 1), to explore how the operationalization of the curriculum can be investigated and developed in participant-oriented action research (study 2) and look into how students describe their experienced curriculum, with a focus on career learning across contexts (study 3).

An overarching theoretical perspective is the liberating task of career education in the light of critical pedagogy. The paths of research are initiated in the various studies and more deeply elucidated in the theoretical part of this summary.

Different research methods have been used to obtain more access to understandings of the overall problem. The formalized curriculum was analyzed through a discourse analysis. Furthermore, to investigate and develop knowledge about the operationalized curriculum, data were collected through a participant-oriented action research project based on a research circle as a method, with teachers and career counselors in lower secondary school. Furthermore, as part of the research circle, in order to gain insight into the experienced



curriculum, data was also collected through focus groups with upper secondary school students.

Findings from the studies show that the curriculum of Educational Choice, as a governing document, is anchored in a neoliberal framework, which is considered to limit students' ability to think critically about the world around them. It is also shown that operationalization of the curriculum is hindered by structural conditions and inadequate didactics. The methodological approach to the integration of these three studies is represented by an abductive approach. Through the lens of theories of didactic rationality and critical consciousness, three didactic tensions have been identified across the sub-studies. First, it is identified that the subject of Educational Choice as a text document contains a tension between liberation and adaptation. It is discussed that the subject of Educational Choice, without anchoring in critical pedagogy, risks one-sided focusing on the student as a future contributor to the community. Furthermore, it appears how pedagogical practice in the subject can be characterized by didactic irrationality, where the dissertation shows that further development of didactic rationality through participant-oriented research can strengthen pedagogical professionalism in the subject. Finally, tensions between different pedagogical logics are forwarded, in career learning between school and working life as contexts. I propose a further development of didactic theory to emphasize critical, complex, contextual, and collective approach to career education.

The dissertation has implications for educational policy and pedagogical practice, by focusing on the need to strengthen pedagogical professionalism in the subject by further developing specific didactics for the subject Educational Choice.

# Innhold

<b>Forord</b> .....	<b>I</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>III</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>V</b>
<b>Innhold</b> .....	<b>VII</b>
<b>Liste over figurer og tabeller</b> .....	<b>IX</b>
<b>Liste over artikler</b> .....	<b>X</b>
<b>1 Introduksjon</b> .....	<b>1</b>
1.1 Utdanningspolitisk historie og kontekst .....	1
1.2 Motivasjon og relevans .....	6
1.3 Formål, problemstilling og forskningsspørsmål og design .....	9
1.4 Begrepsavklaring .....	12
1.5 Oppbygging av avhandlingen .....	15
<b>2 Forskning på faget utdanningsvalg</b> .....	<b>16</b>
2.1 Pedagogisk profesjonalitet .....	16
2.2 Karrierelæring mellom skole og arbeidsliv .....	18
<b>3 Teoretisk fundament</b> .....	<b>23</b>
3.1 Læreplanens ulike dimensjoner .....	23
3.2 Kritisk pedagogikk .....	26
3.2.1 Frigjørende pedagogikk.....	26
3.2.2 Community Interaction Theory .....	29
3.3 Kritisk didaktikk .....	31
<b>4 Metodologi</b> .....	<b>35</b>
4.1 En multiparadigmatisk forankring .....	35
4.2 Multimetodisk forskningsdesign .....	39
4.3 Diskursanalyse av den formelle læreplanen.....	44
4.3.1 Utvalg .....	44
4.3.2 Analyse og fortolkning.....	44
4.3.3 Etske refleksjoner .....	46

4.4	En forsknings sirkel om operasjonalisering av læreplan .....	46
4.4.1	Utvalg .....	49
4.4.2	Datainnsamling.....	51
4.4.3	Analyse og fortolkning.....	52
4.4.4	Etiske refleksjoner .....	53
4.5	Fokusgrupper om elevenes erfarte læreplan.....	54
4.5.1	Utvalg .....	55
4.5.2	Datainnsamling.....	55
4.5.3	Analyse og fortolkning.....	56
4.5.4	Etiske refleksjoner .....	59
4.6	Reliabilitet og validitet.....	60
<b>5</b>	<b>Presentasjon av artiklene.....</b>	<b>65</b>
5.1	Artikkel 1 .....	65
5.2	Artikkel 2 .....	67
5.3	Artikkel 3 .....	68
<b>6</b>	<b>Drøfting av didaktiske spenninger.....</b>	<b>71</b>
6.1	Mellom frigjøring og tilpasning .....	71
6.2	Mellom didaktisk irrasjonalitet og rasjonalitet.....	75
6.3	Mellom skole og arbeidsliv som kontekster for karrierelæring.....	78
<b>7</b>	<b>Konklusjon .....</b>	<b>84</b>
<b>8</b>	<b>Avsluttende kommentarer og implikasjoner .....</b>	<b>86</b>
	<b>Referanser.....</b>	<b>89</b>
	<b>Vedlegg .....</b>	<b>99</b>

## Liste over figurer og tabeller

Figur 1: Avhandlingens forskningsdesign	s. 11
Tabell 1: Oversikt over problemstillinger, teorier, analyser og funn	s. 42
Tabell 2: Eksempel analyse av transkripsjon av fokusgruppe ved bruk av de fire årsakene	s. 58
Figur 2: Modell over nøkkelord i didaktiske overveielser til karrierelæring på tvers av kontekster	s. 82

## Liste over artikler

Avhandlingen består av følgende artikler (som også henvises til som delstudier 1, 2 og 3).

- 1 Røise, P. (2020). If career education is the solution, what is the implied problem? I E. Haug, T. Hooley, J. Kettunen, & R. Thomsen (Red.), *Career and career guidance in the Nordic countries* (s. 265-280). [https://doi.org/10.1163/9789004428096\\_018](https://doi.org/10.1163/9789004428096_018)
- 2 Røise, P., & Bjerkholt, E. (2020). Frigjørende deltakelse i en forskningssirkel om faget Utdanningsvalg. *Forskning og Forandring*, 3(1), 47-69. <https://doi.org/10.23865/fof.v3.2160>
- 3 Røise, P (2022, in press). Students' critical reflections on learning across contexts in career education in Norway. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*.

# 1 Introduksjon

Ja, det er mange som driver og maser om at på skolen lærer man bare matte og sånn, og ikke det man skal drive med videre i livet. Mens her får man faktisk lært hva man skal gjøre videre, hvordan det er.

Slik beskriver en gutt i 9. klasse sin opplevelse av utplasseringsaktiviteter i faget utdanningsvalg. Gutten uttrykker noen som mange elever erfarer i løpet av ungdomsskolen, et søk etter skolefagenes relevans i samfunnet utenfor skolen, og et ønske om å få innsikt i hva som venter når skolegangen er avsluttet. I løpet av undervisningen i faget utdanningsvalg skal elevene for første gang, i skolekontekst, utforske og ta stilling til egne interesser og forutsetninger når det gjelder videre skolegang og muligheter i arbeidslivet.

Formålet med denne avhandlingen er å bidra til kritisk utforskning av intensjoner ved faget utdanningsvalg som formalisert i læreplanen fra 2015 og operasjonalisering av denne læreplanen i møte med elevene. Studien belyser læreplanens ulike dimensjoner gjennom å undersøke, utfordre og utvikle pedagogisk praksis og diskurser knyttet til faget utdanningsvalg som en arena for karrierelæring i norsk ungdomsskole. Avhandlingen beveger seg i landskapet mellom styringssignaler i den sentralt gitte læreplan for faget og den lokale konteksten der læreplanen blir operasjonalisert, som både omfatter skole- og arbeidslivskontekster.

## 1.1 Utdanningspolitisk historie og kontekst

Utdanningsvalg som fag, med en læreplan og en ramme på 110 timer, ble innført i norsk ungdomsskole i 2008, og fornyet i 2015 og 2020. Kjernen i faget, som beskrevet i variasjoner i de ulike revisjonene, dreier seg om at elevene skal lære å ta utdannings- og yrkesvalg basert på sine interesser og forutsetninger, i tillegg til å tilegne seg kunnskap om muligheter og krav i utdanningssystemet og arbeidslivet. Men «[v]eien fra læreplanen til læring går via flere styringsnivåer og ulike diskurser om skolens oppgaver og formål, via beslutninger og program og direkte og indirekte bruk i den enkelte skole og i det enkelte klasserom» (Dale, 2009, s. 16). Og det er lang vei å gå fra ideene som er nedfelt i en læreplan, til den læringen og sosialiseringen som faktisk finner sted hos elevene (Borgen & Lødding, 2009; Mjaavatn & Frostad, 2018).

Formålet med en nasjonal læreplan som et utdanningspolitisk dokument er todelt. For det første fungerer den som verktøy for nasjonal politisk styring. For det andre setter den en profesjonell og pedagogisk plattform for profesjonell praksis (Aasen et al., 2015, s. 417). Denne avhandlingen har til hensikt å undersøke begge funksjonene. Læreplan er bakgrunnen for pedagogiske og didaktiske synspunkter og anvendelser, den har betydning for måten lærere tenker på elevene sine og hva de vurderer at elevene trenger å lære. For å vise til utdanningspolitisk historie og kontekst for avhandlingens problemstilling, presenteres i dette underavsnittet en kronologisk gjennomgang av de tre læreplanene for faget og relaterte utdanningspolitiske styringsdokumenter.

I NOU 2003:16 (2003, s. 145) ble det foreslått større vektlegging av karriererådgiving i norsk skolesystem for å lage en sterkere kobling mellom ungdomsskole og videregående skole. Elevene skulle i større grad bevisstgjøres sine fremtidige utdannelses- og yrkesmuligheter og utvikle evne til å ta valg. En videreføring av disse signalene kan vi finne i prøveprosjektet Programfag til valg, som varte fra 2003 til 2008 (St.meld. nr. 30 (2003-2004), s. 62). Programfag til valg hadde som formål å styrke elevenes forutsetninger for å velge utdanningsprogram på videregående skole og det skulle bidra til motivasjon og tilpasset opplæring. Dette formålet og fokuset på valg, ble videreført til faget utdanningsvalg.

Til forskjell fra programfaget, så ble utdanningsvalg et obligatorisk fag, bestående av 110 timer fordelt på tre år på ungdomsskolen. Utdanningsvalg med sin nasjonale læreplan ble introdusert som fag i norsk ungdomsskole i 2008 (Utdanningsdirektoratet, 2008). I den første læreplanen for faget utdanningsvalg ble tre tematiske områder for faget beskrevet:

- Videregående opplæring og arbeidsliv
- Utprøving av utdanningsprogram
- Om egne valg

En evaluering av implementeringen av den første læreplanen pekte på faren for at faget ble likt som andre fag, der sterke elever lykkes fordi faget inneholdt mye lesing, skriving og refleksjon (Borgen & Lødding, 2009). Evalueringen stilte også spørsmål ved om fagets intensjon kunne oppnås gjennom daværende læreplan og kompetansemål. Borgen og

Lødding la til at uklare ansvarsforhold mellom skole, skoleeier eller fylkeskommuner bidro til at skolene valgte læringsaktiviteter som de hadde erfaring med og kontroll over.

Evaluering av den første læreplanen i Utdanningsvalg påpeker vedvarende utfordringer (Lødding & Holen, 2012). Samarbeid med eksterne partnere ble ansett som både viktig og utfordrende. Faget krevde økonomiske midler og god logistikk. Lærestoffet manglet, og det var behov for å utvikle større kompetanse blant lærere. Det ble rapportert om utfordringer med differensiering av karriereundervisning med hensyn til ulike elevers behov.

I 2015 ble det introdusert en revidert læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2015a), og følgende tre områdene ble definert som sentrale temaer:

- Personlige valg
- Utdanning og yrker
- Arbeid

Denne læreplanen peker på formålet å gi studentene en forståelse av betydningen av utdanning og livslang læring. Videre skal det gis kunnskap om ulike utdanningsveier i videregående opplæring og innsikt i et skiftende arbeidsmarked (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Emnet skal bidra til at elevene får kompetanse i å gjøre karrierevalg basert på elevens egne ønsker og forutsetninger. Imidlertid kan en prinsipiell endring spores i utvikling av læreplanene. Der den første læreplanen vektla et sterkt fokus på utprøving av strukturer og utdanningsmuligheter i videregående skole, ble dette fokuset tonet ned i den reviderte læreplanen. Temaet *arbeid* kom inn som et eget fokusområde. I tillegg nevnes kritisk tenkning, som en del av grunnleggende ferdigheter.

Å kunne lese i utdanningsvalg innebærer å innhente og forstå relevant informasjon fra ulike kilder. Videre handler det om å vurdere og systematisere informasjon på en kritisk måte ved å trekke inn faglige og samfunnsmessige perspektiver (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 3).

Denne forskyvingen av tyngdepunkt i læreplan fra et fokus på valg av videregående opplæring til arbeid, i tillegg til inkludering av kritisk bevissthet, er viktige elementer i analyse og operasjonalisering av 2015 læreplan i utdanningsvalg, som denne avhandlingen setter søkelyset på.



Videre har det utdanningspolitisk relevans å belyse hvordan læreplanverket har blitt reformert også etter 2015. Som en del av reformen Kunnskapsløftet med forankring i Stortingsmelding 28 (2015-2016), vedtok regjeringen å fornye verdier og prinsipper for opplæring (tidligere kalt 'Generell del') og revidere læreplaner i alle fag. Som et resultat av dette ble i 2017 lansert 'Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæring' der både verdier og prinsipper for opplæringen og formålet med opplæringen beskrives. To verdier løftes frem her. Den første verdien omhandler at skolen skal «bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). «Skolen skal støtte utviklingen av den enkeltes identitet, gjøre elevene trygge på eget ståsted, samtidig som den skal formidle felles verdier som trengs for å møte og delta i mangfoldet, og åpne dører mot verden og fremtiden» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). For det andre, løftes verdien av kritisk tenkning og etisk bevissthet frem i opplæringslovens formålsparagraf. «Skolen skal bidra til at elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål, utvikler vitenskapelig og kritisk tenkning og handler med etisk bevissthet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). I kontekst av denne avhandlingen påpekes en nær relasjon mellom karriereundervisning og verdiene om identitet og mangfold, kritisk tenkning og etisk bevissthet.

Videre, som en del av Kunnskapsløftet, ble Fagfornyelsen navnet på prosessen med å utvikle og innføre læreplanene (Utdanningsdirektoratet, 2020a), og resulterte bl.a. i en tredje revurderingen av læreplanen i utdanningsvalg (Utdanningsdirektoratet, 2020b). I denne utgaven av læreplanen introduseres et kjerneelement 'karrierekompetanse'. Innføring av begrepet karrierekompetanse kan sees i lys av NOU 2016:7, der det påpekes at faget utdanningsvalg skal bidra til kvalitativ karriereveiledning. God karriereveiledning ansees, sammen med elevenes karrierekompetanse, viktig for å redusere omvalg og frafall i videregående skole. I 2020 læreplanen beskrives karrierekompetanse:

Å utvikle karrierekompetanse handler om å forstå og utvikle seg selv og egen læring, og å utvikle en trygg identitet. Det handler også om å utforske utdanningsmuligheter og arbeidslivet. Dette inkluderer ferdigheter i å kunne samle, analysere og ta i bruk informasjon både om utdanning, arbeid og seg selv. Ferdigheter i å håndtere overgangsfaser i livet og ferdigheter i å ta valg og forstå konsekvenser av valg, skal også være en del av faget (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 2).

En slik forståelse av karrierekompetanse framhever ferdigheter, som skal utvikles og anvendes i mange karriererelaterte situasjoner. Det kan sees i kontrast til den første læreplanen som fremmet en forståelse av å velge utdanning som noe en elev gjør én gang i overgangen til videregående skole.

Mens denne tredje læreplanen ble utviklet, ferdigstilles det nasjonale kvalitetsrammeverket for karriereveiledning (Kompetanse Norge, 2019). Karrierekompetanse, som begrep presentert i kvalitetsrammeverket, omhandler kompetanse til å håndtere karriererelaterte utfordringer, noe som overstiger et fokus på enkelte valgsituasjoner. Det presenteres en tverrsektoriell modell med navnet *karrierelæring i kontekst*, som retter oppmerksomheten mot utforskning av spenninger og dilemmaer en kilde til «håndtering av liv, læring og arbeid i forandring og overganger» (Kompetanse Norge, 2019, s. 63).

Av videre politiske relevans har Fullføringsreformen som vedtatt i regjeringen på våren 2021 (Meld. St. 21 (2020-2021)). Denne reformen vektlegger endringer i struktur og innhold i videregående opplæring, med hensikt at flere skal fullføre og bestå. Regjerings mål formuleres som

(...) at alle elever i VGO skal få mer fordypning, mer relevant opplæring og mer valgfrihet. Når elevene får velge mer av innholdet i opplæringen kan det også føre til mer motivasjon, både fordi de får fordype seg i fag som interesserer dem, og fordi de får større kontroll over eget liv (Meld. St. 21 (2020-2021), s. 69).

Tilgangen til og kvaliteten på karriereveiledning løftes frem som avgjørende for å forebygge og motvirke feilvalg, omvalg og frafall (Meld. St. 21 (2020-2021), s. 129). Videre belyses også behovet for tilstrekkelig og relevant kompetanse blant de som driver karriereveiledning i skolen, og «vil utvikle kompetansestandarder for karriereveiledning i skolen, basert på det nasjonale kvalitetsrammeverket» (Meld. St. 21 (2020-2021), s. 132). Dette kan sees i sammenheng med vektlegging av profesjonsfellesskap og organisasjonsutvikling i Meld. St. 21 'Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen'. Når det gjelder undervisning i faget utdanningsvalg inngår også karriererådgivere i ungdomsskolen inn i et slikt profesjonsfellesskap (Mordal et al., 2022). Videre trekkes frem i Stortingsmelding 21 at det er på skolen der lærere samarbeider at utviklingen på kvalitet har best vilkår for å utvikle seg.

Når læreplaner introduseres og endres, har det konsekvenser for de som underviser dem, deres elever og skole som organisasjon.

Denne avhandlingen bidrar med ny kunnskap gjennom å utforske læreplan fra ulike perspektiver (Goodlad et al., 1979). Læreplan kan både forstås som et intensjonelt styringsdokument, som kan undersøkes kritisk gjennom diskursanalyse. Intensjoner forstås først og fremst som formulert i styringsdokumenter, men kan videre også forstås fra skolelederperspektiv, og fortolkes og forvaltes av lærere. Intensjoner formulert i styringsdokumenter viser et sett med forventninger, som ulike aktører ser ulikt, noe som igjen virker inn på operasjonaliseringen av fagets undervisning. I denne avhandlingen tas utgangspunkt i intensjoner som formulert, men ikke begrenset til, læreplan som tekstdokument. Læreplanen kan også forstås gjennom å undersøke operasjonalisering av læreplan, i form av undervisning og læringsaktiviteter. Dette undersøkes gjennom et deltakerorientert aksjonsforskningsprosjekt, basert på forskningsrirkel som tilnærming, der praksisfeltet og forskningsfeltet har samarbeidet om å utforske og utvikle pedagogisk kunnskap om faget utdanningsvalg (Røise & Bjerkholt, 2020). I tillegg synliggjøres læreplanen gjennom elevenes opplevelse av undervisningen i faget i form av fokusgruppeintervjuer (Røise, 2022 in press). Avhandlingens hypotese bygger på at kritisk utforskning av gapet mellom intensjoner ved faget utdanningsvalg som formalisert i 2015 læreplanen og operasjonalisering av den, kan være et bidrag til å styrke den pedagogiske profesjonaliteten til lærere og karriererådgivere som underviser i faget.

## 1.2 Motivasjon og relevans

Med utgangspunkt i den skisserte konteksten, kan min motivasjon for valg av forskningsprosjekt fortettes til følgende tre perspektiver: samfunnsperspektiv, forskningsperspektiv og personlig perspektiv. Disse perspektivene synliggjør samtidig avhandlingens relevans.

### Samfunnsperspektiv

Det finnes omfattende forskning om ulike faktorer som kan virke inn på unge menneskers utdanningsvalg og hvilke risikofaktorer som kan identifiseres når det gjelder feilvalg og frafall i

videregående opplæring (Hernes, 2010; Lillejord et al., 2015). I Norge ser vi økt bevissthet rundt det å sette i gang overordnede tiltak for å bedre elevenes forutsetninger til å gjennomføre videregående opplæring. Læreplanen i utdanningsvalg kan også forstås som et tiltak for å gjøre overgangen til videregående skole bedre for elevene (Haug, 2019).

Ifølge forskningen til Sandal (2014) finnes det lite kunnskap om hvordan elever selv reflekterer over overgangen mellom ungdomsskole og videregående skole, og hvordan elever definerer kontekst for utdannings- og yrkesvalg. Det er her faget utdanningsvalg har potensiale til å skape rom for elever til refleksjon, oppdagelser, nye erfaringer og ny kunnskap om sine personlige interesser og evner, utdanningsmuligheter og arbeidslivet. Det er skolen sitt ansvar å hjelpe og støtte elever i overganger i utdanningssystem, la elevene bli kjent med sine muligheter, ulike yrker og arbeidsplasser, samt gjøre dem i stand til å ta informerte valg.

Utdanningsvalg er det eneste obligatoriske faget i ungdomsskole uten kompetansekrav til lærere. Der det, for eksempel, kreves 30 relevante studiepoeng for å undervise i fagene Musikk og Mat & Helse, forutsettes det ingen relevante studiepoeng for å undervise i faget utdanningsvalg. Økt og systematisert kunnskap er av betydning, særlig fordi Norge stadig er i en utviklings- og implementeringsfase når det gjelder faget utdanningsvalg i ungdomsskolen.

Som en del av sin grunnskolelærerutdanning tilbyr Universitetet i Sørøst-Norge (USN) og Høgskolen på Vestlandet 30 studiepoeng i faget utdanningsvalg som valgemne. At rekruttering til emnene har vært lav kan forklares med at faget utdanningsvalg konkurrerer med andre fag som har kompetansekrav, noe som kan virke inn når nyutdannede lærere søker lærerstillinger. I tillegg kan studenter velge å ta 15 studiepoeng i utdanningsvalg som en del av sin master i karriereveiledning, også ved USN.

### **Forskningsperspektiv**

Det er behov for forskningsbasert kunnskap i en tid der Fagfornyelsen som ny skolereform iverksettes i norsk skolesystem (Utdanningsdirektoratet, 2020a), og som faget utdanningsvalg er inkludert i. Dog mangler det forskning om karriereundervisning i norsk kontekst, både om karriererelaterte diskurser i politisk styring av læreplanen, pedagogisk praksis og teoriutvikling knyttet til læreplan. Siden fagets innføring i 2008 er det en rik skolepraksis å forske i. Å ta et

utgangspunkt i en lokal kontekst gir relevans for forskningsprosjektet, siden jeg håper resultatene kan brukes innen lærerutdanning og utdanning av karriererådgivere i skole. Mitt håp er at resultatene fra det lokale perspektivet også kan brukes i en internasjonal sammenheng.

Fra jeg søkte stipendiatstillingen januar 2017 til oppstartsfasen høst 2017, utviklet forskningsperspektivet seg. I starten omhandlet prosjektet aksjonsforskning på kollektiv læring i faget (gjennom gruppeveiledning av lærere og elever) for å utvikle karrierekompetanse i faget utdanningsvalg. Men etter oppstart av forskningsprosjektet ble jeg oppmerksom på utfordringer knyttet til fagets operasjonalisering av læringsaktiviteter på tvers av kontekster skole og arbeidsliv. I tillegg utvidet jeg min innsikt i forskningens ulike hensikter. Der jeg tidligere hadde vært (og fortsatt er) opptatt av forskningens utviklende hensikt, ble jeg i tillegg oppmerksom på forskningens utfordrende funksjon. Dette åpnet opp for flere forskningstilnærminger til faget utdanningsvalg, som jeg vil gjøre rede for i kapittel 1.3. Mine forskningsspørsmål utviklet seg til å innta både undersøkende, utfordrende og utviklende forskningsposisjoner, noe som jeg opplevde har gitt rikdom i forskningsprosjektet. Her opplevde jeg en glidende overgang til mitt personlige perspektiv på temaet for avhandlingen.

### **Personlig perspektiv**

Jeg har i 20 år arbeidet med oppfølging og veiledning av ungdom i overganger, også i skolekontekst. Denne erfaringen har gitt meg innsikt i et skolesystem som både kan være til støtte i ungdommens valg i livet, men den kan også være begrensende og til hinder. Å arbeide med en master i yrkespedagogikk fremmet mitt blikk for betydningen av relevans i skole, og læringens uformelle og praktiske karakter. I tillegg hadde jeg erfaring fra å undervise i universitets- og høgskolesektor, og så behovet for kunnskap om hvordan å veilede unge mennesker i skole. Jeg hadde tidligere skrevet faglitteratur om veiledning og coaching av ungdom, der også lærere i faget utdanningsvalg var en målgruppe (Røise, 2009, 2011, 2014, 2016, 2018). Men jeg hadde lite kunnskap om hva som foregikk i klasserommet i undervisningen i faget. Å forske på faget utdanningsvalg i ungdomsskolen var for meg en ny arena for å forstå, undersøke og utvikle veiledning av ungdom i en skolekontekst. Jeg var

spesielt nysgjerrig på hvordan faget utdanningsvalg skapte rom for relevans og refleksjon i skole.

Ved oppstart av PhD-arbeidet fikk jeg mulighet til å observere noen undervisningstimer i utdanningsvalg på en ungdomsskole. Det ga et først inntrykk av hvordan faget ble operasjonalisert. For å bli mer kjent med hva som rørte seg i praksisfeltet, fikk jeg i januar 2018 mulighet til å holde en workshop på et seminar for de som underviste i faget utdanningsvalg i en bestemt region i Norge<sup>1</sup>. Jeg fikk spurt deltakere hva de lyktes med i undervisningen i faget og hva de ikke lyktes med, og hva de mente var viktig å jobbe videre med. Gjennom deres innspill ble jeg oppmerksom på den delen av undervisningen i læreplanen i faget utdanningsvalg som foregår i samarbeid med arbeidsliv. Lærerne formidlet at disse aktivitetene var utfordrende å organisere.

Det er de tre dimensjonene av personlig, forsknings- og samfunnsperspektiv som vekket min motivasjon til å avgrense og fordype prosjektets formål og forskningsspørsmål.

### 1.3 Formål, problemstilling og forskningsspørsmål og design

Formålet med denne avhandlingen er å bidra til kritisk utforskning av intensjoner ved faget utdanningsvalg som formalisert i læreplanen fra 2015 og operasjonalisering av læreplanen i møte med elevene. Med utgangspunkt i de presenterte motivene, er den overordnede problemstillingen i denne avhandlingen:

*Hvilke didaktiske spenninger kommer til syne mellom ulike dimensjoner av læreplanen i utdanningsvalg?*

I dette arbeidet forstås spenninger som de kan komme til uttrykk som dilemmaer, utfordringer eller paradokser mellom ulike elementer, nivåer eller dimensjoner av fenomenet læreplan utdanningsvalg, når det gjelder politikktutforming, forskning og praksis. En metaforisk betydning av spenninger i form av elektrisitet gir videre assosiasjoner til spenninger som noe negativt og destruktivt, eller som noe fruktbart og energifullt. I

---

<sup>1</sup> Senere ble en del av forskningsarbeidet forankret i denne regionen, derfor har jeg her anonymisert navnet.

undersøkelsen av dimensjoner av læreplan ansees spenninger som nødvendige og potensielt fruktbare. Med dette så plasseres avhandlingen innenfor en tradisjon i karriereveiledningsfeltet for å arbeide med spenninger i form av motsetninger og paradokser. Eksempler er arbeidet til Harry B. Gelatt (1989) med *positiv uncertainty* og John Krumboltz (2009) sin teori om *planned happenstance*. I tillegg, som nevnt tidligere, er det i Norge utviklet et kvalitetsrammeverk for karriereveiledning som beskriver karrierekompetanse ved bruk av spenninger og dilemmaer til utforskning for veileder og veisøker (Kompetanse Norge, 2019). Spenninger som analyseenhet danner utgangspunkt for kunnskapsbidraget og videre utvikling (Postholm & Smith, 2017).

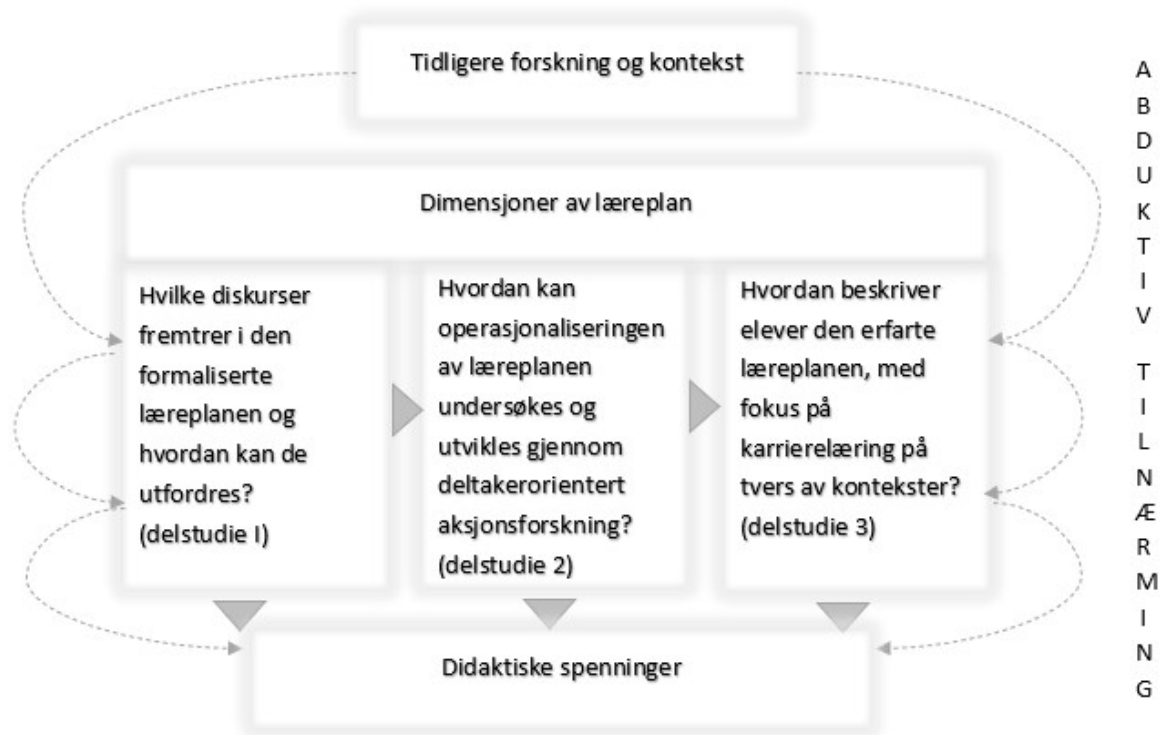
Avhandlingen tar utgangspunkt i tre studier av ulike dimensjoner av læreplanen: å utfordre diskurser som de fremtrer i læreplanen (delstudie 1), å undersøke og utvikle operasjonaliseringen av læreplanen gjennom deltakerorientert aksjonsforskning (delstudie 2), å undersøke elevenes opplevelse av undervisningen knyttet til læreplanen (delstudie 3). For å finne svar på overordnet problemstilling, løftes innholdet i disse delstudiene på et metanivå, der følgende forskningsspørsmålene guidet arbeidet med denne avhandlingen:

- Hvilke diskurser fremtrer i den formaliserte læreplanen og hvordan kan de utfordres? (relatert til delstudie 1)
- Hvordan kan operasjonaliseringen av læreplanen undersøkes og utvikles gjennom deltakerorientert aksjonsforskning? (relatert til delstudie 2)
- Hvordan beskriver elever den erfarte læreplanen, med fokus på karrierelæring på tvers av kontekster? (relatert til delstudie 3)

Figur 1 illustrerer overordnet forskningsdesign.

Empirisk data som er anvendt, omhandler tre ulike datakilder. For det første ble analysert læreplanen i utdanningsvalg fra 2015. Videre ble data innhentet via deltakerorientert aksjonsforskning med lærere og karriereveiledere. Og til slutt ble det gjennomført fokusgrupper med elever. Disse ulike datakilder ble analysert hver for seg, for hvert studium. Der de tre artiklene hver for seg setter søkelys på ulike dimensjoner av læreplanen, belyser de til sammen læreplan fra den er formalisert, til hvordan den er operasjonalisert, til hvordan

den erfares av elever. Som en konsekvens kunne et tema som ble fremmet i én delstudie, bli belyst og utdypet i en annen delstudie i tråd med abduktiv argumentasjon.



Figur 1: Avhandlingens forskningsdesign

Resultatene fra de tre delstudiene er sett i sammenheng, og konstituerer et metaperspektiv, i lys av tidligere forskning og teoretiske perspektiver på kritisk pedagogikk og didaktisk teori. Gjennom en dialektisk fortolkningsprosess (Bacchi, 2015, s. 3; Carr & Kemmis, 1986, s. 33), basert på bakgrunnen, det teoretiske landskapet og de presenterte resultatene, bidrar de tre forskningsspørsmålene til å svare på den overordnede problemstillingen. Denne avhandlingen karakteriseres dermed gjennom en abduktiv tilnærming, som en bevegelse mellom induktive og deduktive prinsipper for analyse (Alvesson & Sköldbberg, 2018).

Relevansen av avhandlingen har allerede blitt forklart på ulike vis. For å oppsummere, vil jeg understreke at mer innsikt og en dypere kunnskap av profesjonell praksis og diskurser i karriereundervisning er av betydning for vår forståelse av læreplan og dens iverksetting. Det er internasjonalt identifisert at det trengs mer forskning, spesielt siden det i mange land



oppleves vedvarende utfordringer i henhold til unge menneskers gjennomføring av obligatorisk opplæring (OECD, 2010). Denne avhandlingen inngår i nordisk utdanningstradisjon der alle nordiske landene tilbyr karriereundervisning de siste årene av grunnskolen for å støtte overgangen til videre opplæring, og forskning på dette feltet er voksende (Haug et al., 2019). Siden høsten 2021 deltar jeg et nytt komparativt forskningsprosjekt om karriereundervisning i de ulike nordiske landene, der avhandlingen viser vedvarende relevans (NordicCareerEd, 2021). Kunnskapen som denne avhandlingen bidrar med kan derfor anvendes i videreutvikling og utfordring av karriereundervisning internasjonalt, i norske grunnskole, og i opplæringsprogrammer for lærere og karriererådgivere i skole.

## 1.4 Begrepsavklaring

Denne avhandlingen beveger seg i et landskap mellom begreper knyttet til veiledning, undervisning og karriere.

Først og fremst er det mange fellestrekk mellom veiledning og undervisning, der begge metodene legger til rette for læring. Tveiten definerer **veiledning** som en 'formel, relasjonell og pedagogisk istandsettingsprosess som har til hensikt at fokuspersonens mestringskompetanse styrkes gjennom dialog basert på kunnskap og humanistiske verdier' (Tveiten, 2019, s. 22). Her beskrives veiledning som en prosess, der ansvaret for veiledning er delt mellom den som er i fokus (fokuspersonen) og den som veileder. At veiledning er pedagogisk refererer til at det er læring, utvikling og mestring som er i fokus. Sammenliknet med undervisning, kan veiledning beskrives som en hjelpekunst som i større grad er psykologisk og individuell. I **undervisningen** er det i større grad læreren som bestemmer hva som skal undervises og hvordan (Tveiten, 2019, s. 37). I denne avhandlingen forstår jeg begrepene som å gripe inn i hverandre, men anser veiledning mer individualistisk (der det også kan foregå i grupper) og undervisning som mer kollektiv preget.

Sentrale begreper i denne avhandlingen er relatert til karrierelæring og karriereveiledningsfeltet. I hverdagspråket assosieres karrierebegrepet ofte med en tanke om progresjon i utdanning eller arbeidslivet (Bakke, 2021). I forskningsfeltet er anvendes

karrierebegrepet på mangfoldig vis og bygger på ulike teoretiske tradisjoner (Hughes et al., 2016). European Lifelong Guidance Policy Network (ELPGN) knytter karrierebegrepet til individets bevegelse gjennom livet og definerer det som

The interaction of work roles and other life roles over a person's lifespan, including how they balance paid and unpaid work, and their involvement in learning and education. (ELPGN, undated)

Jeg støtter opp under en slik forståelse av karrierebegrepet, som gir gjenklang i definisjon av **karriereveiledning** av Hooley, Sultana og Thomsen:

Career guidance supports individuals and groups to discover more about work, leisure and learning and to consider their place in the world and plans for their futures. Key to this is developing individual and community capacity to analyse and problematize assumptions and power relations, to network and build solidarity and to create new and shared opportunities. It empowers individuals and groups to struggle within the world as it is and to image the world as it could be.

Career guidance can take a wide range of forms and draws on diverse theoretical traditions. But at its heart it is a purposeful learning opportunity which supports individual and groups to consider and reconsider work, leisure and learning in the light of new information and experiences and to take both individual and collective action as a result of this. (Hooley et al., 2018, s. 20)

Et slikt perspektiv på karriereveiledning understøtter fokuset i denne avhandlingen på kollektive læringsprosesser i et frigjørende perspektiv. Karriereveiledning leveres som en tjeneste til individer og i mindre grupper, fra ungdomsskole og oppover. I forlengelse av karriereveiledning, kan karrierelæring sees som en generell læringsprosess om personlige valg, utdanning, yrke og arbeid (Røise, 2020, s. 266). Overnevnte definisjonen til Hooley, Sultana og Thomsen inkluderer i tillegg et fritidselement i en forståelse av karriere, som understreker at karrierelæring skjer på formelle og uformelle arenaer for læring.

Begge begrepene karrierelæring og karriereundervisning tar utgangspunkt i Career Management Skills (CMS), som definert av Sultana som:

Career management skills refer to a whole range of competences which provide structured ways for individuals and groups to gather, analyse, synthesise and organise self, educational and occupational information, as well as the skills to make and implement decisions and transitions. (Sultana, 2012, s. 5)

Begrepet bygger på tanken om å gjøre et menneske selv i stand til å foreta konkrete, bevisste valg. I et nytt nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning oversettes CMS med karrierekompetanse (Kompetanse Norge, 2019, s. 43). Definisjonen av CMS er også identisk med kompetansebeskrivelsen som er brukt i læreplanen for faget utdanningsvalg fra 2015 (Utdanningsdirektoratet, 2015a). **Karrierelæring** ansees som en prosess for å tilegne seg CMS. I veiledningen til læreplanen fra 2015 brukes begrepet karrierelæring for å beskrive en generell læringsprosess angående temaene personlig valg, utdanning og yrke og arbeid. Karrierelæring skjer i alle formelle og uformelle kontekster der læring skjer. Dog avgrenses karrierelæring seg i denne avhandlingen til læring som foregår eller finner sted i forbindelse med undervisning i faget utdanningsvalg.

Når det legges til rette for karrierelæring i kollektive prosesser i skoler, beskriver jeg dette som **karriereundervisning** (Røise, 2020), i tråd med Guichard (2001). Disse kollektive karrierelæringsprosesser skal systematiseres gjennom pedagogisk tilrettelegging, som definert av Niles og Harris-Bowlsbey med henvisning til Isaacson & Brown (2000).

Career education is the systematic attempt to influence the career development of students and adults through various types of educational strategies, including providing occupational information, infusing career-related concepts into the academic curriculum, offering various worksite-based experiences, and offering career planning courses. (Niles & Harris-Bowlsbey, 2009, s. 13)

Undervisningen kan bestå av mange ulike praksiser, i klasserom på skole eller på andre arenaer som i bedrifter. Begrepet **utplassering** anvendes om ulike aktiviteter som elevene kan gjennomføre utenfor skolens arena. Eksempler på utplasseringsaktiviteter er bedriftsbesøk, jobbskygging og arbeidsuke.

I norsk kontekst anvendes to titler om hverandre, til å beskrive den som tilbyr karriereveiledning i ungdomsskole: karriererådgiver og skole/yrkes- og utdanningsrådgiver. F. eks. anvendes i opplæringslovens formålsparagraf tittelen utdannings- og yrkesrådgiver (Forskrift til opplæringslova, 1998). I stillingsutlysninger brukes titlene om hverandre. Jeg velger å anvende begrepet **karriererådgiver**, basert på at deltakere i aksjonsforskningsprosjektet anvendte denne tittelen på seg selv (Røise & Bjerkholt, 2020).

**Læreplan** i utdanningsvalg inngår i læreplanverket til Utdanningsdirektoratet, som består av overordnet del, fag- og timefordeling og læreplaner i fag. Dette er forskrifter til opplæringsloven og skal styre innholdet i opplæringen. Læreplan ansees i denne avhandlingen som et utdanningspolitisk dokument og et pedagogisk plattform for profesjonell praksis (Aasen et al., 2015, s. 417).

## 1.5 Oppbygging av avhandlingen

Avhandlingen er strukturert i åtte kapitler. Introduksjon med kontekst og motivasjon for forskningstema, problemstilling og forskningsspørsmål, samt begrepsavklaring har blitt presentert i kapittel 1. Kapittel 2 gjør rede for forskning på faget utdanningsvalg, med fokus på pedagogisk profesjonalitet og karrierelæring mellom skole og arbeidsliv. I kapittel 3 blir det teoretiske grunnlaget for avhandlingen begrunnet og utdypet. Avhandlingen bygger på teorier om læreplanens ulike dimensjoner, kritisk pedagogikk og kritisk didaktikk. Kapittel 4 redegjør for metodologiske og vitenskapsteoretiske tilnærminger i forskningsprosjektet og de konkrete forskningsmetodene som er anvendt. Metoder for datainnsamling og analyse i avhandlingens tre delstudier er gjort rede for og drøftet, sammen med vurderinger av validitet og reliabilitet, og etiske refleksjoner. Videre i kapittel 5 presenteres kort de tre artiklene som inngår i avhandlingen. Resultatene fra de delstudiene blir tolket og drøftet i lys av teoretiske perspektiver, og til slutt oppsummert, i kapittel 6. Konklusjonen presenteres i kapittel 7, før jeg avslutningsvis redegjør for avhandlingens implikasjoner i kapittel 8.

## 2 Forskning på faget utdanningsvalg

I dette kapitlet gjennomgås relevant forskning på faget utdanningsvalg, som presenteres knyttet til to tematiske områder. Første presenteres forskning om pedagogisk profesjonalitet i faget. Siden faget ble innført i 2008, omhandler dette nyere forskning. Det avgrenses til forskning på karriereundervisning på ungdomsskole (eller tilsvarende skolenivå). Etterpå vises til forskning på karrierelæring mellom skole og arbeidsliv.

Begge tematiske områdene omfatter smale forskningsfelt. Forskingen, og dermed også presentasjonen i følgende underkapitlene, er begrenset og synliggjør et kunnskapshull. Presentert forskning skal sees i sammenheng med gjennomgang av forskning i artiklene som avhandlingen bygger på (kapittel 5). I tillegg er inkludert sentrale utredninger og internasjonale rapporter, som danner kontekst for forskningen som er presentert.

### 2.1 Pedagogisk profesjonalitet

I senere tid beskriver nasjonale forskningsprosjekter en praksis knyttet til faget utdanningsvalg som både er vesentlig og underutviklet (Buland et al., 2020; Mjaavatn & Frostad, 2018). Pedagogisk profesjonalitet sees gjerne i sammenheng med skolens rådgivingstjeneste. Undersøkelse av rådgivingstjeneste i tre norske fylker viser at når det gjelder at «kvalitet på valgprosessen og å få kjennskap til innhold i videregående opplæring og arbeidsliv gjennom faget utdanningsvalg har en signifikant positiv effekt på rådgivningskvalitet» (Buland et al., 2014, s. 15). Hva kan da ansees å være kvalitet i karriereveiledning og karriereundervisning? I sitt doktorgradsarbeid undersøker Haug dette spørsmålet, både ved å spørre skoleiere, karriereveiledere og elever. Resultatene hans indikerer at forståelsen av kvalitet er sentrert rundt tre sammenhengende tematiske områder, som har betydning for operasjonalisering av karriereveiledning gjennom en læreplan; viktigheten av karriereveilederens relasjonelle kompetanse, fokus på neste karrierevalg og involvering av ulike aktører og aktiviteter (Haug, 2017). Men Mjaavatn og Frostad påpeker at faget utdanningsvalg og andre veiledningstiltak i ungdomsskolen ikke ser ut til å nå godt nok frem til de unge. I et kvantitative forskningsprosjekt fulgte de over tusen ungdommer fra 10. klasse over i videregående skole og deres funn tyder på at familie, venner,

lønn og kulturfaktorer som kjønn og yrkesstatus overstyrer skolens rolle i elevens valg av videregående utdanning (Mjaavatn & Frostad, 2018).

Undervisning i utdanningsvalg blir gjennomført av skolens karriererådgivere og lærere. Det ligger ingen politiske føringer for hvem som skal ha fagansvaret. Undersøkelse viser at ungdomsskolene løser dette på forskjellig vis. Noen steder er det kontaktlærer som underviser i faget, andre steder er det karriererådgiveren i samarbeid med en lærer (Buland et al., 2020; Mordal et al., 2022). Noen rådgivere opplever det som en lettelse å få ressurser til undervisning i utdanningsvalg. Det gir mer tid til å gi informasjon innenfor fagets timer, noe som frigjør tid til veiledning i individuelle samtaler (Buland et al., 2020, s. 45). Lærere og karriererådgivere har ulik kompetanse og forutsetninger til å støtte elever i sin karrierelæring. Karriererådgivere har ekspertise om karriereteori, kunnskap om arbeidsmarkedet, og har ofte relasjoner til arbeidslivet. Lærere bidrar med pedagogisk og faglig kunnskap, ofte knyttet til andre fagområder. I tillegg kan læreren integrere karrierelæring i andre fag. Læreren er i en god posisjon til å gi elevene støtte i utforskning av utdanning- og yrkesmuligheter, viser en review av internasjonal litteratur om lærerens rolle i karrierelæring (Hooley et al., 2015). Derimot viser kvalitativ forskning fra nederlandsk yrkesopplæring, at lærere synes det er vanskelig å gjennomføre reflekterende karrieresamtaler med elevene, noe som forklares i lærerens manglende dialogiske ferdigheter (Draaisma et al., 2018, s. 29). Annen forskning på nederlandsk yrkesfaglig opplæring belyser sammenheng mellom læringsmiljøet og karrierekompetanse (Kuijpers et al., 2011). Det problematiseres at karrieresamtaler i klasserommet preges av at lærere snakker til og om elevene. Det konkluderes med at for å støtte elevene til å bruke karrierekompetanse, trenger lærere å stimulere til autentiske erfaringer med arbeid og dialog om disse erfaringene i en kollektiv setting. Denne forskningen fra nederlandsk kontekst adresserer behovet for å skape en læringsarena blant lærere, på organisasjonsnivå, for å fremme en sterkere kultur for karrierelæring (Kuijpers et al., 2011).

En internasjonal review av forskning på karriereundervisning viser at en systematisk tilnærming til karriereundervisning, som en integrert del av et omfattende rammeverk for karriereveiledning, er ønskelig, for å informere elevene om karrieremuligheter og arbeid (Hughes et al., 2016). Også i norsk kontekst, kan et godt samarbeid mellom

karriereveiledningstjeneste og lærerrollen være av stor betydning for å sikre god karrierelæring hos elever.

Senere, i utredningen 'Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn' (NOU 2016:7, 2016), ble det anbefalt en satsing på videreutdanning for lærere som skal undervise i faget utdanningsvalg. Lærere og karriererådgivere som underviser i faget utdanningsvalg har gjennom sin profesjonskompetanse kjennskap til generelle læringsprinsipper og karriereteorier. I tillegg er det per nå tilgjengelig en del faglitteratur om karriereundervisning i form av bøker (Haug, 2018; Høvsøien & Lingås, 2016; Kleppestø & Røyset, 2021; Plant & Buhl, 2020; Røyset & Kleppestø, 2017)<sup>2</sup>. Der noe av denne litteraturen har en metodisk tilnærming til fagets utvikling, er det, som Haug argumenterer, viktig å ikke søke ensidig «svar på hvordan-spørsmål i den hensikt å fremme den metodiske innsikten, men også se sammenhengen mellom hvorfor, hva og hvordan» (2018, s. 90).

I dette underkapitlet har jeg belyst forskning på pedagogisk profesjonalitet i faget utdanningsvalg. Faget treffer ikke elevene godt, og behovet for et godt samarbeid mellom rådgivere og lærere påpekes. Videre vises det til manglende kompetansekrav i faget, og videreutdanning av de som underviser i faget er anbefalt. Skulle det i fremtiden fremmes krav om kompetanseøkning for de som underviser i faget vil det være stort behov for forskningsbasert kunnskap, eksempelvis empirisk forskning i samarbeid med praksisfeltet, som anvendt i denne avhandlingen.

## 2.2 Karrierelæring mellom skole og arbeidsliv

Karrierelæring mellom skole og arbeidsliv er valgt som sentralt område for utforskningen innen faget utdanningsvalg, fordi læringsaktiviteter på tvers av disse kontekster er særegne for faget. Å skape arenaer for arbeidserfaring som en del av et obligatorisk utdanningsløp har vært utforsket internasjonalt i mange tiår (Jamieson et al., 1988; Law, 1981; Law & Watts, 1977; Miller et al., 1991). Tidligere forskning viste varierende syn på arbeidserfaring i skole. Et case studie av Shilling (1987) viste at elevenes erfaring med utplassering på 80-tallet

---

<sup>2</sup> Denne listen inkluderer ikke PEDLEX hefter som ikke er å få tak i lenger, eller faglitteratur som ikke direkte retter seg mot karriereundervisning.

illustrerer et radikalt pedagogisk potensialet for progressiv praksis som kritisk gransker kapitalistiske sammenhenger. Derimot indikerte litteraturstudie til Steinberg (1982) at virkningen av arbeidserfaring i ungdomsårene til å skape fordeler i forhold til utdanning, sosialisering og ansettelse ble overvurdert. Guile og Griffiths (2001) påpekte at utplasseringsaktiviteter i skole ofte var basert på en teknisk rasjonale, der elevene ble oppfattet som 'beholdere' som fyltes opp gjennom ulike former for sosial interaksjon, og der kunnskap og ferdigheter ble koblet fra konteksten de anvendtes innenfor. Huddleston og Oh (2004) stilte spørsmålet om arbeidsrelatert læring er en kompensierende læreplan for de som ikke har klart å komme seg ute i arbeidslivet gjennom deltidsjobber, og de etterlyste studier av virkningen av arbeidsrelatert læring, mulighetene for læringsoverføring og dens potensiale til å motivere. Med andre ord, et historisk blikk på tradisjonen for arbeidserfaring i skole viser at til tross for dets lovende pedagogiske radikaliserings av skolen, kunne operasjonalisering kritiseres.

Også i nyere tid, fortsetter forskning på arbeidslivserfaring i skole. En britisk undersøkelse basert på spørreskjemaer med nesten 300 elever i alder 14-15 år viste at elevene hadde høye forventninger til nytten av plasseringene, og disse forventningene ble oppfylt som rapportert i spørreskjemaet etter plassering (Messer, 2017). Disse positive funnene utvider kunnskapen om effekten av arbeidsutplassering, ved å sette søkelys på elevenes meningsskaping. Et forsknings- og utviklingsprosjekt i det siste året på obligatorisk utdanningsløp i Danmark, hadde som hensikt å utvide elevenes perspektiver på utdanning og arbeidslivet, med fokus på yrkesfag, gjennom erfaringsbasert læring. Det ble konkludert at elevenes som deltok utviklet en mer positiv holdning til yrkesfaglig opplæring. Videre var fokus på forberedelser, tilpasning og refleksjon viktige tilnærminger til karriereundervisning (Klindt Poulsen, 2020). I sin doktorgradsavhandling identifiserer Skovhus en sterk vektlegging av elevenes utdanningsvalg i skolebasert karriereveiledning og -undervisning, og argumenterer for at dette kan svekke opplevelsen av karriereundervisningens relevans (2018). Derfor argumenterer Skovhus for å flytte et smalt fokus på elevenes utdanningsvalg, til en bredere vektlegging av unges læring om utdanning og karriere generelt. Forskningen fra dansk kontekst har overføringsverdi for norsk karriereundervisning knyttet til utplasseringsaktivitet.



I en norsk kontekst, finnes det også en utdanningspolitisk diskusjon om arbeidslivserfaring i skole. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) anbefaler i sin Skills Strategy report, at norske ungdom får tilgang på bedre informasjon om arbeidsmarkedet, og at den beste måten å få slik kunnskap om en arbeidsplass er gjennom førstehånds erfaring (OECD, 2014, s. 63). Arbeidserfaring kan gi unge mennesker informasjon om hvilke type jobb som vil matche deres ferdigheter, og styrke kunnskap om hvilke ferdigheter som kreves på arbeidsplassen og relevansen av ferdighetene de lærer på skolen (2014, s. 64). Utredningen 'Elevens læring i fremtidens skole' følger opp OECD sin anbefaling og beskriver at faget utdanningsvalg skal bidra til «økt forståelse av arbeidslivets krav om kunnskap og kompetanse» (NOU 2014:7, 2014, s. 93). I utvikling av NOU 2014:7 har flere organisasjoner spilt inn at «skolen i større grad bør trekke veksler på nærmiljøet til skolen som læringsarena og få god kunnskap om arbeidslivet i løpet av skolegangen» (NOU 2014:7, 2014, s. 126). Dette er i tråd med forskrift til opplæringsloven, §22-3 om retten til nødvendig rådgivning, som sier at:

[...] skolen så langt det er mulig og hensiktsmessig trekkje inn eksterne samarbeidspartnere for å gi elevene best mulig informasjon og tilbud om rådgivning om yrkes- og utdanningsval. Aktuelle samarbeidspartnere er til dømes andre utdanningsnivå, lokalt næringsliv, partnerskap for karriererettleing og heimen (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Funn i det 'Career Readiness' prosjektet til OECD understreker hvor essensielt det er at arbeidstakere og mennesker i arbeid er engasjert i elevenes prosesser med å utforske ulike karrierer (OECD, 2021). Som påpekt i kapittel 2.1.1 så vektlegges temaområdet *arbeid* i læreplan fra 2015, som er i fokus i denne avhandlingen. Bedriftsbesøk, utplassering av enkeltelever, hospitering og jobbskygging er foreslåtte aktiviteter utenfor skole i samarbeid med eksterne aktører i veilederen til 2015-læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Også i overordnet del gis betydning til et godt samarbeid mellom skole og arbeidsliv som en viktig del av skolens praksis, der samarbeid bidrar til «gjensidig forståelse og fremmer

opplæringsmål om å forberede den enkelte på et framtidig yrkesliv»<sup>3</sup> (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17).

Relevans i ungdomsskole belyses også i doktorgradsavhandlingen til Ann Karin Sandal (2014) om elevenes opplevelse av valg og overgangsprosesser mellom 10. klasse og det første året i videregående skole. Når ungdomsskolen formidler til elevene at arbeid og innsats knyttet til fag har relevans for senere utdanning og yrke, men elevene ikke oppfatter denne sammenhengen, da utfordrer dette skolens evne til å skape opplevd relevans mellom innhold og arbeidsmåter i skole og elevens identitet og læringskontekst. Når elevene ikke oppfatter læring som meningsfull, virker det inn på videre utdanningsvalg (Sandal, 2014, s. 72). Et sentralt funn i Sandals arbeid er at

(...) elever i ungdomsskolen uttrykte misnøye med skulen på grunn av mangle på resonans i eige liv og til deira subjektive erfaringar i dei ulike faga, noko som kan verke inn på identitetskonstruksjon, framtidsorientering og utdanningsval (Sandal, 2014, s. 72-73).

I hennes arbeid trekkes frem hospitering på arbeidsplasser i faget utdanningsvalg, som viktig erfaringsgrunnlag for valg av videregående retning (Sandal, 2014, s. 74). Imidlertid kan et slikt samarbeid med nærmiljøet være utfordrende. I Kjærgård-utredningen beskrives det at faget utdanningsvalg bl.a. skal sikre gode overganger mellom skoleslag og mellom skole og arbeidsliv, gjennom god organisering og tett samarbeid. (NOU 2016:7, 2016, s. 23). Utvalget vektlegger at kontakt med arbeidslivet har betydning for elevenes karrierelæring og utbytte av skolens karriereveiledning. Faget utdanningsvalg er altså avhengig av gode samarbeidspartnere i arbeidslivet. Kjærgård-utvalget rapporterer om at «[s]amtidig som at bedrifter kan klage på at de ikke får tilgang til skolen, klager skolene på at de ikke får med bedrifter i arbeidet med rådgivning» (NOU 2016:7, 2016, s. 142). Andreassen (2011, s. 57) stiller spørsmålet om intensjonene i læreplanen, som formulert i 2008, for å legge til rette for arbeidserfaring og samarbeid med eksterne aktører, passer dårlig sammen med skolens organisering av utdanning. Jeg er ikke kjent med nyere forskning relatert til samarbeid med

---

<sup>3</sup> I dette avsnittet i overordnet del rettes oppmerksomheten mot lærlinger og lærekandidater i videregående skole. I tillegg brukes betegnelsen 'elever', og kan dermed tolkes å rette seg mot ungdomsskole også.

eksterne aktører i utdanningsvalg, men har heller ingen grunn til å anta at slik samarbeid er blitt enklere. Derimot finnes det et praksiseksempel i Bergen kommune, som tar tak i samarbeidsutfordringen, og har lagt en samarbeidsordning mellom skolene i Bergen og lokalt arbeidsliv (Bergen kommune, u.å.).

Kort oppsummert, gjennom mange tiår har det blitt lagt til rette for karrierelæringsaktiviteter mellom kontekster skole og arbeidsliv. Fra et utdanningspolitisk perspektiv har slike aktiviteter blitt vektlagt for å styrke elevenes valgkompetanse og overganger mellom skoleslag. Imidlertid viser det seg å være utfordrende å skape meningsfulle karrierelæringsaktiviteter i samarbeid med arbeidsliv, deres bidrag til å fremme sosial mobilitet virker begrenset, samt er det logistikk krevende å få organisert inn i en skolehverdag. Samtidig påpeker forskning fra elevenes perspektiv at slike konkrete og autentisk erfaringer med ulike arbeidsoppgaver og -miljøer er av betydning for elevenes videre valg av utdanning og yrke.

### 3 Teoretisk fundament

Avhandlingen bygger på tre ulike teoretiske perspektiver. Først begrunnes sammenheng mellom delstudiene i Goodlad sin *curriculum inquiry* (1979a). Jeg vil utdype dimensjoner av læreplaner som forskningstilgang, med utgangspunkt i Goodlad. Videre er teorier om kritisk pedagogikk valgt for å kaste lys over den friggjørende hensikten med faget utdanningsvalg. Til slutt anvendes kritisk didaktikk for å belyse relasjonen mellom læreplan, undervisning og elevenes læreprosesser som et grunnlag for pedagogisk profesjonalitet.

I dette kapitlet gjøres rede for og utdypes disse teoretiske begrepene som grunnlag for avhandlingen.

#### 3.1 Læreplanens ulike dimensjoner

Læreplanteori kan, ifølge professor i pedagogikk Bjørg Brandtzæg Gudem, forstås som «å teoretisere omkring eller bruke teori av ulike art på forhold som angår skolens læreplan» (1990, s. 33). Hensikten med slik teoretisering er «å problematisere ulike forhold knyttet til selve læreplanen og til berøringspunkter læreplanen har med andre samfunnsmessige og skolemessige forhold» (Gudem, 1990, s. 33). Et sentralt problem for læreplanstudier er gapet mellom den intenderte og den faktisk gjennomførte undervisningen (Engelsen, 2003, s. 16). En slik sender-mottaker-forståelse kan utdypes i flere nivåer eller dimensjoner. Den teoretiske bakgrunnen for dette kapitlet trekker frem forskjellige dimensjoner av en læreplan og indre sammenhenger mellom disse dimensjoner, som beskrevet av den amerikanske utdanningsforskeren John Goodlad som *curriculum inquiry* (1979a).

I utdanningsforskning oversettes curriculum med læreplan på norsk. Videre beskriver den norske professor i sosiologi Jens-Christian Smeby, læreplanen som noe som ikke bare omfatter læreplandokumentet, men beskriver

(...) skolens innhold samtidig som det inkluderer et normativt element om hva barn og ungdom bør lære fra antakelse om individuelle og samfunnsmessige behov. Læreplanbegrepet begrenses ikke til det som foregår innenfor skolens fire vegger, det inkluderer både planlagt og ikke-planlagt erfaring og læring. (Smeby, 1998, s. 4)

En slik multifasettert forståelse av læreplan indikerer at en læreplan kan undersøkes fra ulike perspektiver, som både kan omfatte offentlig dokumenter, teorier og undervisningspraksis. Gudem kaller dette for en vid forståelse av læreplan (1990, s. 24). Goodlad, Klein og Tye anvender et begrepsapparat for å analysere læreplanens ulike oppfatninger, med utgangspunkt i fem dimensjoner (1979, s. 60-64):

1. Den *ideologiske* læreplanen utgjør det intasjonelle og konseptuelle innholdet på politisk nivå.
2. Den *formelle* læreplanen er det som formelt blir vedtatt gjennom styrende dokumenter, i form av planer og forskrifter.
3. Den *oppfattede* læreplanen er lærernes (eller andre brukergruppers) tolkninger av den formelle læreplanen
4. Den *operasjonaliserte* læreplanen er den versjonen som er iverksatt av lærere i klasserommet.
5. Den *erfarte* læreplanen beskrives elevenes erfaring av læreplanen gjennom undervisning.

Gjennom disse fem dimensjonene kan Goodlads læreplanperspektiv «bidra til å få fram bredden og kompleksitet i de ulike rammefaktorene som preger utdanningsvirksomheten» (Smeby, 1998, s. 19). Videre bygger jeg på arbeidet til Andreassen når jeg anvender Goodlads læreplansdimensjoner som en hensiktsmessig avgrensning av forskningsarbeidet (2016, s. 17). Der Goodlad presenterer fem dimensjoner, ble dette forskningsprosjektet avgrenset til tre: den formelle, operasjonaliserte og erfarte læreplanen. Avgrensningen begrunner jeg i to, noe motstridende, argumenter. For det første anvender jeg Goodlads dimensjoner som et analytisk grep mellom delstudiene for å styrke både sammenheng og kompleksitet i avhandlingen. Dimensjonene representerer ulike utsiktspunkter for forskning, og danner utgangspunkt for å undersøke kompleksiteten i læreplanens virkelighet (Gudem, 1990, s. 39). For det andre bidrar Goodlad med et teoretisk skille mellom dimensjonene, der de i denne avhandlingen kan sies å gli over i hverandre. For eksempel, en læreplan som tekst utgjør en tolkning og kan tolkes, eller, som Goodlad sier, «curriculum is in the eye of the beholder» (1979b, s. 30). Fra dette perspektivet kan en læreplan sees på som et produkt og en gjenstand for analyse. Dette antyder også et interesseområde som forbinder den formelle

læreplanen med den oppfattede læreplanen. Goodlad m.fl. beskriver at «[w]hat has been officially approved for instruction and learning is not necessarily what various interested persons and groups perceive in their minds to be the curriculum» (Goodlad et al., 1979, s. 61). Lærere og karriererådgivere kan ha ulike oppfatninger av hva faget utdanningsvalg skal bidra med i ungdomsskolen. Dette kan sees i lys av delstudie 2 i denne avhandlingen som vektlegger den operasjonaliserte læreplandimensjonen i et aksjonsforskningsprosjekt med lærere og karriererådgivere. Samtidig kan det sies at ulike oppfatninger av læreplanen kommer til syne når lærere og karriererådgivere sammen forsker på utvikling av undervisning i faget utdanningsvalg. I aksjonsforskningsprosjektet var det ikke den oppfattede dimensjonen som var i forgrunn, men jeg vil her påpeke at det kunne det ha vært. Begrepssystemet til Goodlad bidrar i denne avhandlingen til å belyse hvordan intensjonene som formalisert i læreplan som skriftlig dokument, omformes i operasjonalisering i møte med elevene (Karseth & Sivesind, 2009, s. 33).

En begrensning av Goodlads begrepssystem er, ifølge Gudem (1990, s. 44), at analysestrategien mangler mulighet for å være samfunnskritisk. Goodlad tok sikte på å finne frem til objektive fremgangsmåter for undersøkelse av læreplanpraksis. Gudem beskriver at «påvirkning av normer og verdier både på læreplanprosessen og på forskningen reduserer den deskriptive nøyaktighet og umuliggjør en helt objektiv i forskningsprosessen» (1990, s. 44). For å undersøke læreplanen som en virkelighet, skal man se den i forhold til samfunnet og beslektede fenomener i skole og undervisning. Gudem identifiserer tre funksjoner som alle vektlegger læreplanens intensjonelle aspekt; nemlig læreplanens avspeilende, formidlende/informerende og styrende funksjon. Læreplanen vil til enhver tid «være et speilbilde av det samfunnet ser på som verdifullt, nyttig, ønskelig og passende, og som derfor skolen skal bidra til å utvikle. Dette gjelder både for holdninger, ferdigheter og kunnskap» (Gudem, 1990, s. 33). Som et bindeledd mellom samfunn og skole, blir læreplanen et speilbilde for de materielle, religiøse og ideologiske verdier samfunnet vektlegger. Læreplanen som et instrument for informasjon om og mediering av normer, verdier, fakta og kunnskap viser til læreplanens formidlende funksjon (Gudem, 1990, s. 34). Her synliggjøres sammenhengen mellom læreplanteori, didaktisk teori og pedagogikk. Til sist, der skole og undervisning er organisert av stat og kommune, er det læreren i klasserommet som realiserer

læreplanen. Læreplanens styrende funksjon er todelt: den skal både styre og være en kontrollinstans for undervisning (Gundem, 1990, s. 34). For å undersøke, utvikle og utfordre ulike kontekstuelle forhold knyttet til selve læreplanen, som utdanningspolitiske og skolemessige forhold, anvendes Goodlad sine læreplansdimensjoner i kombinasjon med både kritiske, sosialkonstruktivistiske og sosiokulturelle perspektiver.

I dette hovedavsnittet har jeg gjort rede for en Goodlad sin forståelse av læreplanen gjennom ulike dimensjoner, der forskningen i denne avhandlingen beveger seg mellom den formelle, operasjonaliserte og erfarte læreplanen. Videre i neste hovedavsnitt vil jeg belyse kritiske tilganger til pedagogikk, i lys av karriereundervisning.

## 3.2 Kritisk pedagogikk

Innenfor karriereveiledningsfeltet beskrives en bevegelse, bort fra et teknokratisk syn på karriereveiledning, over til en mer dialogisk, gjensidig relasjon som kan støtte opp under kritisk bevissthet og utviklingen av politiske ferdigheter, felles ressurser og inspirere mennesker til å transformere deres sosiale realiteter (Hooley et al., 2018, s. 20). For å diskutere en frigjørende hensikt med karriereundervisning, trekker jeg i denne avhandling på kritisk frigjørende perspektiver. Først tar jeg inspirasjon fra arbeidet til den brasilianske frigjøringspedagogen Paulo Freire, for så å fortsette med den britiske karriereteoretiker Bill Law.

### 3.2.1 Frigjørende pedagogikk

Under de politiske og sosiale forholdene i Latin-Amerika i løpet av 1960- og 1970-årene undersøkte den kritiske pedagogen Paulo Freire, dimensjoner til bevissthet som støtter mennesker som aktive agenter til å forandre sin verden. I boka *Pedagogy of Hope* (1995), beskriver han sitt forskningsarbeid i et kyststrøk med mange fiskere. Fiskerne vektlegger frihet i oppdragelse av deres barn, der barn på naturlig vis lærer hva de kan og ikke kan gjøre. Mødre og fedre deler ansvar med havet, med verden. Men Freire beskriver også fiskernes liv som full av motsetninger. De opplever seg frie, og modige i sine konfrontasjoner med havet. Samtidig blir de grovt utnyttet av mellommenn som kjøper deres varer for lite penger eller pengelånere som finansierer deres verktøy. Freire undrer seg over hvor u-frie de egentlig er.

Freire introduserte problematisering, *conscientisation*, som en strategi for å utvikle en kritisk bevissthet, og en pedagogisk praksis som forstyrrer tatt-for-gitte 'sannheter' (Freire, 1970). Målet med kritisk bevissthet er å transformere realiteten, ikke bare tilpasse seg til realiteten (Blackburn, 2000).

To serve the dominant order is what many intellectuals of today who were progressive yesterday are doing when they reject all educational practices that unveil the dominant ideology while reducing education to a mere transference of contents that are considered "sufficient" to guarantee a happy life. They consider a happy life that in which one lives by adapting to a world without anger, without protest, and without dreams of transformation. (Freire, 1997, s. 9).

Ifølge Freire må både herskeren og den som er hersket over frigjøres fra fastlåste oppfatninger. I sitt hovedverk 'de undertryktes pedagogikk' (1970/1999) kritiserte Freire det han kalte «bankundervisning», der elevene fylles med informasjon som de lagrer og gjentar som meningsløse repetisjoner. Lærerens formidling er som innskudd i banken. Freires alternativ er en skole der elevene og lærere er likestilte, og samarbeider om å kritisk utforske virkeligheten. Dette felles prosjektet kalles for frigjøringspedagogikk, der en arbeider dialogbasert for å styrke kritisk tenkning og personlig erkjennelse, som bidrar til forandring av verden. At elevene oppdager sin rolle og sin makt til å påvirke endringer i samfunnet, har en demokratiserende og emansipatorisk hensikt. Der en mekanisk forståelse av karriereveiledning behandler bevissthet som et passivt duplikat av virkeligheten, karakteriserer Freire *conscientisation* som en iboende komponent i kulturell handling for frihet (Freire, 1970).

(...) my never accepting, yesterday or today, that educational practice should be restricted to a "reading of the word," a "reading of text", but rather believing that is should also include a "reading of context", a "reading of the world. (Freire, 1997, s. 12)

Freire vektlegger en sammenheng mellom å utvikle ferdigheter i skolen som har relevans i møte med omverden. Et relevant spørsmål å stille er hva frigjøring i karriereundervisning kan være, hvordan det kan forstås. I lys av Freire, kan det forstås som å frigjøre seg fra en instrumentalistisk oppfatning av egen fremtid, der livet består i å fullføre skole, for så å lære hele livet og stå i arbeid til du dør. Borgen og Lødding argumenterer for at skolen ikke bare kan serve næringslivet av effektivitetshensyn, men at «faget utdanningsvalg betraktes som en



respons på et behov for oppøving av kompetanse i identitetshåndtering, hvilket involverer håndtering av både kompleksitet og usikkerhet» (Borgen & Lødding, 2009, s. 15).

Målet med frigjørende pedagogikk, er å gjøre menneske til et bevisst subjekt i stand til å forandre verden rundt seg, gjennom dialog. I konteksten av et klasserom, står dette i motsetning til formidlingspedagogikken, der eleven ansees å være en passiv lytter som tilpasser seg undervisningen som læreren tenker ut (Gundem, 1998, s. 189). Freire skriver at «[t]ilværelsen og menneskene eksisterer ikke uavhengig av hverandre. De eksisterer i stadig samspill med hverandre» (Freire, 1970/1999, s. 32). Videre hevder Freire at skråsikkerhet er til hinder for læring, der en kan bli fanget i en «sirkel av sikkerhet» (Freire, 1970/1999, s. 22). F.eks. der statistikk viser at frafallet i videregående skole er stabilt og stort, ser utdanningspolitikken fortsatt til å løse frafallet gjennom nye reformer i eksisterende skolesystem, der radikalt andre tilnærminger til kvalifisering til arbeid kunne blitt satt ut i livet. Hyslop-Margison og Sears konkretiserer en slik kritisk tilnærming til konteksten av karriereundervisning.

From a democratic perspective, we should no longer ask our students to accept an ahistorical view of the world that presents social reality and labour market conditions as fixed and unchangeable and reduces their role to social adaptation. (Hyslop-Margison & Sears, 2008, s. 32-33)

Kritisk tenkning har da til hensikt å bidra til at elever frigjøres fra fastlåste oppfatninger om fremtidig utdanning og arbeid, og som Hyslop-Margison og Sears uttrykker, dermed belyse en spenning mellom frigjøring og tilpasning.

Fra et kritisk diskursivt perspektiv på karriereundervisning i New Zealand, mener Irving at karriereundervisning kan fremstå som et sted for undertrykkelse og dominans, men det er også potensiale for motstand. Irving referer til Harris (1999) når han påstår at karriereundervisning ikke kan skilles fra politiske, sosiale, kulturelle og økonomiske kontekster der den har blitt konstruert og rekonstruert (2011, s. 29). Han vektlegger at undervisning kan bidra til å synliggjøre undertrykkelse og dominans, ved å skape rom for kritisk utforskning av hvordan begreper som 'selv', medborgerskap, karriere, muligheter og rettferdighet påvirkes og formes av sosiale, politiske og økonomiske diskurser (Irving, 2010). Hvis karriereundervisning utelukkende handler om å bevege seg fra det ene skoleslaget til det

neste, så til rollen som arbeidstager, så skal individet være klar over at det er dette samfunnet har lagt opp til. I tillegg skal elevene være seg bevisst at det finnes andre mulige valg også. En kan stille spørsmålet om utdanning og arbeidsliv står i motsetning til frigjøring. Er det et sted utenfor samfunnets systemer og strukturer hvor frigjørelse kan skje? Eller kan frigjørelse finne sted i utdanning og arbeidsliv? Jeg oppfatter at Freire sin frigjøringspedagogikk handler om å bli bevisst hvilke systemiske påvirkninger blir vi utsatt for, gjennom utdanning, heller enn å tenke at frigjøring skjer utenfor skole og arbeidsliv. Elevene i ungdomsskolen kan muligens enda ikke overskue konsekvensene som følger sosiokulturelle og økonomiske strukturer i samfunnet (som kjønn, etnisitet, sosiokulturell bakgrunn), men karriereundervisning kan bidra til bevissthet, der frigjøring og tilpasning står i en relasjon til hverandre.

Kritisk bevissthet kan komme til uttrykk i karriereundervisning, f.eks. ved å belyse ulike arbeidsforhold i arbeidslivet eller ved å synliggjøre valgfrihet og valgtvang i norsk skolesystem. Fra et sosialkonstruktivistisk perspektiv, ønsker Freire å fremme frigjørende dialog om sosialpolitiske kontekster for å bidra at mennesker sammen utvikler sin subjektivitet og bevissthet. I denne avhandlingen anvendes Freire sitt tanke sett ikke til å radikalt endre karriereundervisning eller sprengte de strukturelle rammene for faget utdanningsvalg, men bidra til bevisstgjøring av frigjørende deltakelse i utvikling av faget, og elevenes potensielt frigjørende handlinger og refleksjoner knyttet til fagets læringsaktiviteter.

### 3.2.2 Community Interaction Theory

Karriereundervisning i lys av frigjørende pedagogikk, kan diskuteres gjennom konseptet valgfrihet og arbeidet til den britiske karriereteoretiker Bill Law (1936-2017). Sentralt i Bill Laws beskrivelser av karriereundervisningens formål, er å skape relevans gjennom en kobling mellom elevenes liv som en del av utdanningen, og utdanning som en del av elevenes liv (Law, 2004). Som en kilde til kompleksitet, fremmer Law i sin Community Interaction Theory, betydningen av karrierelæring gjennom engasjement i og refleksjon over møter mellom individer og deres fellesskap (1981).

Community-interaction is a 'mid-range' account of career management - it does not ignore big-picture social structures, neither does it dismiss inner-life, but it focuses on how the two interact (Law, 1981, s. 6)

Spenninger som oppstår i disse interaksjonene skal, ifølge Law, ikke ignoreres. Det kan eksempelvis handle om balanse mellom jobb og fritid, livskvalitet i et nabolag eller klimakrise. Når Law kombinerer hvordan elever oppfatter seg selv, med hvilke muligheter de ser, og Community Interaction Theory, fremmes betydningen av å utvikle disse oppfatningene i relasjon til hverandre. I tråd med Law, tar også Thomsen utgangspunkt i en kollektiv tilnærming til utvikling av meningsfull karrierelæring gjennom et engasjement i lokalsamfunnet (Thomsen, 2017). Videre kan betydningen av relevans og et kontekstuet syn på elevenes verden, sees i sammenheng med Freire sin «reading of context, reading of the world» (1997, s. 12), der spenninger kan være kilde til kritisk utforskning.

Law (2004, s. 41) referer til Ken Robert (1977) når han hevder at mennesker ikke velger karriere i noe meningsfull forstand, de tar det som er tilgjengelig. Ved å ensidig fokusere på menneskets frie valg, oppstår et paradoks.

...[b]y concentrating attention on (1) how a person responds to opportunity, we divert attention from (2) the more significant forces that shape their availability.  
(Law, 2004, s. 42)

Law bruker begrepet *careers work*, også i konteksten av curriculum (Law, 2008). Jeg har oversatt begrepet med karriereundervisning. En sosialkonstruktivistisk tilnærming kommer til syne når karriereundervisning, ifølge Law, kan bidra til frigjøring ved å sette mennesker i stand til å reflektere over deres egen deltakelse og lære fra flere interaksjoner, kontakter og kulturer. Til sammen betegner han dette som betydningen av kompleksitet i karriereundervisning.

I dette hovedavsnittet har jeg forklart teori om kritisk pedagogikk og Community Interaction Theory, og min posisjonering i forhold til et frigjørende perspektiv i karriereundervisning. I neste hovedavsnittet vil jeg ta opp hva som behøves av lokal kompetanse for operasjonalisering av de gitte intensjoner som formulert i en læreplan.

### 3.3 Kritisk didaktikk

Didaktikkfeltet ikke bare «et felt, men mange ulike felt» (Gundem, 2011, s. 21), der ulike tilnærminger til didaktikkens innhold, område, metode og systemoppbygging kan identifiseres. For denne norske konteksten som avhandlingen inngår i, vil jeg begrense meg til å identifisere to hovedretninger; den europeiske som i stor grad er tyskdominert, og den angloamerikanske (Gundem, 2011, s. 20; Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 25). I Norge har forståelsen av didaktikk vært sterkt påvirket av den tyske pedagogiske tradisjonen, som vektlegger dannelsbegrepet. Derimot brukes ikke ordet didaktikk i den angloamerikanske tradisjonen. Den flytter oppmerksomheten til læreplanen (curriculum) og deres operasjonalisering. I denne avhandlingen ansees utvikling av didaktisk teori til å bevege seg mellom disse tradisjonene, der jeg anvender den amerikanske teoretikeren Goodlad i en didaktisk sammenheng, noe som også er illustrert i arbeidet til f.eks. Engelsen (2003) og Smeby (1998).

Videre legger jeg til grunn en forståelse av didaktikk til å omhandle både et analytisk og et normativt aspekt, som hevdet av Lyngsnes og Rismark (2020). Det analytiske aspektet ved didaktikk handler om å planlegge undervisning, analysere den underveis og i etterkant. Didaktikken kan brukes til å beskrive og forstå. Praksis kan endres og forbedres ved at man beskriver, analyserer, fortolker og reflekterer over undervisning. Slike analyser kan foregå på klasserom- eller skolenivå, eller på et mer overordnet nivå der forholdet mellom skole og samfunn er i fokus. Det analytiske aspektet ved didaktikk handler om å planlegge undervisning, analysere den underveis og i etterkant. Den normative siden av didaktikk omhandler «hvordan didaktisk arbeid *bør* være, ut fra grunnleggende verdi oppfatninger, samfunnssyn, menneskesyn og viten» (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 28, kursiv i original). Når jeg anvender begrepene analytisk og normativ her som hver for seg, så er det utfra en forståelse av at de i praksis er nært forbundet. Begrepene åpner opp for didaktiske refleksjoner, på diskursivt nivå og relatert til pedagogisk praksis, og er sentrale i en forståelse av pedagogisk profesjonalitet.

Den norske pedagogikkprofessor Erling Lars Dale hevder at pedagogisk profesjonalitet forutsetter at «læreren har tilegnet seg struktur og språk for å beskrive, fortolke, analysere og

bedømme en gitt læreplan, undervisningen og elevenes læreprosesser». (1999, s. 166). Et kriterium for pedagogisk profesjonalitet er lærerens vurdering av relasjon mellom en gitt læreplan, egen undervisning og elevenes læreprosesser. Dale argumenter for at «(p)edagogikk som profesjon krever kompetanser til å delta i forskningspraksiser og til selv som medlem kunne konstruere didaktisk teori» (1999, s. 51). På denne måten knytter Dale kvalitet i pedagogisk profesjonalitet til refleksivitet, forstått som systematisk og kritisk gjennomgang av egne prosesser og handlinger. Dale er av oppfatning at, for å utvikle en profesjonell organisasjon, er det nødvendig å utvikle og anvende teori i forhold til aktiviteter i utdanningssystemet. Dales refleksjonsmodell for profesjonelle læringsystemer består av tre kompetansenivåer, som bygger på arbeidet til Stenhouse (1975) og Carr og Kemmis (1986):

K1: Gjennomføring av undervisning – med didaktisk rasjonalitet: - målrettede aktiviteter for å realisere læring.

K2: Konstruksjon av undervisningsaktiviteter - overveielser over undervisningsmål, planlegging og evaluering av aktiviteter.

K3: Kommunikasjon i og konstruksjon av didaktisk teori - et metanivå i relasjon til K1: begrunnelsesnivå. Kravet er at veiledere også kan begrunne praksis i den spesifikke sammenhengen, overfor den enkelte elev: et nivå K3 (Dale, 1999, s. 34-59).

I konteksten av faget utdanningsvalg, så stiller refleksjonsmodellen krav at lærere og veiledere skal kunne begrunne sin undervisningspraksis i faget utdanningsvalg, ovenfor elever og kollegaer. Et profesjonsgrunnlag består da av didaktisk rasjonalitet i karriereundervisning og kompetansen til å kommunisere og bygge opp didaktisk teori knyttet til karrierelæring. Slik profesjonelt gjennomføring av undervisning betyr ikke alltid at det er konsistens mellom ønsket tilstand og aktivitetene, men en didaktisk rasjonalitet forutsetter at det reflekteres rundt motsigelsen (Dale, 1999, s. 36). Jeg mener didaktisk rasjonalitet omhandler sammenhengen mellom analytiske aspekter som svarer på hvordan å gjennomføre undervisningen, og normative aspekter som retter oppmerksomheten mot hvem, hvorfor og hva.

I Dale sin redegjørelse av pedagogisk profesjonalitet ansees skole som en sosial organisasjon, der opplæring foregår i et organisert system (Dale, 1999, s. 22). Didaktisk rasjonalitet sees da i

sammenheng med hvordan organisasjonen reflekterer over seg selv som sosialt læringssystem og organisasjonens evne til å lære og fornye seg på rasjonelt vis. Slikt arbeid er forbundet med tradisjon, som Dale skriver

En pedagogisk tradisjon innenfor lærergjeringen som bryter med didaktisk irrasjonalitet, ville måtte avledes fra lærerens *vedvarende* fortolknings- og analysearbeid i forbindelse med å planlegge, gjennomføre og vurdere utdanning (Dale, 1999, s. 85, kursiv i original).

For å forebygge didaktiske irrasjonalitet, foreslår Dale at, for å «[r]asjonalitet som etablert praksis i klasserommet (K1) integrerer aktive rekonstruksjoner av tidligere undervisningsprogrammer (K2) som handlingsgrunnlag i de nåtidige undervisningssituasjoner» (Dale, 1999, s. 85). I denne kollektive dimensjonen av skole som organisasjon, setter Dale det som en betingelse for skoleutvikling, at lærere samhandler i didaktiske fagfora, med og for didaktisk rasjonalitet (1989, s. 50). Her synliggjøres en forankring i sosiokulturell tilnærming, der læring ansees som situert, og sosialt komplekst (Packer & Goicoechea, 2000).

Mot slutten av dette underkapitlet vil jeg kort påpeke et didaktikkbegrep i karrierekontekst fremmet i dansk veiledningssammenheng av Plant og Buhl; *veiledningsdidaktikk*<sup>4</sup> (2020). Plant og Buhl retter med dette begrepet oppmerksomheten mot læringsperspektivet i veiledningskontekster. Etter min forståelse tar begrepet også utgangspunkt i et karrierelæringsperspektiv på en-til-en og gruppeveiledning, der veiledning sidestilles med karriereveiledning. I norsk kontekst, der veiledning generelt beskrives som et overordnet fagfelt som overstiger karriereveiledning, er en slik sidestilling mindre vanlig. I denne avhandlingen plasserer jeg didaktikkbegrep i den kollektive sfæren som klasserommet og skole som organisasjon er, og synes begrepet veiledningsdidaktikk ikke dekker den dimensjonen tilstrekkelig (enda).

---

<sup>4</sup> Plant og Buhl ga ut antologien *Vejledningsdidaktik* i 2011, andre utgave i 2020. Jeg har oversatt tittelen til 'veiledningsdidaktikk' på norsk.

I dette hovedavsnittet har jeg gjort rede for kritisk didaktikk og didaktisk rasjonalitet som teoretisk analytiske grep, som jeg anvender på tvers av de tre delstudiene avhandlingen bygger på.

## 4 Metodologi

I denne delen vil jeg drøfte prosjektet i en vitenskapsteoretisk kontekst og begrunne valg av overordnede metodologiske perspektiver på avhandlingen. Ulike forskningsmetoder er anvendt for å få frem flere tilganger til forståelser av forskningsspørsmålet og mangefasetterte kilder til data brukes for å styrke tolkninger av funn (Mertens, 2020, s. 466). Problemstillingen har utviklet seg og blitt presisert gjennom hele forskningsprosjektet, i en eksplorerende tilnærming (se kap 1.4.1). En målsetning med denne prosessen var, i tråd med Thagaard (2013, s. 16), å utvikle en analytisk basert forståelse av læreplanen utdanningsvalg som sosialt fenomen. En slik forskningstilnærming preges av fleksibilitet. I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for hvordan forskningsarbeidet har utviklet seg, i tråd med forankring i praksisfeltet.

De ulike delstudiene vil bli presentert kort og det blir gjort rede for utvalg og gjennomføring av datainnsamling. Videre vil jeg gjøre rede for konstruksjon og anvendelse av empirisk data gjennom diskursanalyse, deltakerorientert aksjonsforskning og fokusgrupper, og hvordan empirien har vært analysert. Jeg vil forklare sammenhengen mellom min posisjonering som forsker og utvikling av forskningsprosjektet. Til slutt vurderes validitet og reliabilitet ved de tre delstudiene og metodeverktøyene som er anvendt.

### 4.1 En multiparadigmatisk forankring

Hvordan å forstå og organisere ulike syn på verden og kunnskap i vitenskapelig forstand er en pågående diskusjon blant forskere. Grensene mellom vitenskapsteoretiske paradigmer virker i kontinuerlig endring (Lincoln & Guba, 2011, s. 167), i takt med utvikling av samfunnets behov for forskning. Å posisjonere seg innenfor vitenskapsteoretiske paradigmer kan anses å være styrende for en forskningsstrategi og besvarer spørsmålet 'hvilke typer data trenger jeg å samle inn?' (Creswell & Creswell, 2018; Mertens, 2020). Derimot, argumenterer Biesta for at forskeren også kan la seg styre av spørsmålet 'hva er problemet?' (2020, s. 23). Sentralt blir da ikke hvilket paradigme (eller paradigmer) forskeren posisjonerer seg innenfor, men hvilken hensikt forskningen har: å forklare, genere innsikt eller være frigjørende (Biesta, 2020, s. 18). I min eksplorerende forskningstilnærming har jeg ikke lent meg på forhåndsbestemt



posisjonering innenfor forskningsparadigmer, men ansett paradigmen som verktøy for å gjøre forskning. Ved å ta tak i spørsmålet hvorfor å gjøre akkurat denne forskningen forholder jeg meg til vitenskapsteori og -filosofi som en prosess der jeg beveger meg gjennom forskningsfeltet. Heller enn å anvende et bestemt teoretisk rammeverk, bygger jeg på Biesta sin argumentasjon for å la forskningen tar utgangspunkt i 'hva er problemet?' før en bestemt forskningsstrategi utvikles (Biesta, 2020, s. 23). Jeg har flettet sammen ulike kvalitative forskningsstrategier, der det virket nyttig og berikende for å besvare problemstillingen. Når det gjelder utdanningsforskning, argumenter Biesta, for at en slik pragmatisk tilnærming kan «lay claim to usefulness, not because it simply provides us with opportunities for control but because it provides us with a wider range of possibilities for actions, based on a wider range of understandings» (Biesta, 2020, s. 21). Gjennom ulike paradigmer som forskningsverktøy bidrar denne avhandlingen med kunnskap gjennom å undersøke, utvikle og utfordre ulike dimensjoner av faget utdanningsvalg.

De kvantitative forskningsstrategiene i denne avhandlingen er multiparadigmatisk, basert på ontologiske og epistemologiske perspektiver innenfor både poststrukturalisme og sosialkonstruktivisme. Jeg vil først gjøre rede for de ulike grunnsyn i poststrukturalisme og sosialkonstruktivisme, før jeg utforsker spenningene og motsetninger som oppstår når disse ulike forskningstilnærminger kombineres for å finne svar på overordnet problemstilling.

Innenfor poststrukturalisme forstås realiteter, eller problemer, som representasjoner der hensikten er å gjøre representasjonene synlig, heller enn å genere 'kunnskap', ifølge Carol Bacchi (2012b, s. 6). Andre tilnærminger kan beskrive problemer som objektive enheter, som venter på å bli løst. Derimot, fra et ontologisk perspektiv forankret i poststrukturalisme, kan problemer ansees som representasjoner som konstruert gjennom fortolkende praksiser som former dets mening og verdi (Shapiro 1988, s. xi, i Bacchi, 2009, s. 35). Bacchi og Goodwin hevder at «[b]y emphasizing a plurality of practices, it becomes possible to insist that the realities we live are contingent, open to challenge and change» (2016, s. 4). Et epistemologisk perspektiv i poststrukturalisme tar utgangspunkt i at kunnskap er en menneskelig konstruksjon, der flere motstridende konstruksjoner av problemer i statlig styring er mulig (Goodwin, 2012, s. 34).

I sosialkonstruktivisme ansees realiteter som forståelsesformer av sosiale konstruksjoner, som er formbare (Guba & Lincoln, 1994, s. 110). Konstruksjonene er ikke mer eller mindre sanne, men mer eller mindre informerte eller utviklet. Fra et sosialkonstruktivistisk ståsted tar fortolkning utgangspunkt i at mennesker søker forståelse av verden som de lever og jobber i, representert av Lev Vygotsky (1978). Individet danner meninger gjennom interaksjon med andre individer. Et slikt epistemologisk perspektiv på vitenskap vektlegger å utvikle forståelse for individets sosiale, historiske og kulturelle kontekster som skaper bakteppe for meningsskaping (Creswell & Creswell, 2018; Packer & Goicoechea, 2000). Som forskningsmetodologi baserer jeg meg på kontekstuell analyse, som beskrevet av Svensson (2016), som argumentasjon for utforming og anvendelse av forskningsmetoder. Kontekstuell analyse forstås da gjennom å se et avgrenset fenomenet i lys av historiske, sosiale og kulturelle sammenhenger (Svensson, 2016).

Ved å kombinere poststrukturalisme og sosialkonstruktivisme oppstår det spenninger, som lar seg kombinere i ett og samme prosjekt (Nelson et.al, 1992 i Denzin & Lincoln, 2018, s. 13). Spenningen blir tydelig gjennom å belyse hvordan de ulike tilnærmingene gir ulike bidrag til hvilke problemrepresentasjoner som produseres gjennom læreplanen i utdanningsvalg, og hvordan kunnskap utvikles og fortolkes av de som operasjonaliserer og erfarer læreplanens undervisning. Det er i forståelse av fortolkning det oppstår en spenning mellom poststrukturalisme og sosialkonstruktivisme.

Analyse basert på poststrukturell teori kan bidra til bevisstgjøring av strukturelle forhold som de kommer til syne i styringsdokumenter. Bacchi plasserer seg, som Foucault inspirert, kritisk til å undersøke problematiseringer som de produseres i statlig politikk og praksis. Hun distanserer seg fra fortolkende analyser (som i sosialkonstruktivisme), som hun hevder først og fremst retter oppmerksomhet mot hvordan beslutningstakere utvikler problematiseringer (Bacchi, 2015, s. 3). I et blogginnlegg der Bacchi tar opp denne diskusjonen, hever hun at fortolkende strategier fremmer problemforståelser av ulike aktører eller subjekter. Derimot undersøker poststrukturell analyse, ifølge Bacchi, hvordan subjektene blir konstituert innenfor styringsdokumenter (2018).

Der Bacchi beskriver den poststrukturalistiske analyseprosessen som ikke-fortolkende, avviker jeg fra hennes forståelse. Med meg selv som den analyserende forskeren i sentrum, anser jeg mitt arbeid med poststrukturalistisk analyse til å ha en grad av fortolkning. Det er jeg som forskeren som, med kritisk distanse til teksten, analyserer teksten ved å 'tenke problematisk'. Inspirert av arbeidet til Alvesson og Sköldbberg anser jeg kritisk utforskning av ideologier og maktforhold som en prosess som både begrenses og muliggjøres av meg som forsker. Som de skriver: «(...) the researcher's *repertoire of interpretations* limits the possibilities of making certain interpretations» (Alvesson & Sköldbberg, 2018, s. 331, kursiv i original). Min forståelse av kunnskapsproduksjon i poststrukturell analyse influeres her av sosialkonstruktivistisk epistemologi. I en gjensidig relasjon til kulturelle, historiske og sosiale kontekster, bidrar jeg som forsker til å utvide eller begrense forståelse av problemrepresentasjoner. Min posisjonering kommer også til syne i gjennomføringen av delstudie I, som redegjort i kapittel 4.3.

Ovenfor forklares de grunnleggende forutsetningene bak forskningsarbeidet, videre posisjoneres forskningen innen multiparadigmatisk metodologi og forankres den i kvalitative og fortolkende forskningstradisjoner. Imidlertid representeres integrering av tre delstudier i denne kappen fremfor alt av en abduktiv tilnærming. Eriksson & Lindström påpeker at «abduction involves a dialectic process that moves between theory-laden empiricism and empirically laden theory » (1997, s. 198). Som en konsekvens, en abduktiv tilnærming involverer både induktiv, empirisk fundert kunnskap, så vel som deduktiv teoretisk forankret kunnskap, for å bidra til dypere nivåer av kunnskap som et resultat av å utvikle både teori og empiri. Alvesson og Sköldbberg beskriver fortolkning i empirinær forskning:

In practice research glides, more or less consciously, between two or more of these levels: the handling of the empirical material, interpretation, critical interpretation and reflections upon language and authority. (Alvesson & Sköldbberg, 2018, s. 329)

Ifølge Alvesson og Sköldbberg (2018, s. 5) tar en abduktiv tilnærming utgangspunkt i et empirisk grunnlag, akkurat som i induksjon, men avviser ikke teoretiske forståelser og er på den måte nærmere deduksjon. Analyse av empiriske data kan kombineres med, eller gjøres før teoretiske studier, for å inspirere til oppdagelse av mønstre som bringer ny forståelse. Tidligere teori og empiriske fakta omtolkes i lys av hverandre, i en refleksiv prosess basert på

fire forskningsposisjoner: systematiske prosedyrer, fortolkende hermeneutikk, kritisk perspektiv på politisk kontekst og et poststrukturalistisk blikk på forskende subjekt og forskningsobjekt (Alvesson & Sköldbberg, 2018, s. 13). Jeg oppfatter Alvesson og Sköldbberg sine redegjørelser for abduksjon som en overordnet forskningsparadigme, der en forsker inntar en abduktiv posisjon gjennom hele forskningsarbeidet. Derimot, var ikke forskningsarbeidet i denne avhandlingen preget av abduksjon fra start, men Alvesson og Sköldbberg har inspirert analysen på tvers av studiene i det multiparadigmatiske forskningsdesignet. Denne abduktive tilnærmingen til analysen har underveis gitt tilgang til flere perspektiver og bedre tolkninger gjennom dialektisk utveksling og utforskning av motstridende ideer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103).

I neste avsnitt vil jeg gjøre rede for hvordan denne multiparadigmatiske forankringen kommer til uttrykk i forskningsdesignet.

## 4.2 Multimetodisk forskningsdesign

Forskningsspørsmål i avhandlingen handler om hvilke didaktiske spenninger som kommer til syne mellom ulike dimensjoner av læreplanen i faget utdanningsvalg. Med bakgrunn i det teoretiske grunnlaget (kap. 3) og den metodologiske drøftingen (kap. 4.1) ble forskningsprosjektet strukturert som tre delstudier, der resultatet fra hver delstudie er fremstilt i tre artikler (oversikt over artiklene i kap. 5). For å sikre en bred forståelse av læringens og skolens kompleksitet har jeg anvendt ulike forskningsmetoder som belyser ulike karakteristikk ved læreplan i utdanningsvalg som fenomen. Smeby beskriver at «[f]ordi undervisning og læring er kompliserte prosesser er det nødvendig med en bred forståelse for å kunne realisere nye mål og ideer i skolen» (Smeby, 1998, s. 4-5). Ved å kritisk undersøke læreplanen som et flerdimensjonalt fenomen kommer spenninger til syne.

Som redegjort i kap. 3.1 oversetter jeg det engelske begrepet curriculum, med det norske læreplan. I følge Goodlad kan læreplan som et fenomen med ulike dimensjoner, utforskes både som policy og som praksis. «Curriculum practice is what curriculum makers work at. Curriculum inquiry is the study of this work in all its aspects: context, assumptions, conduct, problems, and outcomes» (Goodlad, 1979b, s. 17). Læreplanen består ikke bare av et

læreplandokument, men er en beskrivelse av skolens innhold. Samtidig omfatter læreplanen et «normativt element om hva barn og ungdom *bør* lære ut fra antakelser om individuelle og samfunnsmessige behov» (Smeby, 1998, s. 4, kursiv i original).

For å utforske ulike dimensjoner av læreplanen belyser hvert kvalitative delstudiet i denne avhandlingen en eller flere dimensjoner av læreplanen som beskrevet av Goodlad, Klein og Tye (1979) som også presentert i kap. 3.1. Dimensjonene av læreplanen kommer til syne gjennom hele prosjektet, gjennom tre delstudier av ulike datakilder. Først analyserte jeg den formelle læreplanen, som formelt vedtatt i form av læreplanen i faget Utdanningsvalg. Ved å anvende en diskursanalyse av den formelle læreplanen, utforsket jeg kritisk hvordan læreplanen legitimerer, beskriver og normerer hva skole og faget utdanningsvalg handler om (Bacchi & Goodwin, 2016). Ved en slik gransking forstås læreplanen som et intensjonelt, politisk dokument. Tilnærmingen belyste perspektiver på læreplan som både formalisert, og intensjonell (mer i kap. 4.3). Videre, gjennom en forsknings sirkel som metode for deltakerorientert aksjonsforskning med lærere og karriererådgivere, undersøkte jeg den operasjonaliserte dimensjonen av læreplanen med to hensikter. For det første bidro delstudie 2 med metodisk kunnskap om forskning i forsknings sirkel, med fokus på kunnskapsutvikling av arbeidsmåter i faget utdanningsvalg. For det andre ga delstudien innsikt i hvordan læreplanen operasjonaliseres av de lærere og karriererådgivere som underviser den. Søkelyset ble rettet mot nye erkjennelser og kritisk bevissthet om læreplanen og utvikling av undervisning i faget utdanningsvalg gjennom frigjørende deltakelse i forsknings sirkelen (mer i kap. 4.4). Den tredje tilnærmingen løftet frem hvordan elevene opplevde operasjonaliseringen av læreplanen. Gjennom elevenes stemmer kom til syne deres oppfatning av læreplanen som de oppfatter den gjennom undervisning og aktiviteter i faget utdanningsvalg (mer i kap. 4.5).

Helhetlig sett har undersøkelsen av forskningsfeltet og forskningsdeltagernes meningsuttalelser gjennom ulik empirisk materialet dannet grunnlag for en abduktiv tilnærming til fortolkning (Alvesson & Sköldbberg, 2018). Gjennom en abduktiv tilnærming har ideer har vokst frem i analyse av de enkelte delstudiene, som har ført forskningsprosessen videre i andre delstudier. Der delstudie I tok utgangspunkt i en diskursanalyse, har jeg i den

andre og tredje studien satt søkelyset på deltagerens perspektiv. Til sammen utgjør de tre artiklene ulike kildegrupper i denne avhandlingen.

Tabellen 1 viser en oversikt over de ulike delstudiene, som de presenteres i neste kapittel. Tabellen gir innsikt i sammenhengen mellom problemstillinger, teorier, analyser og funn i de ulike studiene som presentert i hver sin artikkel.

Ifølge Goodlad (1979b, s. 17) er undersøkelse av læreplanens dimensjoner fullstendig først når man overstiger forholdet mellom dimensjonene og omfatter helheten, noe som avhandlingen som helhet bidrar med. Gjennom gransking av de ulike dimensjonene bidrar denne avhandlingen til avgrensning og forståelse av læreplanen i utdanningsvalg som fenomen (Goodlad et al., 1979, s. 50). I tillegg belyser dette designet vitenskapens frigjørende oppgave (Dale, 2011). Når normene (eller problematiseringer) om skolefaglig læring som de er målbestemt i læreplanen, gjøres tilgjengelig for refleksjon, kan det bidra til at de som operasjonaliserer kan utvikle selverkjennelse av gyldighet som gjør dem i stand til å begrunne undervisningspraksis med skolefaglig innsikt og forståelse av undervisningens hensikt.

De neste underkapitlene beskriver de anvendte metodene. Underkapitlenes ulike omfang forklares ved at det var en enklere prosess å gjennomføre og beskrive utvalg og datainnsamling når det gjaldt diskursanalyse av læreplanen, enn det var med forskningssirkelen eller fokusgrupper av elever.

Hvilke didaktiske spenninger i karrierelæring kommer til syne mellom ulike dimensjoner av læreplanen i faget utdanningsvalg?

	Artikkel 1	Artikkel 2	Artikkel 3
<b>Forskningsspørsmål</b> <b>kappe</b>	Hvilke diskurser fremtrer i den formaliserte læreplanen og hvordan kan de utfordres?	Hvordan kan operasjonaliseringen av læreplanen undersøkes og utvikles gjennom deltakerorientert aksjonsforskning?	Hvordan beskriver elever den erfarte læreplanen, med fokus på karrierelæring på tvers av kontekster?
<b>Forskningsspørsmål</b> <b>i artikkelen</b>	Hvilke underforståtte problemer er representert i læreplanen for faget utdanningsvalg	Hvordan kan samtalene i en forskningssirkel med fokus på kunnskapsutvikling i Utdanningsvalg bidra til å åpne og lukke for frigjørende deltakelse?	Hvordan opplever elever karrierelæring på tvers av kontekster når de er involvert i utplasseringsaktiviteter? Hvordan opplever elevene kontinuitet og diskontinuitet i forhold til spenninger som naturlig er innebygd i karriereundervisning?
<b>Vitenskapsteoretisk</b> <b>paradigme</b>	Poststrukturalisme	Sosialkonstruktivisme	
<b>Teori</b>	Bacchi (2012)	Freire (1999), Insider/outsider kunnskap (Elden & Levin, 1991; Kvernbekk, 2005)	Community interaction (Law), boundary crossing, continuity/discontinuity (Akkerman & Bakker)
<b>Dimensjon av læreplan</b>	Den formaliserte læreplanen	Den operasjonaliserte læreplanen	Den erfarte læreplanen

Tabellen fortsetter på neste side)

<b>Data</b>	Læreplan, veiledning til læreplan i forskningssirkel, temanotater og logger fra 5 lærere og 3 karriererådgivere, gjennom ett skoleår.	Transkripter av lydopptak av møter i forskningssirkel, temanotater og logger fra 5 lærere og 3 karriererådgivere, gjennom ett skoleår.	Transkripter av 4 fokusgrupper med elever (totalt 24)
<b>Analyse</b>	Diskursanalyse (Bacchi, 2012)	Kontekstuell analyse (Kindeberg, 2008; Svensson, 2016)	Kontekstuell analyse (Kindeberg, 2008; Svensson, 2016)
<b>Funn</b>	Læreplanen er forankret i en neoliberal forståelse, der stillheter i læreplanen kan utfordres og alternative måter å tenke karrierelæring på kan utforskes.	Kunnskapsutvikling i forskningssirkel skjer ved at alle deltakere setter sin forforståelse om undervisning i Utdanningsvalg i spill gjennom en kritisk dialogisk prosess.	Elevene har behov for systematisk forberedelse og kritisk refleksjon over karrierelæringsaktiviteter, der diskontinuitet er kjernen i karriereundervisningen.
<b>Tittel</b>	If career education is the solution, what is the implied problem?	Frigjørende deltakelse i en forskningssirkel om faget utdanningsvalg.	Students' critical reflections on learning across contexts in career education in Norway.
<b>Forfattere</b>	Petra Røise	Petra Røise & Eva Bjerkholt	Petra Røise
<b>Status</b>	Publisert (2020) i E. Haug, T. Hooley, J. Kettunen & R. Thomsen (Red.), Career and career guidance in the Nordic countries. Leiden Brill.	Publisert (2020) i Forskning og Forandring	In press (2022) i International Journal of Educational and Vocational Guidance

Tabell 1: Oversikt over problemstillinger, teorier, analyser og funn



### 4.3 Diskursanalyse av den formelle læreplanen

Gjennom diskursanalyse ville jeg kritisk undersøke de underforståtte problemene som forsøkes løst gjennom faget utdanningsvalg, som de fremsto i en formalisert læreplan. En slik analyse understreker en konstituerende dimensjon i utdanningspolitikk, og problematiserer på hvilken måte læreplan i utdanningsvalg bidrar til å skape en spesifikk forståelse av elever som subjekter (Bacchi & Goodwin, 2016, s. 73). Å studere problematiseringer, gir ifølge Bacchi, forskere tilgang til tenkning - inkludert sin egen tenkning - rundt hvordan objekter fremstår som «ekte» og «sanne» (Bacchi, 2012b, s. 7).

Ball (1993, 2015) skiller mellom 'policy-as-text' og 'policy-as-discourse'. Der 'policy-as-text' retter oppmerksomheten mot hvordan aktører omsetter en politikk til praksis, setter 'policy-as-discourse' søkelyset på hvordan politikktutforming rammer inn og begrenser mulighetene for å artikulere problemer (Ball, 1993). Fra et 'policy-as-discourse' perspektiv, blir målet med diskursanalyse å illustrere måten problemer blir representert på, skisserer maktforhold og har en rekke effekter som begrenser virkningen av reformer (Bacchi, 2000, s. 46).

#### 4.3.1 Utvalg

Jeg har analysert læreplan fra 2015, og veiledningen til læreplan 2015, som var den gjeldende læreplanen da jeg startet med analysen i desember 2017. Jeg brukte læreplanen i 2015 som primær data og veiledningen til læreplanen som sekundær data. Den første læreplan fra 2008 er ikke inkludert i analysen, men forskjellen mellom den første og andre utgaven av læreplanen er kort belyst i artikkel 1.

#### 4.3.2 Analyse og fortolkning

Delstudie I omhandler en deduktiv tilnærming til diskursanalyse av læreplanen som styringsdokument. For å analysere måten problemer blir representert på i faget utdanningsvalg, har jeg analysert læreplan fra 2015, og veiledning til læreplan 2015 i henhold til Bacchi (2009) sin 'What's the Problem Represented to be' tilnærming (WPR) til diskursanalyse. Bacchi plasserer seg, som Foucault inspirert, kritisk til å undersøke problematiseringer som de produseres i statlig politikk og praksis, i dette tilfelle i form av en

læreplan. Den poststrukturalistiske ontologien fremhever, at hvordan vi tenker om faget utdanningsvalg er et produkt av hvordan vi tenker langt mer enn det er et produkt av fagets natur (Bletsas, 2012, s. 43). Fra et poststrukturalistisk perspektiv forstås læreplanen ikke bare en ting som 'er', men som 'blir sånn'. Ambisjonen med analysen var ikke, ei anser jeg det som mulig, å oppheve mine egne antakelser totalt. Snarere var ambisjonen å pakke de ut tilstrekkelig slik at noen av mine antagelser kan granskes og vurderes i prosessen med å konstruere nye forskningsspørsmål (Alvesson & Sköldbberg, 2018, s. 383).

Forhåndsbestemte spørsmål i WPR-analysen ledet til en undersøkelse av representasjoner av problematiseringer i læreplanen (se artikkel 1). Jeg startet analysen med å lese gjennom læreplanen og veiledningen til læreplanen flere ganger. Jeg skrev fortløpende notater, guidet av WPR spørsmålene. Svarene på spørsmålene førte først til ulike koder, som senere ble identifisert og kategorisert som ulike diskurser, som gjort rede for i artikkel 1.

På grunn av mangel på tid i plass i skriveprosessen, ble to av Bacchis spørsmål utelatt av analysen, noe som endret karakteren til analysen. Først spørsmålet 'How has this representation of the problem come about?', forutsatte en komplett genealogi av problemrepresentasjoner, for å kartlegge praksiser som produserer identifiserte problemrepresentasjoner og belyse ulike maktforhold (Bacchi & Goodwin, 2016, s. 22). Spørsmålet sees i relasjon til det andre spørsmålet som er utelatt: 'How/where has this representation of the problem been produces, disseminated, and defended?'. Dette spørsmålet åpner opp for både å fremheve praksis som autoriserer en bestemt problemrepresentasjon, og for å reflektere over hva som utfordrer problemrepresentasjoner (Bacchi & Goodwin, 2016, s. 24). Å utelate disse spørsmålene fra analysen ledet analysen til å fokusere mer på læreplanteksten og mindre på ulike praksiser rundt læreplanen i utdanningsvalg. Den gjennomførte analysen belyser diskursive antagelser og stillheter knyttet til karrierelæring i skole, ungdom og arbeidsmarkedet. Diskursanalysen ga meg anledning til å sette meg inn i utdanningspolitiske konteksten for faget. I tillegg bidro analysen med alternative synspunkter på fagets innhold.

I utgangspunktet var diskursanalysen et arbeid jeg gjorde selvstendig. Videre fungerte analysen som et bakteppe for meningsskaping også inn i forskningsprosjektets neste fase.

Etter oppstart av aksjonsforskningsprosjekt ble diskursanalysen også en del av kunnskapsbidraget og diskusjonen inn i prosjektet.

### 4.3.3 Etske refleksjoner

WPR-analyse har et eksplisitt mål om å transformere sosiale og politiske systemer, for å gjøre dem mer likeverdige og demokratiske. Å forstå makt som noe skapende og produserende bidrar, ifølge Bacchi (2012b, s. 7), til en etisk forpliktelse til å vurdere den politiske konsekvensen av diskursanalysen. Bacchi refererer til Veyne (1997) når hun forklarer at slike etiske refleksjoner innebærer å spørre 'hvilke realiteter skaper metodene mine og med hvilke effekter for hvilke skapninger og steder?' (2012b, s. 7). Den presenterte WPR-analysen, der jeg studerer problematiseringer i læreplan til faget utdanningsvalg, oppmuntrer til nettopp denne formen for kritisk refleksivitet. Selvproblematisering er inkludert i WPR-tilnærmingen, og dermed blir jeg som forsker forpliktet til å anvende spørsmålene på egne forutsetninger og antakelser. Ved å ha vært åpen om mine antagelser, forutsetninger og selve analyseprosessen viser jeg til transparens om min egen tenkning og hvordan problemrepresentasjoner i læreplanen blir til. Når jeg kritisk gransker problemrepresentasjoner i læreplanen, peker jeg på mulige skadevirkninger av den. Dermed retter jeg oppmerksomheten mot de politiske effektene av læreplanen, for å bidra til en samtale om dens rolle i utdanningspolitikk.

## 4.4 En forskningssirkel om operasjonalisering av læreplan

En forskningssirkel, som metode for deltakerorientert aksjonsforskning med lærere og karriererådgivere i ungdomsskole, ble anvendt for å undersøke den operasjonaliserte dimensjonen av læreplanen. Denne delstudien hadde to hensikter: å utvikle metodekunnskap om forskning i forskningssirkel på faget utdanningsvalg og utvikle innsikt i operasjonalisering av læreplanen gjennom å utvikle undervisningspraksis. I lys av Goodlad sine dimensjoner av læreplan, kan det være en forskjell mellom hvordan lærere oppfatter læreplanen, og deres undervisning av læreplanen. Gjennom å undersøke den operasjonaliserte læreplanen gjennom forskningssamarbeid i forskningssirkel kastes også lys på den oppfattede læreplan, som Goodlad sier «it exists in the eye of the beholder» (Goodlad et al., 1979, s. 63). Et

subjektivt og samskapende perspektiv på utvikling av kunnskap om læreplan, plasserer denne delstudien i et sosialkonstruktivistisk paradigme.

Forsknings sirkel som metodologisk tilnærming til deltakerorientert aksjonsforskning har forankring i karriereveiledningsfeltet, i tillegg til lærerutdanning (Bjerkholt & Stokke, 2017; Buhl & Skovhus, 2014; Holmstrand & Härnsten, 2003; Holmström, 2009; Klindt Poulsen & Buland, 2020; Persson, 2016). For å gjøre rede for forsknings sirkel som metode, starter jeg med en kort beskrivelse av aksjonsforskning.

Kurt Lewin anses av mange å være en av grunnleggerne til aksjonsforskning (Carr & Kemmis, 1986, s. 162). Ifølge han vokste aksjonsforskning fram som en respons på en økende erkjennelse at «mere diagnosis does not suffice» (1946, s. 37). Lewin mente at beskrivende forskning (diagnoser) skulle suppleres med eksperimentelle studier som utforsket ulike måter å skape endring på. Bradbury gir en overordnet definisjon av aksjonsforskning som konsept:

Action research is a democratic and participative orientation to knowledge creation. It brings together action and reflection, theory and practice, in the pursuit of practical solutions to issues of pressing concern. Action research is a pragmatic co-creation of knowing *with*, not on *about*, people. (Bradbury, 2015, s. 1, kursiv i original)

Det epistemologiske fundamentet til aksjonsforskning hviler på et todelt formål; å bidra til utvikling av kunnskap til forskersamfunnet, og til lokale og samfunnsmessige forbedringsprosesser. Aksjonsforskning danner en dialogisk arena for interaksjon mellom individer, og plasseres innenfor et sosialkonstruktivistisk perspektiv (Packer & Goicoechea, 2000).

Siden Lewins (1946) første konseptualisering har aksjonsforskning utviklet seg til et bredt konsept med variasjoner i hensikt og metoder for hvordan den skal operasjonaliseres for å hjelpe utøvere med å utvikle praksis. PAR-tradisjonen (participatory action research – deltakerorientert aksjonsforskning) vokste fram ut av en kritikk av hvordan det hadde utviklet seg en individualistisk rasjonale av læreren som forsker i aksjonsforskning (Carr & Kemmis, 1986). Deltakerorientert aksjonsforskning posisjoneres som en kollektiv bevegelse for deltakere som ønsker å forstå praksis og adressere utfordringene de kan identifisere i praksis (Kemmis & McTaggart, 2008; Lewin, 1946).

Forskningssirkelen, som metodisk tilnærming til deltakerorientert aksjonsforskning, har vokst fram i Sverige som en form for samarbeid mellom fagforeninger og forskere (Härnsten, 1994). Forskningssirkler har som hensikt å styrke deltagerens forståelse av deres situasjon og tilegnelse av kunnskap som de trenger for å endre den. Ifølge Rönnerman og Olin fungerer forskningssirkelen som en konstruert arena for kunnskapsdeling (2014, s. 97). Læringsprosessen i en forskningssirkel bygger på aksjonsforskningens sentrale hensikt, som er å utvikle en praksis, forståelse av praksis og forståelse av situasjonen som praksisen skjer innenfor. Gjennom en slik kontekstuell tilnærming kan kunnskap som skapes, kollektivt og på en demokratisk måte i en forskningssirkel, gjøre deltagere i stand til å gå utover et individualistisk rasjonale og dermed bli mer kritisk til situasjonen (Rönnerman & Olin, 2014, s. 110). I tillegg kan forskningsbasert skoleutvikling i en forskningssirkel «(...)ses som ett led i læreres professionaliseringsprocess genom att de erövrar redskap att analysera, förstå, dokumentera og förändra sin verksamhet» (Persson, 2016, s. 160). Her kommer et frigjørende potensiale til syne, der jeg henter inspirasjon fra Freire (1970/1999).

For delstudien 2 i denne avhandlingen, startet jeg opp en forskningssirkel med karriererådgivere, lærere og meg selv i rollen som forskningssirkelleder. Hensikten var å utvikle kunnskap om hvordan å forstå og styrke elevenes karrierelæring på tvers av skole og arbeidsliv. Samarbeid om kunnskapsutvikling om operasjonalisering av læreplanen i denne forskningssirkelen tok utgangspunkt i to problemformuleringer som deltagere ble enige om ved oppstart:

- Hva i tverrfaglig undervisning bidrar til at elevene opplever sammenheng i læring gjennom utplassering, som arbeidsuke?
- På hvilken måte kan utplassering, som fagdag i bedrift, bidra til at elevene opplever sammenheng i læring?

Spørsmålene ble så utforsket fra ulike perspektiver, med intensjon ikke nødvendigvis å løse problemer, men å analysere spørsmålene og dermed utvide deltakernes kunnskap om det (Rönnerman & Olin, 2014, s. 97). I artikkel 2 gjøres i detalj rede for rekrutteringen og gjennomføringen av forskningssirkelen (Røise & Bjerkholt, 2020). Artikkelen er forfattet

sammen med min andre biveileder Eva Bjerkholt og vedlegg 1 viser hvordan arbeidsfordelingen har vært i skriveprosessen.

Underveis i forskningssirkelarbeidet, mens vi satte søkelys på undervisningspraksis i faget utdanningsvalg, undret jeg meg over hvordan forskning foregikk i dette samarbeidet. Spørsmålet berørte kunnskapsproduksjonen i forskningssirkelen: hvordan utvikles og utfordres kunnskap om undervisning i faget utdanningsvalg gjennom deltakelse i forskningssirkel? Dermed fikk analyse av delstudie 2 to formål: delstudien gir innsikt i operasjonalisering av læreplanen gjennom å utvikle undervisningspraksis og metodekunnskap om forskning i forskningssirkel på faget utdanningsvalg.

#### 4.4.1 Utvalg

Å rekruttere deltakere til forskningssirkelen har vært en prosess der nettverksarbeid viste seg å bli sentralt. I januar 2018 gjennomfører jeg en workshop med lærere i faget utdanningsvalg i en rural region (som jeg kaller Rymark<sup>5</sup>). Workshopen er en del av et seminar om faget utdanningsvalg og overgangen mellom ungdomsskole og videregående skole. Her fikk jeg kartlegge hva lærere opplevde de lyktes med og ikke lyktes med i undervisningen. De beskrev det som utfordrende og ressurskrevende å organisere aktiviteter i samarbeid med lokalt næringsliv. Med utgangspunkt i denne utfordring, som dokumentert i forskning og skissert av lærere og rådgivere, bestemte jeg meg for å invitere lærere og karriererådgivere til et forskningssamarbeid i en forskningssirkel om karrierelæring mellom skole og arbeidsliv i faget utdanningsvalg.

På våren 2018, ble jeg i første omgang gjort oppmerksom på at det planlegges arbeid med forskningssirkler med lærere og karriererådgivere for Oslokolene, i regi av RIO (Rådgivingsløftet i Oslo). Koordinatorene for RIO og jeg ble enige om å inkludere en forskningssirkel om karrierelæring mellom skole og arbeidsliv, knyttet til faget utdanningsvalg. Koordinatorene sendte ut påmelding til forskningssirkelen, men ingen meldte seg. Noe som i seg selv vekket spørsmål om forespørselen ikke opplevdes som relevant.

---

<sup>5</sup> Stedsnavn er anonymisert i artikkel 2, og anvendt her.

Parallelt til denne påmeldingsprosessen har jeg blitt gjort oppmerksom på et prosjekt i regionen Rymark, der koordinator for skolebaserte karriereveiledningstjenester (som jeg kaller Sonja<sup>6</sup>) sammen med en karriererådgiver ved en ungdomsskole i regionen (som jeg kaller Turid), har søkt økonomiske støtte i fylket til å utvikle karrierelæringsaktiviteter mellom ungdomsskole, videregående skole og arbeidsliv. Tildelingen av midlene forutsatte at det skulle gjennomføres forskning knyttet til prosjektet. Og Sonja, Turid og jeg ble enige om å samarbeide om å utvikle erfaringer og kunnskap knyttet til karrierelæring mellom ungdomsskole og arbeidsliv ved bruk av forskningssirkel som metodisk tilnærming. Sonja koordinerte påmelding til forskningssirkelen, ved å henvende seg til rektorer. I tillegg brukte vi snøballmetoden (Patton, 2015, s. 270). I rekrutteringen viste det seg at min deltakelse på seminar januar 2018 ble en inngang for noen av lærere og karriererådgivere til å bli med i prosjektet. På tidspunktet av seminaret var ikke forskningssirkelen planlagt enda, men erfaringen understreket betydningen av å knytte relasjoner til praksisfeltet for å skape arenaer for deltakerorientert forskning. Hele prosessen med rekrutteringen til forskningssirkelen er beskrevet i artikkel 2.

Ved oppstart var vi åtte deltakere i forskningssirkelen. En deltakende lærer valgte å slutte etter første møtet i forskningssirkelen. Og en deltakende karriererådgiver sluttet etter andre møtet grunnet tidsmangel. Da gjensto det 6 deltakere: 3 lærere, 2 karriererådgivere og meg som forskningssirkelleder. Fire av seks deltakere (tre lærere og en karriererådgiver) var tilknyttet én ungdomsskole. Den andre karriererådgiveren hadde en koordinerende funksjon for skolebaserte karriereveiledningstjenester i skolens region, og den sjette deltaker var meg som forskningssirkelleder. Ved denne sammensetning av deltakere fikk forskningssirkelen en sterk forankring i én skole. Ved oppstart av rekruttering håpte jeg på en gruppe deltakere fra flere skoler, fordi jeg trodde det ville gi en større innsikt i hvordan det pedagogiske arbeidet med læreplanen foregikk på ulike skoler, noe som ville gi rikt grunnlag for utveksling av erfaringer. Underveis i arbeidet ble det tydelig at siden flere arbeidet ved samme skole kunne disse kollegaene samarbeide om å utvikle organisasjonen som skolen deres var. De kunne

---

<sup>6</sup> Navn er anonymisert i artikkel 2, og anvendt her.

diskutere og reflektere over deres praksis mellom møtene, og de var forholdsvis enkelt for dem å finne tid til å samarbeide om å utvikle arbeidsmåter.

Betydningen av lærernes oppfatninger av operasjonalisering av læreplanen fremheves av Goodlad (1979, s. 62). Hvis lærere oppfatter at den ukentlige tiden som brukes på utdanningsvalg er minimal, er de i den beste posisjon til å påvirke justeringer. Karriererådgivere som deltok i forskningssirkelen har ikke den samme tilgangen til klasserom og timeplaner som lærere har, og derfor har de også mindre påvirkning til å endre operasjonaliseringen av læreplan. Samtidig har karriererådgivere deres spesifikke kompetanse knyttet til arbeidsmarketkompetanse, oversikt over utdanningsmuligheter og interesseutforskning. Begge yrkesgruppene bidrar til og har innvirkning på faget utdanningsvalg i skole, som en del av skolens mandat til å tilby veiledning på karriererelaterte temaer. Med bakgrunn i dette var det av interesse å undersøke og utvikle både lærernes og karriererådgiveres oppfatning av å undervise i den eksisterende læreplanen for utdanningsvalg.

#### 4.4.2 Datainnsamling

Ulike metoder ble anvendt for å drive forskningsprosessen i forskningssirkelen, som beskrevet i artikkel 2 (Røise & Bjerkholt, 2020, s. 56). Deltakere skrev individuelle temanotater og refleksjonslogger gjennom hele prosessen, om hvordan de arbeidet med faget utdanningsvalg og deres deltakelse i forskningssirkelen. Disse notatene ble samlet inn for å dokumentere kunnskapsutviklingen i forskningssirkelen.

Videre, for å dokumentere dialogen i forskningssirkelen, brukte jeg lydopptaker i møtene. I starten var dette noe deltakerne uttrykte var litt uvant. En deltaker som sluttet etter første møtet, uttrykte at hun var uforberedt på lydopptaket. Etter et par møter ga andre deltakere uttrykk for at de ikke lenger tenkte over at lyden ble tatt opp. Dog var det tegn på at lydopptak i seg selv har påvirket dialogen. For eksempel, så ba jeg deltakerne å snakke en av gangen og ikke slå i bordflaten med gjenstander. Etter hvert ble disse hensyn en del av dynamikken i dialogen. Det virket ikke å hemme deltakere fra å si sin mening, men bidro til disiplin i kommunikasjonen.



Totalt ble det tatt opp 15 timer med lyd fra totalt 6 møter. Opptaket ble gjort av samtaler som foregikk i plenum. Det foregikk av og til også arbeid i par (f.eks. under 5. møtet), noe som ikke ble tatt opp. På grunn av en teknisk feil, mangler et opptak på cirka 20-30 minutter av dialogen i forskningssirkelen på slutten av tredje møtet. Noe vesentlig kan ha blitt bort i dokumentasjon av denne halve timen. Derimot utgjør dette tapet, til tross, bare en liten del av den totale mengde opptak. I tillegg er deltakernes stemmer sikret gjennom andre dokumentasjonsformer som temanotater, refleksjonslogger og referater, som kompenserer for eventuelle mangler. Det er rimelig å anta at validiteten til den totale mengde data ikke er komprimert.

#### 4.4.3 Analyse og fortolkning

Arbeidet med analysen av datamaterialet i denne delstudien ble gjennomført i et samarbeid mellom meg og Eva Bjerkholt, medforfatter og biveileder for doktorgradsprosjektet mitt. (Bjerkholt et al., 2020; Svensson & Doulas, 2013). Vi samarbeidet om analyse og fortolkning gjennom ulike faser.

Med en induktiv tilnærming, leste vi først gjennom transkripsjonene hver for oss, der vi markerte hva som kom til syne. Dette ble grunnlag for diskusjon om mulige relevante teorier. Hvordan forsto vi det som kom til syne? Dette innledende arbeidet førte til en konkretisering av videre analyse av nye erkjennelser og kritisk bevissthet som kilder til læring i utvikling av arbeidsmåter i faget utdanningsvalg. Kontekstuell analyse tilnærmer seg et fenomen eller en kasus på en åpen måte, for så å lete etter avgrensninger i konteksten. Og en slik tilnærming til læring bidro til å avgrense utforskning av frigjørende deltakelse i forskningssirkelen. I tråd med Svensson (2016) sin beskrivelse av kontekstuell analyse, ble kasusen for analyse avgrenset til dialogen i forskningssirkelen. I fortsettelsen, opererte vi med fire interrelaterede årsaker eller grunner til at noe skjer, som utviklet av Kinderberg (2008). Disse årsakene ble formulert som konkrete spørsmål som ledet videre analyse, på følgende måte:

1. Den materielle årsaken: Hvilke erfaringer, bakgrunn og forventninger har deltakere til forskningssirkelarbeidet?
2. Den formelle årsaken: Hvordan aktiveres forforståelse og erfaring i forskningssirkelen?

3. Kilde til endring: Hvordan beskriver deltakerne det som foregår i forskningssirkelen, og hvilke tanker gjør de seg om dette?

4. Den siste årsaken: Hvilke konsekvenser får aktivitetene i forskningssirkelen for den enkeltes videre arbeid?

Bjerkholt, Ørbæk og Kinderberg (2020, s. 7), viser til inspirasjon fra Aristoteles, når de relaterer årsakene til menneskets erfaringer og kunnskap (den materielle og formelle årsaken) og menneskets eksistensielle behov for mening (kilde til endring og den siste årsaken). I denne delstudien bidro kontekstuell analyse til å synliggjøre hvordan nye erkjennelser og kritisk bevissthet relatert til arbeidsmåter i utdanningsvalg, utfoldet seg i samtalene som foregikk i forskningssirkelen, noe som understreker delstudiens sosialkonstruktivistiske karakter.

Forskningssirkelen ble ikke gjennomført fordi den nøyaktige ville beskrive eller verifisere en forhåndsbestemt teoretisk posisjon. Derimot, vokste et teoretisk utvalg frem gjennom en abduktiv strategi, i en prosess fra å utforske datamaterialet induktiv, der teoretiske rammeverk ble utviklet til underveis med hensikt å kunne utdype datamaterialet. Ettersom nye teorier ble inndratt ble det teoretiske utvalget mer selektivt etter hvert i analysen. En abduktiv tilnærming bidro til en fleksibel veksling mellom teoretisk og empirisk rammeverk (Alvesson & Skoldberg, 2018).

#### 4.4.4 Etske refleksjoner

Etske refleksjoner knyttet til denne delstudien omhandler her først personvern og forskningsprosessen, og følges opp i kapittel 4.6. Delstudien ble meldt inn og godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste før oppstart av datainnsamling i forskningssirkelen (vedlegg 2). Deltakere i forskningssirkelen fikk først skriftlig informasjon om prosjektet gjennom sine rektorer eller nettverk, sendt ut ved en nettverksrådgiver<sup>7</sup>. Etterfulgt ble sendt ut skriftlig informasjon til deltakere i form av samtykkeerklæring før oppstart av forskningssirkelen (vedlegg 3). I samtykkeerklæringen ble forklart bakgrunn og formål for

---

<sup>7</sup> Nettverksrådgiver Sonja, som beskrevet i artikkel 2, sendte ut informasjon.

forskningssirkelen og hva deltakelse ville innebære. I tillegg ble det gjort rede for hvordan opplysninger ville bli behandlet for å ivareta konfidensialitet og anonymisering. Deltakelse i forskningssirkelen var frivillig, ble beskrevet i samtykkeerklæringen og fulgt opp med muntlig gjennomgåelse på første møtet.

Ett år etter endt forskningssirkelen ble det gjennomført et ekstra møte, der også skolens avdelingsleder deltok. Vedkommende underskrev samtykkeerklæring på lik linje med deltakere i forskningssirkel, for at opptak at dette møtet kunne inngå i videre analysearbeid.

For å sikre personvern ble, ved bearbeiding av dataene fra delstudie 2, både navn og stedsnavn anonymisert. For å verne om videre anonymisering, ble i tillegg transkripsjonene skrevet ut i bokmål, for å fjerne eventuelle markører knyttet til dialekt.

## 4.5 Fokusgrupper om elevenes erfarte læreplan

Delstudien 3 tar utgangspunkt i et kunnskapsbehov som oppsto i forskningssirkelen, der deltagerne ble opptatt av elevens perspektiv på undervisningen. For å bidra til demokratisk og emansipatorisk kunnskapsutviklingen i forskningssirkelen ble elevers opplevelse av karriereundervisningen, et fokus for videre utforskning. Å få innblikk i hva elever tenker om undervisning utfylte vurderinger av det operasjonaliserte perspektivet på læreplanen (Goodlad et al., 1979, s. 64). Det ble gjennomført fokusgrupper av elevene etter utplasseringsaktiviteter og undervisning tilknyttet utplasseringsaktivitetene, med formål å få innsikt i denne erfarte dimensjonen av læreplanen. Utplasseringsaktivitetene omhandlet arbeidsuke, der elevene besøkte en bedrift en ukes tid. Som en del av forskningssirkelarbeidet, ble det i tillegg testet ut en utplasseringsaktivitet som en én-dags bedriftsbesøk, også omtalt som Fagdag i Bedrift (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 29). I artikkel 3 oversetter jeg arbeidsuke med *workweek*, og bedriftsbesøk med *workday*. I artikkel 3 gis en innføring i disse aktivitetene, deltakende elever og analysestrategien. Jeg vil her utdype noen overveielser som ikke fikk plass i artikkelen.

### 4.5.1 Utvalg

I forskningssirkelen ble det arbeidet med utvikling av arbeidsmåter i faget utdanningsvalg for 9. trinn. I utgangspunktet søkte jeg tillatelse hos alle elevene på 9. trinn for å delta i fokusgrupper (Halkier, 2010). Siden forskningssirkelen involverte to av tre kontaktlærere på trinnet, var prosjektet forankret i klassene til disse to lærere. Disse to kontaktlærere fokuserte på utvikling av arbeidsmåter knyttet til utplasseringsaktiviteter i sine klasser og det var relevant å invitere elever fra deres klasser til fokusgruppeintervju. Når det gjaldt utplasseringsaktiviteten bedriftsbesøk, så ble elever fra alle tre klasser på 9. trinn invitert til å delta. Fem elever fikk til slutt tilbudet om bedriftsbesøk, derav deltok tre i fokusgruppe. Totalt deltok tjuetru elever fra niende klasse (alderen 14 til 15 år gammel), fordelt over fire fokusgruppene. Fokusgruppene varte i rundt 45 minutter hver og ble gjennomført i skoletiden. Elever som ikke deltok i fokusgrupper, fulgte vanlige klasser.

### 4.5.2 Datainnsamling

Å samle data gjennom fokusgrupper var en metodisk tilnærming som vi ble enige om i forskningssirkelen. Vi ønsket å få innsikt i elevenes tanker om sammenheng i karrierelæring. Videre kunne fokusgrupper bidra til innsikt i hvordan elevene opplevde de arbeidsmåtene som ble utviklet og hvorfor de opplevde det sånn (Morgan, 2019).

I forskningssirkelen ble vi enige om at jeg som forsker skulle lede og gjennomføre fokusgruppene, av to grunner. For det første uttrykte lærere og karriererådgivere at det var vanskelig å finne tid til planlegging og gjennomføring av datainnsamling. Jeg som doktorgradsstipendiat hadde mer tid til rådighet til å gjennomføre fokusgrupper. For det andre, vurderte vi det slik at det ville være lettere for elevene å snakke om undervisning med meg som ekstern forsker enn til sin kontaktlærer eller karriererådgiver. Forskerens posisjon som outsider ble bevisst brukt av etiske hensyn til elevene, for å minimere sjansen for at elevene opplevde spørsmålene som en skoleoppgave som ble vurdert. Men at jeg som forsker ledet og gjennomførte fokusgruppene med elevene hadde også en bakside. Det kan tenkes at det har begrenset lærerens mulighet for å være aktivt medvirkende i forskningen, og utvikle deres kompetanse til å bli forskende lærere. Aksjonsforsker Kjartan Kversøy skriver:

Uten medvirkning fra de saken gjelder, risikerer jeg å drive forskning som ikke oppleves relevant for de den angår. Uten medvirkning fra de saken gjelder, risikerer jeg å analysere meg frem til resultater som ikke er gjenkjennelige for deltagerne i forskningsprosessen (Kversøy, 2015, s. 319).

For å sikre deltakelse og medvirkning i denne delen av datainnsamlingen, ble vi enige om at lærere og karriererådgiverne skulle alle være observatør i én av fokusgruppene. En lærer hadde ikke anledning til det, men fikk observert i en av klassene under elevpresentasjonene. Disse grep har bidratt til at lærerne og karriererådgiverne opplevde nærhet til datainnsamlingen.

Ved utvikling av intervjuguiden til fokusgruppen, vektla jeg å se sammenheng mellom fokusgruppe som forskningskontekst med den skolekonteksten som fokusgruppene inngikk i. For eksempel, å delta i en fokusgruppe skulle ikke oppleves som en skoleoppgave for elevene, og derfor var det viktig å unngå standardiserte spørsmål til elevene som kunne besvares rett eller feil (Svensson, 2016, s. 194). Fokusgruppe som metode skulle bidra til at elevene snakket fritt sammen og ikke følte seg vurdert. Intervjuguidene som ble anvendt til fokusgruppene var nesten identiske, men tilpasset de utplasseringsaktivitetene som var i fokus, enten arbeidsuke eller fagdag i bedrift (vedlegg 6 og 7).

### 4.5.3 Analyse og fortolkning

Opptak fra fokusgruppene ble transkribert, og analyse av datamaterialet startet i forskningssirkelen. Gjennom en induktiv tilnærming, arbeidet vi i par, der lærerne og karriererådgivere fikk lese gjennom transkript av fokusgruppen de hadde observert. De fikk også spørsmålene om å skrive ned hva som griper dem. Etter å ha arbeidet i par med dette, returnerte alle til forskningssirkelen, der vi presenterte og diskuterte hva som hadde grepet oss. Deltakere uttrykte at å samarbeide om analyse av transkripsjonene ga dem en nærhet til empirien, som de brakte inn i diskusjonen i forskningssirkelen. Dette ble første analysefasen.

Da jeg skulle fortsette analysearbeidet etter endt forskningssirkel, startet jeg med å anvende en aksial koding inspirert av Strauss og Corbin (1998, s. 124), der jeg ville videre organisere de induktive kodene i kategorier med hensikt å belyse kontekstuelle faktorer og identifisere relasjoner mellom elevenes kontekst og prosess. Jeg forholdt meg til deres tre analytiske

komponenter: 'conditions', 'inter/actions and emotions', 'consequences' (Corbin & Strauss, 2008, s. 3). De kan beskrives kort som:

1 *conditions*, the circumstances or situations that form the structure of the studied phenomena; 2 *actions/interactions*, participants' routine or strategic responses to issues, events, or problems; and 3 *consequences*, outcomes of actions/interactions. (Charmaz, 2006, s. 61, kursiv i original)

Disse tre komponentene bidro til en systematisering av arbeidet, der jeg samlet narrativene til hver elev med utgangspunkt i aksial koding som beskrevet ovenfor. Kontinuerlig underveis i analyse skrev jeg logger for å dokumentere de ulike stegene jeg tok og hvilke teoretiske perspektiver jeg utforsket underveis. Da analysearbeidet gikk mot slutten, oppdaget jeg noen utfordringer knyttet til bruk av 'conditions'. Med utgangspunkt i analysen av delstudie 2, ble jeg nå, i analyse av delstudie 3, oppmerksom på at elevfortellingene ville blitt styrket av å innlemme 'forventninger' inn i denne komponenten. I tillegg manglet jeg et analytisk grep for å ta tak i hva som er kilde til forandring eller læring hos elevene. Dette brakte meg tilbake til en kontekstuell analyse av kontekstuell læring, som beskrevet gjennom de fire årsakene (Bjerkholt et al., 2020), og som jeg anvendte i delstudie 2. Denne analysestrategien er redegjort for i kapittel 4.4, og i artikkel 2. Her gjengir jeg de konkrete spørsmål som ledet videre analyse av delstudie 3:

1. Den materielle årsaken: Hvilke erfaringer, bakgrunner og forventninger tar elevene med seg inn i karriereundervisning?
2. Den formelle årsaken: Hvordan aktiviseres elevenes forforståelse, erfaringer og intensjoner gjennom karriereundervisning?
3. Kilde til endring: Hvordan beskriver studentene det som foregår i karriereutdanningen, og hvilke tanker gjør de seg rundt dette?
4. Den siste årsaken: Hvilken betydning har karriereundervisning for elevenes læring?

Når jeg sammenligner Corbin & Strauss sine tre analysekomponenter med Bjerkholt et al sine fire årsaker, blir jeg oppmerksom på at de fire årsakene gir en mer spisset analyse. Å inkludere forventninger knyttet til undervisning gir et innblikk i elevene subjektive utgangspunkt før læringsaktiviteten. Ved å spesifikt se etter kilde til endring i elevenes utsagn, fikk jeg innblikk i hvilken effekt den pedagogiske interaksjonen som foregår i undervisningen,

hadde på elevene (Bjerkholt et al., 2020, s. 7). Jeg vurderte det slik at min analyse ville bli rikere og mer beskrivende ved å gjennomarbeide datamaterialet en gang til, denne gangen med et søkelys på forventninger og kilde til forandring. Et eksempel på videre koding gis i tabellen under.

Sitat	Analyse
«Men så ... Så jeg hadde egentlig tenkt å spørre, så jeg valgte å lissom å stå på alt jeg kunne, ikke sant. Så jeg var hele tida sånn dritsliten, for jeg jobba tungt, og så fikk jeg hele tida inn nye varer. Men så valgte jeg å stå på, da, men så, det var det – jeg mista på en måte lysten, fordi ... spesielt på slutten, siste dagen, for jeg så sjefen én gang, og det var da jeg først kom. Og så etter det så jeg ikke, så jeg kunne egentlig ikke jobba, bare sitti på do og sett på YouTube, lissom.»	Materiell årsak Formell årsak Kilde til forandring  Avsluttende årsak

Tabell 2: eksempel analyse av transkripsjon av fokusgruppe ved bruk av de fire årsakene

Videre i analysearbeidet har jeg notert hva som har kommet til syne ved å bruke disse fire årsakene. Mine notater har jeg sammenlignet og diskutert med medforfatterens notater, der vi sammen har sett etter mønster i datamaterialet.

Som et ledd i analysearbeidet skrev jeg en forskningslogg, der jeg både dokumenterte min fremgangsmåte, mine valg, og mine undringer. Dette gjorde jeg underveis gjennom hele avhandlingen, men da også spesifikt knyttet til analysearbeid. Min forskningslogg synliggjorde en abduktiv tilnærming til bevegelsen mellom induktiv og deduktiv analyse, og dokumenterte en fortløpende utforskning av ulike teoretiske perspektiver. Underveis har jeg notert teorier jeg vurderte, men senere har valgt bort. På denne måten bidrar en slik logg til transparens i fortolkningsprosessen.

Jeg her i dette kapitlet gjort rede for hvordan datainnsamling, analyse og fortolkning foregikk i delstudie 3. Så langt i kapittel 4 har jeg tatt utgangspunkt i en delstudie av gangen. Videre vil jeg se alle tre delstudiene som en helhet når jeg diskuterer validitet og reliabilitet.

#### 4.5.4 Etske refleksjoner

Her gjøres rede for etske refleksjoner rundt personvern og forskningsprosessen i denne delstudien og følges opp i kapittel 4.6. Delstudien ble meldt inn og godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste før oppstart av fokusgrupper med elever (vedlegg 4). Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2006) har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer for å fremme forskningsetisk refleksjon og bidra til god vitenskapelig praksis. Retningslinjene er basert på normer som gjelder internt for forskersamfunnet (som akademisk frihet og redelighet) og som knytter forskning til samfunnet rundt (som konfidensialitet og samfunnsansvar).

I denne delstudien er det særlig viktig å ta hensyn til informert samtykke, personvern, konfidensialitet og retningslinjer som gjelder for forskning på barn og ungdom under 18 år. Informantene i fokusgruppene, var alle elever på et 9. trinn på én skole, ca. 14-15 år gamle. Skolens administrasjon sendte ut informasjon om forskningsprosjektet og datainnsamling, og innhentet samtykkesvar fra alle elevene (vedlegg 5). På dette tidspunktet ble det vurdert i forskningssirkelen at det kunne være hensiktsmessig å hente inn flere datakilder i form av lydopptak i klasserommet og elevarbeid, i tillegg til fokusgrupper. I samtykkeerklæringen ble det gjort rede for formål med datainnsamling og dets forankring på elevens skole. I tillegg ble det forklart hvem som var ansvarlig for forskningsprosjektet, og hvordan personvern og anonymisering ville bli ivaretatt. Elevens deltakelse skulle være frivillig, og det ble poengtert at det ikke ville ha noen negative konsekvenser for foresatte eller barnets forhold til skolen hvis barnet ikke vil delta eller senere velger å trekke seg. At deltakelse var frivillig, ble også formidlet muntlig ved oppstart av fokusgruppen. Å påminne om denne frivilligheten viste seg å være viktig, da en elev trakk seg rett før fokusgruppeintervjuet og en annen rett etter oppstart.

Som beskrevet ble det hentet inn samtykke til flere datakilder, som lydopptak i klasserommet. Det ble også innhentet samtykke til å bruke elevarbeid i form av presentasjoner som datamateriale. Ett lydopptak i klasserommet ble gjennomført, når elevene en etter en la frem



sine presentasjoner<sup>8</sup>. Denne seansen ga innblikk i at det det var lite tid til diskusjoner i klasserommet. Lydopptaket besto stort sett av elevenes muntlige presentasjoner, og lydopptaket ble dermed vurdert å bidra lite utover de skriftlige presentasjonene til elevene. I tillegg skrev jeg logg av mine observasjoner og en lærer observerte under presentasjonene. For å ikke utsette elevene for unødvendig stress knyttet til datainnsamling, ble det besluttet å ikke ta lydopptak ved neste presentasjonsrunde i en annen klasse. Lydopptaket som var tatt, er ikke anvendt i studien.

Ved etisk vurdering av personvern i datainnsamling, ble både navn og stedsnavn anonymisert ved bearbeiding av dataene fra delstudie 3. For å sikre videre anonymisering, ble i tillegg transkripsjonene skrevet ut i bokmål, for å fjerne eventuelle markører knyttet til dialekt, på lik linje som med delstudie 2. Slike inngrep i omdanning av muntlig samtale til skriftlig tekst, har konsekvenser for fortolkning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 210). For å styrke reliabiliteten til fortolkning av fokusgruppene, har analyse og fortolkningsarbeidet foregått i et samarbeid med forskningssirkeldeltakere. Jeg vil utdype dette mer i neste kapittel.

## 4.6 Reliabilitet og validitet

Tidligere i dette kapitlet har jeg drøftet etiske vurderinger av personvern og forskningsprosessen knyttet til de ulike delstudiene. For å styrke pålitelighet og legitimitet, vil jeg her utdype refleksjoner omkring reliabilitet og validitet i avhandlingen som helhet. I den forbindelse vektlegger Thagaard betydningen av å redegjøre for forskerposisjonen og forskerinvolvering utifra poststrukturalistiske og sosialkonstruktivistiske logikker, som et utgangspunkt for å drøfte kunnskapsproduksjon (2013, s. 223)<sup>9</sup>. Jeg vil starte med å belyse vurderinger relatert til reliabilitet, før jeg redegjør for vurderingen av validitet relatert til min involvering som forsker.

---

<sup>8</sup> Lydopptaket ble gjort under presentasjonene til elevene i klasse 9B, som nevnt i artikkel 2. Kristine er observatør under noen av presentasjonene.

<sup>9</sup> Thagaard bruker begrepet 'postmodernisme' og ikke 'poststrukturalisme'. Derimot, med henblikk til disse refleksjonene vurderer jeg de to begrepene som utskiftbare.

Reliabilitet blir i metodelitteratur knyttet til en vurdering av forskningens pålitelighet og til spørsmål om «kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte» (Thagaard, 2013, s. 201). Fra en sosialkonstruktivistisk forskningslogikk, argumenteres for reliabilitet ved å redegjøre hvordan samarbeid mellom forsker og feltet har foregått for å utvikle gode data (Thagaard, 2013, s. 202). Tidligere i denne avhandlingen har jeg redegjort for fremgangsmåten og etiske vurderinger i forskningssirkelarbeidet og fokusgruppene for å gi innsikt i forskningsarbeidets pålitelighet. Gjennom metodisk og teoretisk transparens har jeg gitt innsikt i grunnlaget for fortolkning i avhandlingen.

Validitet handler om å vurdere gyldigheten av fortolkningen som er gjort, ved å stille spørsmål om resultatene av undersøkelsen representerer virkeligheten som er studert (Thagaard, 2013, s. 205). Validitet i deltakerorientert aksjonsforskning berøres av interaksjonsprosessen og dermed forskerrollen (Sylte, 2017). En refleksiv tilnærming til forskerrollen styrker forskningen validitet. En slik refleksivitet omhandler ifølge Bradbury “taking a critical stance on what limits and enables our own and others participation” (2015, s. 3). Videre i dette underkapitlet utdypes mine refleksjoner omkring nærhet og distanse i forskerrollen, gjennom å belyse analyseprosessen i delstudie 2 og 3.

Forskningssirkel som tilgang til deltakerorientert aksjonsforskning tar utgangspunkt i et samarbeid mellom forskning og praksis, for å utvikle kunnskap, noe som byr på muligheter og utfordringer (Thomsen et al., 2017). I sin studie av litteratur om forskerrollen i forskningssirkelen, konkluderer Thomsen et al at en dobbeltrolle kommer til syne, der forskeren skal kombinere oppgaven av å få fremdrift i forskningsprosessen og sikre deltakeres involvering i prosessen (2017, s. 49). Ifølge Elden og Levin (1991, s. 7) er det ingen enkel løsning for å finne en balanse, noe som i mitt prosjekt ble tydelig i analysearbeidet med delstudie 2 og 3 der jeg måtte vurdere nærhet og distanse i min dobbeltrolle om forskningssirkelleder og doktorgradstipendiat, noe jeg vil utdype videre her.

Analyse til delstudien 2 ble gjennomført av meg og medforfatter, med en distanse til forskningssirkeldeltakere. Underveis i forskningssirkelarbeidet kommuniserte jeg til de andre deltakere hvilken problemstilling jeg ville undersøke som utgangspunkt for delstudie 2. For å

styrke studiens transparens anvendte jeg ulike strategier underveis i forskningssirkelarbeid og i etterkant. Underveis sjekket jeg ut min oppfatning av deltakernes utsagn i forskningssirkel fortløpende gjennom parafrasering og metakommunikasjon. Videre, under hvert møte i forskningssirkelen, skrev en av deltakere et referat som ble sendt rundt på e-post etter møtet. Denne form for korrespondanse var nyttig i forhold til at deltakerne fikk bidra til en oppsummering av møtet og trekke frem det som de opplevde som vesentlig, dette gir dem kontroll på egne uttalelser og innspill. I tillegg sendte jeg deltakere, mellom møtene, sammenfatninger av det vi har arbeidet med i møtene. En slik sammenfatning laget av en forsker er jo allerede en fortolkning. Hensikten med disse grep var å skape en åpen og dialogisk prosess der forståelsene utviklet seg i gjensidige relasjoner, som en viktig del av kunnskapsutvikling i dette aksjonsforskningsprosjektet. Slike former for member-checking gjennom hele forskningssamarbeidet styrker forskningens troverdighet (Postholm & Smith, 2017, s. 89). I etterkant av forskningssirkelarbeidet, da jeg og medforfatter hadde ferdigstilt vår analyse, kjente jeg på et etisk ansvar i lys av demokratisk kunnskapsutvikling, å spille våre funn tilbake til deltakerne i forskningssirkelen. En etisk side som Thagaard påpeker, er at forskerens fortolkning kan presentere deltakerne for et perspektiv som de ikke kan eller ønsker å bli konfrontert med (2013, s. 228). Med hensikten å være transparent tok jeg initiativ til et ekstra møte i høst 2020. En lærer hadde byttet jobb og kunne ikke delta på møtet. En undervisningsinspektør, som medlem av skolens ledelse, deltok. På møtet diskuterte vi situasjonen på skolen etter avsluttet forskningssirkelarbeid, og hva de satt igjen med etter forskningssirkelarbeidet. Jeg lot deltakerne snakke fritt, og de brakte på banen øyeblikk de hadde opplevd som sentrale i arbeidet vårt. De enkelte hendelsene og konsekvensene av forskningssirkelarbeidet som ble løftet frem, stemte overens med de punktene jeg og medforfatter hadde lagt vekt på i analyse og fortolkning av datamaterialet fra forskningssirkelen. Videre, når jeg da presenterte mine funn fra videre forskning om forskningssirkel som tilnærming for å utvikle faget utdanningsvalg (delstudien 2), gir en deltaker tilbakemelding på at arbeidet er troverdig, at jeg ikke har lagt til noe som ikke var der. På denne måten bidro møtet til å styrke demokratisk kunnskapsutvikling ved å være åpen og transparent om perspektiver som deltakere (og meg i forskerrollen) har fått øye på også etter endt forskningssamarbeid. Ved denne fremgangsmåten bekreftes analysens validitet.

Videre bidro medforfatteren med et utenfra blikk på datamaterialet som bidro til ulike tolkninger, noe som ikke svekket, men tvert imot styrket kvaliteten på forskningen.

Der analysen av delstudie 2 ble gjort av meg og medforfatter, startet analysen av fokusgrupper med elever til delstudie 3, som en del av forskningsprosessen i forskningssirkelen. Lærere, karriererådgivere og jeg var på lik linje delaktig og medvirkende til første analysefasen og fortolkningsarbeid av dette datamaterialet. Under analysearbeidet vekslet jeg mellom å lytte aktivt til de andre deltakeres første fortolkninger, og påpeke noe av det som jeg la merke til i datamaterialet. Det siste gjorde jeg også for å hjelpe oss i gang med analysearbeidet, noe som understreker rolleveksling mellom forskningssirkelleder og forsker. Senere arbeidet jeg videre på egen hånd med å ferdigstille analysen og fortolkning. I møtet som beskrevet ovenfor, høsten 2020, hadde jeg anledning til å presentere analysearbeidet og be deltakere om tilbakemelding. Disse konkrete beskrivelsene av valg i forskningsprosessen belyser hvordan jeg beveget med mellom rollene som forsker og forskningssirkelleder.

Et siste aspekt ved validitet jeg vil drøfte her er sammenhengen mellom validitet og overførbarhet. I kvalitativ forskning står det sentralt å utvikle forståelse for fenomenene som undersøkes. En enkel kvalitativ undersøkelse kan «(..) bidra til en mer generell teoretisk forståelse hvor sosiale fenomener og ikke enkeltstående situasjoner er i fokus» (Thagaard, 2013, s. 211). For å bidra til slik generell teoretisk forståelse kan fortolkninger utprøves og videreutvikles. Dette kan gjøres gjennom nye studier, men jeg vil også påpeke at dette kan gjøres underveis i forskningsarbeidet, for å styrke argumenter for forskningens overførbarhet og bidra til fortolkningens relevans i en større sammenheng. Underveis i arbeidet med avhandlingen har jeg deltatt på ulike faglige arenaer, der det har vært mulig for meg å få sjekke ut i hvilken grad mine fortolkninger oppfattes som gjenkjennbare av de som arbeider med eller forsker på faget utdanningsvalg. Bl.a. har jeg hatt mulighet til presentere og sjekke ut mine fortolkninger av delstudiene og avhandlingen som helhet for studenter på master i karriereveiledning ved USN, og for fagfeller. I tillegg, har forankring og formidling vært sentralt i forskningssirkelarbeidet (Persson, 2008, s. 32). I oppstartsfasen av forskningssirkelen har nettverkskoordinator og jeg presentert arbeidet vårt i rådgivernetverket og i forum for skole-næringsliv samarbeid i regionen. Videre, ved siden av formidling gjennom

publiseringene i den avhandlingen, så ville deltagere i forskningssirkelen også formidle sine erfaringer med samarbeidet og sin ervervede kunnskap med andre lærere og rådgivere i regionen, noe som skjedde ved flere anledninger. På denne måten har prosessen i forskningssirkelen også bidratt til en dialog i praksisfeltet om karrierelæring mellom skole og arbeidsliv. Thagaard henviser til Nielsen (1994) når hun påpeker at det «(...) ville vært grunn til å sette spørsmålsteget ved forskerens tolkning hvis ingen av leserne opplevde tolkningen som meningsfylt» (2013, s. 213). Formidlingsaktivitetene ga et bredt tilfang av tilbakemeldinger på at våre fortolkninger opplevdes som meningsfulle av lærere, karriereveiledere og fagfeller.

Disse refleksjonene omkring validitet i forskerrollen utfra en sosialkonstruktivistisk logikk, viser hvilke muligheter og utfordringer som har oppstått i løpet av forskningsarbeidet. Videre, når forskningsprosjektet kombinerte deltakerorientert aksjonsforskning og et poststrukturalistisk perspektiv, skapte det etiske spenninger omkring forskningens validitet. En kan spørre seg på hvem sine premisser forskningen ble gjennomført. Det er vesentlig å påpeke at jeg brakte delstudie I inn i forskningssirkelarbeidet, som en av flere måter å arbeide med kritisk utforskning i forskningssirkelen og får å være åpen om min posisjonering. På denne måten ble deltakerne i forskningssirkelen introdusert for et poststrukturelt, kritisk blikk på læreplan. Det som videre styrker validiteten, er at deltakerne underveis i forskningssirkelarbeidet uoppfordret anerkjente hvilket bevisstgjørende bidrag mine kritiske perspektiver hadde i samarbeidet vårt.

I dette metodologikapitlet har jeg gjort rede for anvendte fremgangsmåter i hver delstudie for å bidra til transparens og pålitelighet. I tillegg viste jeg til mine etiske refleksjoner om valg og vurderinger i forskningsprosesser, samt drøftet forskningens reliabilitet og validitet.

## 5 Presentasjon av artiklene

Som forankret i kapittel 1, og med utgangspunkt i identifisert behov for mer forskning, har overordnet problemstilling for avhandlingen blitt beskrevet i kapittel 1 som: *Hvilke didaktiske spenninger kommer til syne mellom ulike dimensjoner av læreplanen i utdanningsvalg?*

I dette kapitlet presenteres kunnskapsbidragene i avhandlingen ved å gi et overblikk over de hovedfunnene presentert i hver artikkel. Hver artikkel setter søkelys på en av delene i den empiriske datainnsamlingen som er diskutert i prosjektets forskningsdesign (kap 4). Deretter vil jeg diskutere artikkelens bidrag i relasjon til den overordnede problemstillingen, med vektlegging på å gjenspeile funnene knyttet til de ulike dimensjonene av læreplanen.

### 5.1 Artikkel 1

I denne artikkelen presenteres en kritisk analyse av læreplanen i faget utdanningsvalg for å utforske hvilke implisitte problemer som er representert i læreplanen. Målet med delstudiet var å bidra til en nyansert fortolkning av hvordan læreplanen rammet inn og begrenset mulighetene for å uttale problemer og alternative perspektiver. Læreplanen i faget utdanningsvalg ble analysert etter Bacchis 'What's the Problem Represented to be' (WPR) tilnærming til diskursanalyse (Bacchi, 2012a). Gjenstand for analysen var den formaliserte læreplanen i utdanningsvalg som den fremsto i 2015 (Utdanningsdirektoratet, 2015a), i tillegg til daværende veileder til læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Bakgrunnen for denne artikkelen er forskning på utdannings- og yrkesveiledning i skolekontekst i de nordiske landene vokser (Haug et al., 2019). Som kontekst for analyse, vises til ulik praksis for karriereundervisning i de ulike nordiske landene.

Min analyse indikerte at læreplanen var forankret i en neoliberal logikk. Videre identifiserte jeg fem problemrepresentasjoner som rammet inn denne begrunnelsen i læreplanen. Først ble påpekt at organisering av karriereundervisning som læreplan var én mulig tilnærming for å tilrettelegge for karrierelæring, der flere andre tilnærminger var tenkelige (Sultana, 2012). For det andre vektlegger navnet utdanningsvalg et fokus på at elevene velger en utdanning, i motsetning til å fokusere på arbeid eller annen karriereaktivitet. For det tredje kan

karriereundervisning sees å omhandle individuell kompetanse og ferdigheter. Når individet får ansvar for å fullføre skolen og skaffe seg en jobb, tas ikke hensyn til andre sosiokulturelle faktorer som påvirker individets muligheter i livet. Videre ble avdekket et søkelys på kjønnsbevissthet, noe som kan se ut til å styrke vektlegging av individuell bevissthet og individuelle resultater. Til slutt påpektes at pedagogiske intervensjoner som arbeidsuke bygger på antagelser om at elever har lite erfaring med å delta i arbeidslivet. Det kan fremstå motsetningsfylt når elevenes manglende erfaring med arbeidslivet skal løses gjennom en læreplan i grunnskolen.

Denne artikkelen bidrar med innsikt til forskningsspørsmål 1 i avhandlingen, ved å belyse diskurser som fremtrer i den formaliserte læreplanen og hvordan de kan utfordres. Den formelle læreplanen i utdanningsvalg viser, som et resultat av en sosiopolitisk prosess, hvilke overbevisninger, verdier og holdninger samfunnet ønsker at unge mennesker skal tilegne seg gjennom faget (Goodlad et al., 1979). Analysen synliggjør hvordan en neoliberal diskurs rammer inn epistemologiske og ontologiske antagelser som ligger til grunn for faget utdanningsvalg. Læreplanen fremstiller faget Utdanningsvalg som en pedagogisk intervensjon som bygger på antagelsen at karriereundervisning kan bidra til at ungdom kan lære å styre sine karrierevalg og bøte på dere manglende karrierekompetanse. Jeg argumenterer at læreplanen, gjennom subjektivitet, konstituerer en oppfatning av ungdom eller elever (Ball, 2015), der deres manglende innsikt i arbeidslivet skal fikses gjennom undervisning eller karrierelæringsaktiviteter i regi av skolen. Et metaperspektiv på artikkelen viser motsetninger der elevene på den ene siden skal styrke sin valgkompetanse, og på den andre siden skal orientere seg mot nye erfaringer (f.eks gjennom utplasseringsaktiviteter i arbeidslivet) eller nye selvforståelser (f.eks. i forhold til kjønn). En didaktisk motsetning kan oppstå der undervisning skal rettes mot individets ansvar til å avgrense sine valg, samtidig som den skal fremme utforskning av verden og identitet. Videre kommer en epistemologisk kontrast til syne, der læreplanen vektlegger individualisering, hvor annen forskning fremmer kollektive former for karriereveiledning (Thomsen, 2017). Artikkelens diskusjon belyser strukturelle forhold i skolens organisering som skaper utfordringer i operasjonalisering av fagets karrierelæringsaktiviteter i samarbeid med eksterne aktører. En spenning blir synlig når karrierelæring skal implementeres i skole som et obligatorisk fag, der det er uklart hvem som

er ansvarlig for hva, som kan føre til at faget nedprioriteres i skole. Avslutningsvis drøfter jeg et kompetansebehov hos lærere til å kritisk kunne lese læreplanen fra et styringsperspektiv, for at deres karriereundervisning kan romme disse motsetningene.

Denne artikkelen er publisert som et bokkapittel i antologien 'Career and career guidance in the Nordic countries', om nordisk karriereveiledning. Boken presenterer også ulike retningslinjer og praksis for karriereundervisning i de nordiske landene. Antologien er publisert på nivå 2.

## 5.2 Artikkel 2

I artikkel 2 presenteres forsknings sirkelen som en arena for deltakerorientert aksjonsforskning der deltagerne samarbeidet om å undersøke en problemstilling knyttet til undervisning i faget utdanningsvalg i ungdomsskolen, basert på deltagerne sine ulike kunnskaper, erfaringer og praksis. Hensikten med slik pedagogisk forskning er å skape en demokratisk og frigjørende dialog som bidrar til myndiggjøring (Freire, 1970/1999; Holmstrand et al., 2008). I artikkelen blir det undersøkt hvordan samtaler i en forskningssirkel kan bidra til å åpne og lukke for frigjørende dialog.

Deltagere i forskningssirkelen var lærere, karriererådgivere og meg som forskningssirkelleder. Forskningssirkelen foregikk over seks møter av tre timer i løpet av et skoleår, samt ulike arbeidsoppgaver mellom møtene. Data til artikkelen besto av transkriberte lydopptak av samtaler i forskningssirkelen, deltagerne sine temanotater og logger. Analysestrategien kombinerte kontekstuell tilnærming (Svensson & Dumas, 2013) med en analysestrategi av fire interrelaterede årsaker (Bjerkholt et al., 2020; Kindeberg, 2011), som belyser ulike aspekter ved frigjørende deltakelse. For å belyse møtet mellom de ulike kunnskapsformer som deltagerne brakte inn i forskningssirkelen ble det anvendt et insider/outsider rammeverk (Elden & Levin, 1991).

Denne artikkelen bidrar med innsikt til forskningsspørsmål 2 i avhandlingen, ved å sette søkelys på hvordan operasjonaliseringen av læreplanen kan undersøkes og utvikles gjennom deltakerorientert aksjonsforskning. I denne avhandlingen bidrar artikkelen med kunnskap på



to områder: metodekunnskap om forskning i forskningssirkel på faget utdanningsvalg og innsikt i operasjonalisering av læreplanen gjennom å utvikle undervisningspraksis.

Fra et metodisk perspektiv bidrar artikkelen med innsikt i hvordan alle deltakere, inkludert forskningssirkellederen, setter sin forforståelse om faget utdanningsvalg i spill gjennom en kritisk dialogisk prosess. Det påpekes at frigjørende deltakelse kan skje når ulike kunnskapsbidrag ansees som nødvendige bidrag i forskningssirkelen. Når deltakere er åpne for tvil angående sin egen forforståelse kan det bidra til ny erkjennelse (Freire, 1970/1999). Analysen viser en bevisstgjøringsprosess, som en dialektisk bevegelse mellom det praktiske og det overordnede, gjennom kritisk refleksjon, om karrierelæring i faget utdanningsvalg.

Videre bidrar artikkelen med innsikt i hvordan operasjonaliseringen av læreplanen kan undersøkes og utvikles gjennom deltakerorientert aksjonsforskning. I lys av organisasjonslæring (Klindt Poulsen & Buland, 2020), virker kritisk refleksjon i forskningssirkelen inn på deltakeres handlinger i undervisningspraksis (Persson, 2016). Bakgrunnen for, og arbeidet i forskningssirkelen gir innsikt i en undervisningspraksis knyttet til faget utdanningsvalg som bar preg av strukturelle hindringer, der tid til fagutvikling oppleves som mangelvare og samarbeid mellom lærere og karriererådgivere er nedprioritert. Analysen kaster lys på hvordan forskningssirkelen har bidratt til å styrke bevissthet om helhetlig, integrert tilnærming til karrierelæring, til endring av arbeidsmåter i karriereundervisning og har bidratt til utvikling av didaktisk lokal teori om karrierelæring i utplasseringsaktiviteter.

Denne artikkelen er publisert som en artikkel med tittel 'Frigjørende deltakelse i en forskningssirkel om faget Utdanningsvalg' i tidsskriftet *Forskning og Forandring*, i 2020.

### 5.3 Artikkel 3

Denne artikkelen undersøker elevers opplevelse av karrierelæring på tvers av kontekster, når de deltar i utplasseringsaktiviteter som en del av undervisningen i faget utdanningsvalg. Karrierelæring belyses fra et sosiologisk perspektiv, som et engasjement i og refleksjon over møter mellom individer og deres samfunn (Law, 1981). Videre vektlegges karriereundervisningens frigjørende hensikt, der kritisk tenkning bidrar til utvikling av nye perspektiver på arbeid, roller og en selv (Law, 2004).

Datamaterialet til delstudien er hentet gjennom fire fokusgrupper med totalt 24 elever fra en 9. klasse. Transkriberte lydopptak ble analysert i en kontekstuell tilnærming (Svensson & Doumas, 2013) kombinert med en analyse av fire interrelaterte årsaker (Bjerkholt et al., 2020; Kindeberg, 2011), som belyser ulike aspekter ved sammenheng i karrierelæring. Analysen bidrar med innsikt i de kompliserte utfordringene skolene og elevene står overfor i å knytte karriereundervisningen til kontekster utenfor skolen. Med utgangspunkt i boundary crossing teori (Akkerman & Bakker, 2011), rettes oppmerksomheten mot elevenes erfaringer som kontinuitet og diskontinuitet i forhold til spenninger som naturlig er innebygd i karriereundervisning.

Denne artikkelen bidrar med innsikt til forskningsspørsmål 3 i avhandlingen, ved å undersøke elevens beskrivelser av den erfarte læreplanen. Det presenteres tre funn. For det første beskriver elevene at karriereundervisning gjennom ulike typer utplasseringsaktiviteter bidrar til en opplevelse av kontinuitet gjennom individuelle læringsbaner, som forbinder læring gjennom ulike sammenhenger og erfaringer. For det andre, bekrefter elevene viktigheten av forberedelse før utplasseringsaktiviteter (Klindt Poulsen, 2020). Elevene uttrykker behov for støtte og refleksjon i bearbeidelse av erfaringen fra utplassering. Det fremheves potensialet for individuell og kollektiv læring gjennom refleksjoner etter utplasseringsaktivitetene. Det tredje funnet belyser den mulige påvirkningen av samfunnsinteraksjoner på personlig motivasjon og pedagogisk relevans. Elevenes historier illustrerer en kritikk av en fagspesifikk skolekultur der elevene har vanskelig for å se sammenhengen mellom læring på skolen og faktiske oppgaver i arbeidslivet.

I artikkelen så diskuterer jeg to punkter. For det første, så påpeker Bronkhorst og Akkerman (2016) at aktiviteter som foregår utenfor skole vanligvis følger med en pedagogisk infrastruktur som forsøk på å ligne eller utvide skole. Ulempen med slik 'educationalizing' er at det kan begrense potensialet opplevelsen har for å gi komplementære eller motstridende læringserfaringer (Bronkhorst & Akkerman, 2016). På denne måten kan skoleoppgaver i utplassingsaktiviteter basert på den fagspesifikke organiseringen av skolen ha minsket rommet for elevenes refleksjoner om deres opplevelse av utplassering. Funnene i denne

artikkelen fremhever elevenes behov for læring gjennom deltakelse, for å hjelpe dem med å håndtere opplevelser av diskontinuitet i karriereundervisning.

For det andre, så diskuterer jeg verdien av dialog i gjennomførte fokusgrupper, der en generell utveksling av erfaringer og læringsutbytte skjedde. Dette kan sees i motsetning til arbeidet som skjedde i klassene etter arbeidsuken, der det var liten tid til dialog. Stemmene til elevene illustrerer potensialet for kollektiv refleksjon for at utplasseringsaktiviteter kan bli betraktet som meningsfulle, ikke bare om individets valg av utdanning og yrke, men om karrierelæring som en kollektiv utforskning av arbeidslivet.

Funnene og diskusjonen i denne artikkelen peker tilbake til målene med karriereundervisning i ungdomsskolen. Målet med karriereundervisning er ikke å skape sømløse forbindelser mellom ulike kontekster, men å skape et rom for refleksjon over spenninger og motsetninger i læring på tvers av disse sammenhengene. Som vist i denne delstudien og i tidligere undersøkelser, er det mye behov for systematisk forberedelse og refleksjon over karrierelæringsaktiviteter. Videre påpeker jeg at, for at karriereundervisningen skal nå sitt frigjørende potensial, trenger elevene å kunne reflektere kritisk og kollektivt etter utplasseringsaktivitetene sine. For å gjøre det, er det nødvendig med en klar didaktisk tilnærming for å ivareta læreplanens unike karakter og dens potensial til å håndtere motsetninger og spenninger om arbeidslivet, klasse- og kjønnsstatikk. Faget kan fungere som et tverrfaglig læringsrom som er viet til å åpne dører for mulige fremtider og nye selvforståelser, der diskontinuiteten som elevene beskriver i denne studien, er kjernen i karriereundervisningen.

Denne artikkelen er i 2022 antatt til publisering i *International Journal of Educational and Vocational Guidance* med tittelen 'Students' critical reflections on learning across contexts in career education in Norway'.

## 6 Drøfting av didaktiske spenninger

I dette kapitlet presenteres en drøfting av didaktiske spenninger på tvers av dimensjoner av læreplanen som utforskes gjennom de tre studiene. Målet med avhandlingen er å bidra til kritisk utforskning av intensjoner ved faget utdanningsvalg som formalisert i læreplanen fra 2015 og operasjonalisering av læreplanen i møte med elevene. Overordnet problemstilling for avhandlingen handler om hvilke didaktiske spenninger som kommer til syne mellom ulike dimensjoner av læreplanen i utdanningsvalg. Hensikten med å løfte frem spenninger mellom empiri og teori, er å bidra til en fruktbar diskusjon av mulighetsrommet som oppstår når det som er virkelig erkjennes (Dale, 2011, s. 317). Videre, i dette kapitlet, vil jeg drøfte resultatet fra en abduktiv tilnærming til delstudiene (Kapittel 5 og artikkel 1,2 og 3) i relasjon til forskning presentert i kapitel 2, og teorier om frigjørende pedagogikk, kritisk bevissthet og didaktisk rasjonalitet som presentert i kapittel 3.2 og 3.3.

### 6.1 Mellom frigjøring og tilpasning

En læreplan vil til enhver tid «være et speilbilde av det samfunnet ser på som verdifullt, nyttig, ønskelig og passende, og som derfor skolen skal bidra til å utvikle» (Gundem, 1990, s. 33). Ved å studere en læreplan kan man få økt forståelse for det samfunnet den kommer fra. En læreplan forteller noe om hvilke verdier, kunnskap og ferdigheter som verdsettes, tillegg til at den også viser hvordan myndigheten ønsker å styre skolen som institusjon. Bacchi referer til Osborne (1997) når hun påstår at politikk først kan lages når noe er problematisert (Bacchi, 2009, s. 31). Analyse av læreplanen som tekstlig styringsdokument bidrar til utforskning av læreplanens intensjoner og hva slags elever som 'produseres' som en konsekvens av læreplanen i utdanningsvalg. Her drøftes intensjonene i form av normative didaktiske spenninger i læreplanen i utdanningsvalg, i lys av utdanningspolitisk kontekst.

Å undersøke læreplan fra et 'policy-as-discourse' ståsted (Ball, 2015) kan bidra til å avsløre strukturelle forhold som ligger bakenfor individualiserte problemer. «The argument is that issues get represented in ways that mystify power relations and often create individuals responsible for their own 'failures', drawing attention away from the structures that create unequal outcomes» (Bacchi, 2000, s. 46). I utforskning av den formaliserte læreplanen fra

2015 i artikkel 1 identifiserte jeg en bakenforliggende rasjonale av eleven som ansvarlig for egen utdanning og overgang til arbeid. Læreplan fra 2015 oppfattes forankret i en neoliberalistisk forståelse, som i denne konteksten forstås ikke bare fra et økonomisk og politisk synspunkt, men også et personlig perspektiv. Som beskrevet av Hooley, Sultana and Thomsen

Neoliberalism entails more than just an economic and political doctrine: despite its ideological claims of non-intervention, it involves extensive and invasive intrusions into vast areas of social life, including the most personal – such as, for instance, the choice of vocation, work and career. (Hooley et al., 2018, s. 8)

En slik neoliberal ideologi vektlegger, ifølge Freire, en nøytralitet når unge arbeidere skal undervises i teknisk kunnskap som kvalifiserer dem for produksjonsarbeid (Freire, 1997, s. 21). Undervisningspraksis reduseres til overføring av informasjon til elever, som ikke behøver å forstå det for å lære det.

Such “neutrality” serves the foundation for reducing the education of a plumber to training in the techniques and procedures involved in wrench mastering. Every educational practice that goes beyond that – which avoids the *reading of the word/reading of the world, reading of the text/reading of the context* dichotomy – will not gain pedagogical endorsement and shall become more *ideology*. Worse yet, it will be considered inappropriate for the present moment, one without social classes, without conflict, without dreams, without utopia. (Freire, 1997, s. 14, kursiv i original)

Fra et diskursanalytisk perspektiv skal læreplanene også sees i lys av parallelle utdanningspolitiske utviklinger, som ikke tidligere er presentert i artiklene i avhandlingen. Som en del av Kunnskapsløftet ble lansert i 2017, ny overordnet del, der regjeringen formulerer verdier og prinsipper for opplæringen og formålet med opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er spesielt to verdier nevnt i overordnet del som jeg vurderer som relevant i denne konteksten på grunn av sine nære relasjoner til karriereundervisningens frigjørende intensjon. Det er blant annet skolens oppgave å bidra til at elevene utvikler sin identitet, samtidig som skole er en arena for å bli kjent med å delta i et mangfoldig fellesskap, for «åpne dører mot verden og fremtiden» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Videre skal skole «(...) bidra til at elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål, utvikler vitenskapelig og kritisk tenkning og handler med etisk bevissthet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7).

Verdiene formulert i ny overordnet del danner bakgrunnen for fornying av læreplanene, implementert i 2020. Denne tredje læreplanen vektlegger identitetsutvikling «gjennom å delta i et inkluderende og mangfoldig fellesskap som balanserer individuelle ønsker og fellesskapets verdier» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 2). Videre kommer identitetsfokus også til syne gjennom introduksjonen av kjerneelementet 'karrierekompetanse' i denne tredje læreplanen.

Å utvikle karrierekompetanse handler om å forstå og utvikle seg selv og egen læring, og å utvikle en trygg identitet. Det handler også om å utforske utdanningsmuligheter og arbeidslivet. Dette inkluderer ferdigheter i å kunne samle, analysere og ta i bruk informasjon både om utdanning, arbeid og seg selv. Ferdigheter i å håndtere overgangsfaser i livet og ferdigheter i å ta valg og forstå konsekvenser av valg, skal også være en del av faget. (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 2)

En slik forståelse av karrierekompetanse framhever individets ferdigheter, som skal utvikles og anvendes i mange karriererelaterte situasjoner. Videre belyser det verdien identitet, som ifølge overordnet del er en sentral verdi i unge menneskers utdanningsløp. Dette står i kontrast til verdien kritisk tenkning som verken er fremtredende i den andre eller tredje læreplanen. Her oppstår en normativ spenning mellom 2020-læreplanen og overordnet del, der jeg fortolker 2020-læreplan i større grad å vektlegge individets valgkompetanse. Dermed virker en neoliberalistisk tilgang til karrierelæring i læreplanene å bestå.

Et funn i avhandlingen er at læreplanen i utdanningsvalg bygger på problemrepresentasjonen at ungdom har lite arbeidserfaring, lite forståelse for arbeid som konsept og de virker lite bevisst av hvordan det er å jobbe. Det som ikke problematiseres i læreplanen er at ungdom uten videregående opplæring, og i ung alder, har lite tilgang på arbeidsmarkedet. Også statistikk viser at siden 1990-tallet har færre ungdommer erfaring fra arbeidslivet, gjennom for eksempel deltidsjobb eller sommerjobb (Sentralbyrå, 2017). Jeg argumenterer i artikkelen 1 for at læreplanen fra 2015, gjennom subjektivitet, konstituerer en oppfatning av ungdom eller elever (Ball, 2015), der deres manglende innsikt i arbeidslivet skal fikses gjennom undervisning i regi av skolen. Den foreslåtte løsningen på elevens mangel på arbeidserfaring er å tilby pedagogiske intervensjoner som en del av skolesystemet. Her oppstår utfordringer knyttet til organisering av slik erfaringsbasert læring innenfor skole som kontekst, som belyst i

artikkel 2. Derimot kunne også andre politiske tiltak og intervensjoner blitt vurdert, for å styrke ungdommens tilgang til arbeidsmarkedet.

Det er relevant å se disse utdanningspolitiske intensjoner og forståelse av elevenes manglende arbeidserfaring i lys av elevens konkrete erfaringer. I min artikkel 3 støtter elevene ideen om utplasseringsaktiviteter i regi av skolen. Elevene uttrykte håp om å oppdage noe om arbeidslivet som tidligere var ukjent for dem og oppdage noe om seg selv. Fagets opplevde relevans trer frem i følgende sitat:

Ja, det er mange som driver og maser om at på skolen lærer man bare matte og sånn, og ikke det man skal drive med videre i livet. Mens her får man faktisk lært hva man skal gjøre videre, hvordan det er. (Gutt, transkript fokusgruppe 2)

Fagets relevans bekreftes også i Sandals doktorgradsavhandling om elevenes opplevelse av overgang mellom ungdomsskole og videregående opplæring. Sandal trekker frem hospitering på arbeidsplasser i faget utdanningsvalg, som en arena for elevene å gjøre seg «konkrete og autentiske erfaringer med arbeidsoppgåver og arbeidsmiljø» (2014, s. 74) og et viktig erfaringsgrunnlag for valg av videregående skole.

Videre, i 2020-læreplanen i utdanningsvalg, er *arbeid* som tematisk området fjernet, men beskrives som et kompetansemål der elevene skal kunne «(...) tilegne seg kunnskap om arbeidslivet gjennom utprøving og utforskning (...)» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 4). Med denne endringen, og inkludering av begrepet karrierekompetanse, virker tyngdepunktet i læreplanen mellom 2015 og 2020 å skifte, fra et tidligere sterkere fokus på arbeid, til å fremheve individuell karrierekompetanse. Konteksten for denne endringen kan sees i lys av et vedvarende politisk fokus på gjennomføring av videregående skole. Fullføringsreformen, vedtatt i 2021, omfatter endringer i struktur i videregående opplæring der hensikten er at flere elever skal fullføre og bestå videregående opplæring gjennom et mer fleksibelt utdanningsløp (Meld. St. 21 (2020-2021)). Regjeringens mål vektlegger mer relevant opplæring og valgfrihet for å fremme motivasjon og større kontroll over eget liv (Meld. St. 21 (2020-2021), s. 69). Jeg vil påpeke at, i forlengelse av Fullføringsreformen, når elevene får større valgfrihet på videregående skole, kan det oppstå et større behov til å fremme karrierelæring i ungdomsskolen. Når samtidig et politisk søkelys på ungdommenes

bekjentskap med arbeidslivet svekkes, så kan fokusområdet som gjenstår i karriereundervisning utelukket omhandle valg og gjennomføring av videregående skole.

Paralleller kan trekkes til kritisk forskning i utdanningspolitisk kontekst i New Zealand, der sentrale diskurser i karriereundervisning identifiseres til å vektlegge individuell kompetanse og ferdigheter (Irving, 2011). Ideen som fremmes er at eleven kan bruke de til å ta 'gode' valg, og individet fremstilles som å stå utenfor det kollektive. Irving henviser til Hyslop-Margison og Sears (2006), når han kritiserer denne ideologien for å reflektere en kommodifisering av karriereundervisning, som tilskrives en neoliberal opptatthet av utnyttelse av menneskelig kapital for å øke produktivitet, basert på en forestilling om et fritt og autonomt individ (Irving, 2011, s. 27). Kritisk utforskning av diskurser bakenfor karriereundervisning kan gi innspill til diskusjoner om hva karriereundervisning i Norge bør være.

I dette landskapet kommer normative motsetninger til syne, knyttet til faget utdanningsvalg. I ytterste tilfelle kan den en fremtredende neoliberal logikk bidra til å pasifisere elevene. Fra et frigjørende perspektiv, har jeg tidligere belyst at kritisk tenkning ikke er fremtredende i andre eller tredje læreplan. Her kommer til syne en fallgrube der karriereundervisning uten å vektlegge kritisk bevissthet står i fare for å undertrykke elevene til å ukritisk tilpasse seg skolesystem og samfunnet. I et normativt didaktisk perspektiv på faget utdanningsvalg, kommer her til syne en spenning der elevene ikke bare skal reflektere over egne overbevisninger i møte med verden rundt seg, men også skal kunne reflektere kritisk over faglige og samfunnsmessige perspektiver. Jeg vil argumentere for at et fag om karrierelæring uten forankring i kritisk pedagogikk, risikerer å ensidig fokusere på eleven som fremtidig bidragsyter til fellesskapet. Denne argumentasjonen er et bidrag til utvikling av didaktisk teori i karriereundervisning, som vektlegger kritisk tenkning.

## 6.2 Mellom didaktisk irrasjonalitet og rasjonalitet

Denne avhandlingen setter søkelys på pedagogisk profesjonalitet av de som underviser i faget utdanningsvalg og utvikling av skole som organisasjon, gjennom å anvende forskningssirkel som metodisk tilnærming. Å sikre integrert og systematisk karrierelæring for elevene forutsetter et godt samarbeid mellom karriereveiledningstjenesten og lærerrollen (Hughes et



al., 2016). I dette underkapitlet drøftes hvordan læringsprosessen i forskningssirkel bidro til endringer i karriererådgiveres og læreres profesjonelle forståelse av karrierelæring, i lys av kritisk didaktisk teori.

Skolens samfunnsmandat er omfattende, og når læreplaner introduseres, operasjonaliseres og endres, stilles krav og forventninger til de som underviser om å utvikle sin praksis. Fra politisk hold vektlegges at utvikling av undervisningspraksis forutsetter åpenhet, refleksjon og skal bygge på forskningsbasert kunnskap. I stortingsmelding 21 'Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen' understrekes at «[u]ten en lærerprofesjon og skoleledelse som er i stand til å ta i bruk det profesjonelle handlingsrommet og omsette kunnskap til stadig bedre undervisningspraksis, vil verken statlige eller kommunale tiltak for kvalitetsutvikling gi mer læring og utvikling for elevene» (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 12).

På lik linje med andre profesjonsutøvere går lærere inn i et profesjonsfelleskap. Når det gjelder undervisning i faget utdanningsvalg inngår også karriererådgivere i ungdomsskolen inn i profesjonsfelleskapet. I stortingsmeldingen trekkes frem at det er på skoler der lærere samarbeider at utviklingen på kvalitet har best vilkår for å utvikle seg. Videre poengteres at lærere og skolen som organisasjon, derfor også selv må kunne utvikle seg, for å gi elevene de beste forutsetningene for læring. Å skape en læringsarena blant lærere, på organisasjonsnivå for å fremme en sterkere kultur for karrierelæring er etterlyst i internasjonal forskning (Draaisma et al., 2018; Kuijpers et al., 2011).

Arbeidet i forskningssirkelen kan sees i lys av Dale sin tredelte refleksjonsmodell (Dale, 1999, s. 167), der det omhandlet fortolknings- og analysearbeid i forbindelse med å planlegge, gjennomføre og vurdere arbeidsmetoder og undervisning i faget utdanningsvalg. Nye arbeidsmåter for å operasjonalisere læreplanen ble konstruert, gjennom en dialektisk utforskning, i tråd med K1 og K2 til Dale. I artikkel 2, belyses hvordan deltakere i forskningssirkelen utviklet innsikt og hvilke faktorer som hemmet. Arbeid i forskningssirkel innebar kritisk undersøkelse av læreplanen og arbeidsmetoder. Underveis i forskningsarbeid vurderte de formaliserte forventningene knyttet til læreplan, og i hvilken grad de ble håndhevet eller oversett i praksis. Strukturelle mangler i operasjonalisering av faget ble synlig, for eksempel gjennom følgende uttalelse fra en lærer i forskningssirkel.

Som helt ny UDV-lærer har det gitt meg større forståelse for hva faget er og bør innebære. Det har vært fint å kunne diskutere faget med andre dyktige personer som brenner for det. Ofte blir UDV brukt som et oppsamlingsfag, der man gjør alt det man ikke får tid til i andre fag. Det føler jeg ikke at det har blitt for meg i år. (Lærer i forskningssirkel, i avsluttende temanotat)

Dette utsagnet illustrerer at forskningssirkel fungerte som et fagforum, der tidligere praksis ble analysert, vurdert og evaluert for kunne bidra til konstruksjon av lokal didaktisk teori (K3), som ifølge Dale fører til en styrket pedagogisk profesjonalitet. Funn fra artikkel 3 viser til hvordan didaktisk teori ble kommunisert og konstruert gjennom datainnsamling av fokusgrupper med elever, og analysearbeid av datamaterialet i forskningssirkelen.

Når en organisasjon reflekterer over seg selv og evner å lære å fornye seg på rasjonelt vis betegner Dale det didaktisk rasjonalitet (Dale, 1989). Betydningen av å ikke stivne i en forståelsesmåte fremheves også av Freire (1974). I forskningssirkel kom dette til uttrykk ved at deltagere var villige til å presentere sin forståelse og sine synspunkter for andre. Dermed kunne de oppleve å få utfordrende spørsmål eller kritiske holdninger fra andre deltakere. Freire hevder at en forutsetning for frigjøring er at man er åpen for tvil og kritiske innspill. Da gir man seg selv mulighet for ny erkjennelse og et nytt utgangspunkt for handling. Funn fra artikkel 2 viser hvordan deltagerne i forskningssirkel har bidratt i denne prosessen ut fra ulike posisjoner. Motstridende ideer og erfaringer ble grunnlag for utforskning og utfordring, ikke for å fremme likhet eller enighet, men som et grunnlag for å utvikle innsikt og forståelse.

Vi tenker liksom veldig jordnært, om hva vi skal gjøre med elever og sånn, og så får vi liksom det overordnede. Det er jo fint å bli minnet på, synes jeg. At du har litt annet perspektiv, litt overordnet, enn det vi i utgangspunktet har. Så jeg tenker at det er veldig bra. (Karriererådgiver, transkripsjon, fjerde møte)

Sitatet illustrerer hvordan deltakere i forskningssirkelen fra sine ulike posisjoner, bidro til utforskning og bevisstgjøring av didaktisk irrasjonalitet for didaktisk rasjonalitet, ved å forstyrre deres antatte 'sannheter' (Freire, 1970). Person (2016) hevder, i sin utvikling av forskningssirkel som metode, at pedagogisk praksis er basert på teoretiske antagelser om læring. I forskningssirkel som sosialkonstruktivistisk kontekst, bringes kunnskap inn, med hensikt å kollektivt vurdere den.

En ambition med forskningscirkeln kan därför vare att synliggöra och reflektera över det man är förtrogen med utifrån hur förskola skola styrs och den sociala, kulturella

og materiella miljö man som lärare agerar i. I forskningscirkeln är förtrogenhetskunskapen föremål för kollektiv prövning för att nå fram till något som deltagarna kan kalla för beprövad erfarenhet. (Persson, 2016, s. 168)

Erfaringer blir til bevisste erfaringer gjennom å dele, dokumentere og prøve ut i et kollegialt fellesskap. I forskningssirkelen behøver deltakere et felles språk for å utvikle disse bevisste erfaringene. Funn i artikkel 2 viser hvordan forskningsaktivitetene i forskningssirkel, som for eksempel å analysere transkripsjoner sammen.

Og så er jo det ... Det å forske sammen ... Jeg har ofte tenkt at forskere er aleine, men nå har vi kommet med et utsagn, og så drøftet det, og så kanskje endret utsagn basert på andres refleksjoner. Så vi har liksom reflektert sammen, da. (Lærer, transkripsjon, sjette møte)

Sitatet illustrerer hvordan å dele refleksjoner bidrar til å utvikle et felles språk der deltakere både utfordrer og overskrider forestillinger om praksis og teori, som igjen har implikasjoner for pedagogisk profesjonalitet (Dale, 1989). Ved at ubevisste erfaringer blir til bevisste erfaringer, blir det synlig en didaktisk irrasjonalitet i måten faget utdanningsvalg ble operasjonalisert på. Min analyse viser hvordan, gjennom kollektiv refleksjon og kunnskapsutvikling på tvers av posisjoner, arbeidet i forskningssirkel kan styrke en bevegelse mot didaktisk rasjonalitet i faget utdanningsvalg.

Denne drøftingen synliggjør hvordan videreutvikling av didaktisk rasjonalitet gjennom deltakerorientert forskning kan styrke pedagogisk profesjonalitet i vurderingen av sammenhengen mellom hvorfor, hva og hvordan i karriereundervisning. På dette grunnlaget argumenterer jeg for at å utvikle en slik didaktisk rasjonalitet burde være sentralt i en satsing i kompetanseheving for de som skal undervise i faget utdanningsvalg (Meld. St. 21 (2020-2021); NOU 2016:7, 2016).

### **6.3 Mellom skole og arbeidsliv som kontekster for karrierelæring**

I dette underkapitlet vil jeg diskutere utfordringer lærere og elever møter i karrierelæring mellom skole og arbeidsliv. En sentral del av 2015-læreplanen i faget utdanningsvalg omhandlet at elevene skal bli kjent med lokalt arbeidsliv, gjennom f.eks. arbeidsuker og bedriftsbesøk. Her brukes læringsarenaer for karriereundervisning i faget på tvers av

kontekster, også utenfor ungdomsskole. Videre drøfter jeg de ulike pedagogiske logikker som har blitt synlig i løpet av forskningsarbeidet, deres motsetninger, med hensikt å bidra til videreutvikling av didaktisk teori.

For det første, ved å posisjonere min forskning innenfor kritisk pedagogikk rettes oppmerksomheten mot de ulike måter en læreplan kan oversettes til praksis på, basert på ulike grunnsyn på undervisning og eleven. Elevenes erfaringer gir innsikt i hvordan deres muligheter til å reflektere over deres opplevelse av utplassering begrenses, når utplasseringsaktiviteter knyttes til faglig skoleoppgaver og vurdering. Analyse i artikkel 3 viser at slike forsøk på 'educationalizing' kan begrense komplementære eller motstridende læringserfaringer (Bronkhorst & Akkerman, 2016). Slike pedagogiske grunnsyn kan føres tilbake til Freires strategi for å utvikle en kritisk bevissthet, og en pedagogisk praksis som forstyrrer tatt- for-gitte sannheter (Freire, 1970). For en demokratisk karriereundervisning presenterer ikke verden, sosial realitet og forhold i arbeidsmarkedet som fastlåst eller uforanderlig (Hyslop-Margison & Sears, 2008, s. 33). Derfor, hvis kritisk tenkning og dialog er fraværende står faget i fare for å vektlegge en tilpassende, i stedet for en, frigjørende dimensjon. Denne avhandlingen belyser hensikten med karriereundervisning, som ikke handler om å redusere elevenes rolle til sosial tilpasning, men gjennom kritisk tenkning bidrar til å frigjøre elevene fra fastlåste oppfatninger om fremtidig utdanning og arbeid.

For det andre, forutsetter et slik frigjørende perspektiv en kompleksitet i karriereundervisning, for å kunne utvide elevenes mulighetshorizont. Community Interaction Theory retter oppmerksomhet mot betydning av å reflektere over egen deltakelse og over interaksjoner mellom kontakter, kulturer og kontekster, som en kilde til kompleksitet. «Careers work therefore requires complexity, because it is complexity which offers options, identifies causes and effects and enables autonomy» (Law, 2004, s. 53).

I overordnet del løftes frem at skolen skal bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet, i et samfunn preget av et inkluderende og mangfoldig felleskap og «åpne dører mot verden og fremtiden» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Å styrke erfaringsbasert læring på tvers av kontekster, kan gi elever tilgang til andre deler av samfunnet enn de har hatt tilgang på gjennom egen oppvekstkultur. Law (2004, s. 51) fremhever at en større grad av

kompleksitet i karriereundervisning, gir mer frihet – det åpner flere dører mot en mulig fremtid. En sentral oppgave ved grunnopplæringen er å gi elevene en større kompleksitet av erfaringer og inntrykk å forholde seg til, for å kunne orientere seg mot fremtidig utdanning, arbeid og livet generelt.

For det tredje, når jeg beskriver kontekstualisering som en kilde til kompleksitet i karrierelæring, så retter jeg oppmerksomheten mot didaktiske overveielser knyttet til relevans i læringsprosesser. Ifølge Law, skapes relevans i karriereundervisning gjennom en kobling mellom elevenes liv som en del av utdanningen, og utdanning som en del av elevenes liv (Law, 2004, s. 53). Internasjonal forskning understreker betydningen av å koble elevenes kunnskap og ferdigheter til konteksten de anvendes innenfor (Guile & Griffiths, 2001). På den ene siden bekrefter mine funn forskning, der elevene opplever utplassering som nyttig og meningsfullt på en individuell plan (Messer, 2017), og utvider elevenes perspektiver på utdanning og arbeidsliv (Klindt Poulsen, 2020), gjennom erfaringsbasert læring (Buland et al., 2014). På den andre siden, belyser mine funn elevens utfordringer med å forstå sammenhengen mellom opplæringen i ungdomsskolen og kompetansekrav i arbeidslivet.

Ja, det er mange som driver og maser om at på skolen lærer man bare matte og sånn, og ikke det man skal drive med videre i livet. Mens her får man faktisk lært hva man skal gjøre videre, hvordan det er. (Gutt, transkript, fokusgruppe 2)

Fra politisk hold skal faget utdanningsvalg bidra til økt forståelse for arbeidslivets krav om kunnskap og kompetanse (NOU 2014:7, 2014; OECD, 2014). Men når skole ikke oppleves relevant for senere utdanning og yrke, virker det inn på videre utdanningsvalg (Sandal, 2014, s. 72). Utplasseringsaktiviteter skal bidra til å gi elevene innsikt i arbeidslivet, og styrke skolens relevans. Men det kan kritiseres at noen utplasseringsaktiviteter bare gir et begrenset innblikk i arbeidslivet, der noen elever i datamaterialet gjør rutinepregede arbeidsoppgaver som ikke nødvendigvis gjenspeiler kompetansekravene i spesifikke yrker. Her kommer en analytisk didaktisk spenning frem i forskningsarbeidet relatert til kontekstualisering. På den ene siden gi utplasseringsaktiviteter eleven mulighet til å få innsikt i andre virkeligheter enn skole. På den andre siden bidrar disse aktivitetene også til at elevene kommer tilbake til skolen med ny innsikt, som gir nye perspektiver på læringen som foregår i skolen og skolens relevans. Mine funn viser at elevene opplever utplassering relevant ut fra en biografisk læringsbane, der

utplasseringsaktiviteter skaper relevans på en individuell plan. Videre retter mine funn oppmerksomhet mot karrierelæring som kontinuitet og diskontinuitet på tvers av kontekster. Avhandlingen gjør et konkret bidrag til videreutvikling av didaktikk, der undervisning i utdanningsvalg ikke skal ha som hensikt å gjøre skole og arbeidsliv til like kontekster, men å anvende spenninger og motsetninger på tvers av kontekstene som kilder til refleksjon. Denne argumentasjonen er et bidrag til utvikling av didaktisk teori i karriereundervisning, som fremhever betydningen av kompleksitet og kontekstualisering i læringssituasjoner og læringsprosesser.

For det fjerde, viser funnene i avhandlingen til potensialet for kollektiv refleksjon etter utplassering, som kilder til kompleksitet og kritisk bevissthet. Elevene i fokusgruppene uttrykte et behov for støtte og veiledning i etterkant av utplasseringsaktiviteter. Dette er i tråd med Skovhus og Poulsen sin forskning, som understreker at for å legge til rette for elevenes opplevelse av sammenheng i karrierelæring på tvers av kontekster, må karriereundervisning bidra til å knytte karriereaktiviteter til systematiske refleksjoner i forberedelse og etterarbeid av karriereaktiviteter (Skovhus & Poulsen, 2021, s. 4). Denne argumentasjonen er et bidrag til utvikling av didaktisk teori i karriereundervisning, som fremhever betydningen av kollektive refleksjonsprosesser.

Til slutt, som et bidrag til en kritisk diskusjon om profesjonell pedagogisk kompetanse i faget utdanningsvalg, med bakgrunn i empiriske og teoretiske perspektiver lagt frem, bidrar denne avhandlingen med en videreutvikling av anvendt didaktikk i faget utdanningsvalg. Inspirert av den pragmatiske tilnærmingen til teoriutvikling av Law, vil jeg her foreslå en tydeliggjøring og utvidelse av perspektiver, som er både inkorporert og relatert til Law's Community Interaction Theory. Funn fra avhandlingen bidrar til å studere hvordan Community Interaction Theory kan passe i de spesifikke undervisningssituasjonene som er studert. Jeg foreslår følgende teoretiske utvikling. Med utgangspunkt i karrierelæring, trenger faget en didaktisk strategi som omhandler fire presenterte begreper, som gjort rede for i figur 2.



samtaler og gruppesamtaler, kan bidra med karriereteoretisk forankring, samtidig som nye elementer som fremmer kollektive karrierelæringsprosesser må utvikles.

- **Kompleks:** ved å løfte i forgrunnen betydningen av å reflektere over egen deltakelse og over interaksjoner mellom kontakter, kulturer og kontekster, styrkes kompleksitet i karrierelæring

Ved å kalle disse fire K'er for *nøkkelord*, vektlegges deres egenskaper til å åpne opp for flere refleksjoner om og i faget utdanningsvalg. Der nøkkelordene bygger videre på Law's Community Interaction Theory, er de også et bidrag til en utdyping av begrepet veiledningsdidaktikk av Plant og Buhl. Disse fire nøkkelordene er tenkt som innspill til videre diskusjon, i forlengelsen av denne avhandlingen, om hva faget utdanningsvalg er uten disse begrepene og av fagets rolle i grunnopplæringen.

I dette underkapitlet har jeg diskutert hvilke didaktiske spenninger som kom til syne som motsetningsfylte pedagogiske logikker i karrierelæring mellom skole og arbeidsliv. Disse spenningene, oppsummert i fire nøkkelord bidrar til videreutvikling av didaktisk teori i faget utdanningsvalg.



## 7 Konklusjon

Formålet med avhandlingen er å bidra til kritisk utforskning av intensjoner ved faget utdanningsvalg som formalisert i læreplanen fra 2015 og operasjonalisering av denne læreplanen. Overordnet problemstilling omhandler hvilke didaktiske spenninger som kommer til syne mellom ulike dimensjoner av læreplanen i utdanningsvalg. Disse spenningene har blitt belyst både som dilemmaer, utfordringer eller paradokser mellom ulike dimensjoner av fenomenet læreplan utdanningsvalg, når det gjelder politikkkutforming, forskning og praksis.

Ifølge Goodlad (1979b, s. 17) er undersøkelse av læreplanens dimensjoner fullstendig først når man overstiger forholdet mellom dimensjonene og omfatter helheten, noe som avhandlingen som helhet bidrar med. Gjennom gransking av de ulike dimensjonene bidrar denne avhandlingen til avgrensning og forståelse av læreplanen i utdanningsvalg som fenomen.

For å konkludere, denne avhandlingen synliggjør og utfordrer didaktiske spenninger i faget utdanningsvalg. Jeg har identifisert at, fra et frigjørende perspektiv, er fokus på kritisk tenkning fraværende i læreplanene til utdanningsvalg. Uten vektlegging av kritisk tenkning, risikerer faget å ensidig vektlegge elevens tilpasning til fellesskapet.

Videre, konkluderes det med at deltakerorientert forskning kan være en arena for å videreutvikle didaktisk rasjonalitet i faget utdanningsvalg og dermed styrke pedagogisk profesjonalitet i faget. I bakgrunn av dette anbefaler jeg en satsing på utvikling av kritisk didaktisk rasjonalitet i kompetanseheving for de som skal undervise i faget utdanningsvalg.

Til sist har forskningsarbeidet belyst de ulike pedagogiske logikker, og deres motsetninger, som har vært i spill i undervisningen mellom skole og arbeidsliv som kontekster. Studien bidrar med videreutvikling av didaktisk teori som vektlegger en karriereundervisning som er kritisk, kompleks, kontekstuell og kollektiv.

Til sammen synliggjør disse didaktiske spenningene behovet for en fagdisiplin og fagdidaktisk kompetanse. For, uten fokus på fagdidaktisk kompetanse står de som underviser i faget utdanningsvalg i fare for å operasjonalisere læreplanen med en didaktisk irrasjonalitet.

Hvordan skal lærere og karriererådgivere som underviser i faget kunne bidra til å oppnå fagets frigjørende potensiale for elevene når det er ikke foreligger en særegen innsikt i hvordan å legge til rette for en refleksiv karrierelæringsprosess? Eller bedre sagt, når den teoretiske innsikten som foreligger ikke er kjent for den som underviser, grunnet manglende kompetansekrav i faget?

Utfordringen som blir synlig, er at fagets frigjørende hensikt står i fare for å måtte vike i møte med andre pedagogiske logikker. Spenningen som oppstår er at faget utdanningsvalg, uten forankring i kritisk didaktisk rasjonalitet, kan i praksis bli et verktøy for myndighetene til å undertrykke unge mennesker til å tilpasse seg et samfunn der de mangler kritisk evne til å utfordre og utvikle akkurat dette samfunnet.

## 8 Avsluttende kommentarer og implikasjoner

Jeg vil avslutningsvis kommentere på indre motsetninger i avhandlingen, mellom politisk styring og pedagogisk praksis. I avhandlingen løftes fram en diskusjon om karrierelæring er best egnet å organisere gjennom en læreplan, som styrer undervisning og skolefaglig læring. Videre drøftes læreplanen som den fremstår i praksis, og på operasjonaliseringsnivå. Dermed beveger denne avhandlingen seg mellom politiske styring og pedagogisk praksis uten å ha som mål å oppheve spenningen. Dale argumenterer for en frigjørende prosess overfor andres læreplansbestemmelser (2011, s. 271). Han forklarer at frigjøring handler ikke om å frigjøre seg fra eksisterende læreplan andre har bestemt, men å utvikle gyldighet og saksinnsikt for å styrke lærerens begrunnelse og forståelse av undervisningen hensikt. På denne måten bidrar didaktisk rasjonalitet til bearbeiding av undervisningspraksis når den ikke fører til ønsket resultat (Dale, 1999, s. 36). I denne avhandlingen vurderes denne motsigelsen gjennom sammenhengen mellom analytisk aspekter som svarer på hvordan å gjennomføre undervisningen, og normative aspekter som retter oppmerksomheten mot hvem, hvorfor og hva. Hensikten å påpeke motsetningene og utfordringene er å gi innspill til videre diskusjon om hvordan elever bistås i deres navigering mellom utdanning og arbeid.

Videre, er karrierelæring mellom skole og arbeidslivet i denne avhandlingen valgt som sentralt område for utforskningen innen faget utdanningsvalg, fordi læringsaktiviteter på tvers av disse kontekster er særegne for faget. Læring mellom kontekster i faget utdanningsvalg kan oppfattes som et motstridende konsept, for man kan argumentere at all utdanning, i sin kjerne, handler om å bli forberedt på livet utenfor klasserommet, inkludert arbeidslivet. Og hvis det er tilfelle, hvorfor da forsøke å forankre det i en læreplan for karrierelæring på tvers av kontekster? Avhandlingen inviterer til videre diskusjon av fagets, og skolens, hensikt. Dette kan forstås i lys av Aagre og Schaaning sin utgivelse av antologien 'Skolens mening' (2022), som aktualiserer Nils Christie sine kritiske skolesosiologiske perspektiver i boken 'Hvis skolen ikke fantes'<sup>11</sup> (Christie, 1971). Basert på en kritikk av massiv mål- og resultatstyring i skolen,

---

<sup>11</sup> Denne boken aktualiseres også i internasjonal sammenheng gjennom oversettelse til engelsk: *If schools didn't exist* (L. Cone & J. Wiewiura, Overs.) The MIT Press. (Opprinnelig utgitt 1970)

fremmer forfatterne alternative skoleformer som omfavner mangfold og demokratiske verdier. Gjennom å synliggjøre hvordan læringsprosesser knyttet til faget utdanningsvalg belyser betydningen av skolens forbindelse med samfunnet, løfter denne avhandlingen fram spørsmål om skolens mening og muligheter og bidrar til å utfordre og utvide eksisterende handlingsrom i dagens skole.

En skal gå forsiktig frem når en vil vise til implikasjoner avhandlingen kan ha for faget utdanningsvalg, pedagogisk profesjonalitet og karrierelæringsprosesser. Tross alt er utvalget for studiene avgrenset og representerer ikke nødvendigvis erfaringer til alle andre lærere, karriererådgivere eller elever. Likevel mener jeg avhandlingen få fram noen viktige spenninger som impliserer både pedagogiske og strukturelle tiltak, som vil ha konsekvenser for fremtidig arbeid med karriereundervisning i norsk skole, både når det gjelder forskning, praksis og utdanningspolitikk, nasjonalt og internasjonalt.

For det første har innføring av utdanningsvalg som eget fag har hatt konsekvenser. Karrierelæringen i skole står i et spenn mellom læreplanen i faget utdanningsvalg og et slagord i norsk skole der karriereveiledning skal være hele skolens ansvar eller oppgave (Buland et al., 2020, s. 47). I artikkel 1 diskuterer jeg at ved å tenke at hele skolen er ansvarlig, kan det følge til at ingen tar ansvaret (Røise, 2020). En læreplan kan hvert fall tildele ansvaret til noen spesifikke lærere eller rådgivere. Utfordringen som oppstår er siden noen er ansvarlig for utdanningsvalg, kan annen pedagogisk personalet fraskrive seg ansvaret. Dette argumenterer for tildelinger av ansvar og ressurser for at karrierelæring får plass i elevenes opplæringsløp, i den lokale konteksten der læringen foregår.

Videre synliggjør mine funn hvordan manglende fagdidaktikk kan ha påvirket fagets operasjonalisering på negativ måte (Røise, 2022 in press; Røise & Bjerkholt, 2020). Stortingsrepresentant Abid Raja løftet dette frem, når han stilte kunnskapsminister Tonje Brenna følgende skriftlige spørsmålet i januar 2022: «Hvordan vil statsråden og regjeringen sikre didaktisk kvalitet i faget utdanningsvalg, over hele landet og vil statsråden støtte et forslag om krav til kompetanse for å undervise i faget, og utvikling av en fagdidaktikk?» (Dokument nr. 15:1070 (2021-2022)). Et behov for et søkelys på manglende kompetanse bekreftes av Brenna i hennes svar der hun forklarer at Direktoratet for Høyere Utdanning og

Kompetanse har fått oppdraget å utrede «hvordan videreutdanningstilbudet for de som jobber med karriereveiledning og utdannings- og yrkesrådgivning i skolen kan forbedres og videreutvikles, inkludert lærere i faget utdanningsvalg» (Dokument nr. 15:1070 (2021-2022)). Den forskningsbaserte kunnskapen generert i denne avhandlingen kan anvendes til kompetanseheving av de som underviser i faget utdanningsvalg på ulike måter. Kunnskapen anvendes i utdanning av grunnskolelærerstudenter som tar 30 studiepoeng i utdanningsvalg som valgemne i deres utdanningsløp, og studenter som tar valgemne utdanningsvalg som en del av sin master i karriereveiledning, begge ved USN. I tillegg synliggjør avhandlingen hvilket potensial som ligger i aksjonsforskning som arena for kunnskapsutvikling og kompetanseheving i undervisning i faget. Til slutt bidrar avhandlingens funn til internasjonal forskning om karriereundervisning, der den inngår i det nordiske samarbeidsprosjektet NordicCareerEd (2021). Utdanningstilbud og internasjonalt forskningssamarbeid er ringvirkninger som allerede er i sving, der flere konsekvenser vil være i sikte.

Avslutningsvis, et forslag til ungdomsskolereform er vedtatt i Stortinget, med mål om ikrafttredelse 1. januar 2025 (Innst. 129 S (2021 - 2022)). Forslaget vektlegger elevenes opplevelse av relevans og motivasjon i ungdomsskole, samt betydningen av praktisk læring og å styrke overgangen mellom grunnskole til videregående skole. Det påpekes behov for styrking av rådgivningen om utdanningsvalg i ungdomsskole. I tillegg til den vedtatte Fullføringsreformen, gir ungdomsskolereformen politisk relevans til avhandlingens konklusjon om å styrke pedagogisk profesjonalitet i faget gjennom å videreutvikle en egen fagdidaktisk forståelse for utdanningsvalg. Svaret til spørsmålet 'hvordan å lykkes med karrierelæring i ungdomsskole?' ligger i videre kritiske studier av skolens mening, ved å belyse ungdomsskolens samfunnsrelevans og å videreutvikle en fagdidaktikk for faget utdanningsvalg.

## Referanser

- Akkerman, S. F. & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132-169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Alvesson, M. & Sköldbäck, K. (2018). *Reflexive methodology: new vistas for qualitative research* (3. utg.). SAGE Publications.
- Andreassen, I. H. (2011). Den realiserede læreplanen: elevenes erfaringer. I S. S. Hovdenak & B. U. Wilhelmsen (Red.), *Utdanningsvalg som skoleutvikling* (s. 55-80). Fagbokforlaget.
- Andreassen, S.-E. (2016). *Forstår vi læreplanen?* [Doktorgradsavhandling, UiT]. UiT Norges arktiske universitet.  
[https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/9671/thesis\\_entire.pdf?sequence=3](https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/9671/thesis_entire.pdf?sequence=3)
- Bacchi, C. (2000). Policy as discourse: What does it mean? Where does it get us? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 21(1), 45-57.  
<https://doi.org/10.1080/01596300050005493>
- Bacchi, C. (2009). *Analysing policy: what's the problem represented to be?* Pearson.
- Bacchi, C. (2012a). Introducing the 'what's the problem represented to be?' approach. I A. Bletsas & C. Beasley (Red.), *Engaging with Carol Bacchi: Strategic Interventions and Exchanges* (s. 21-24). University of Adelaide Press.  
<https://doi.org/10.1017/UPO9780987171856.003>
- Bacchi, C. (2012b). Why study problematizations? Making politics visible. *Open journal of political science*, 2(01), 1. <https://doi.org/10.4236/ojps.2012.21001>
- Bacchi, C. (2015). The turn to problematization: Political implications of contrasting interpretive and poststructural adaptations. <https://doi.org/10.4236/ojps.2015.51001>
- Bacchi, C. (2018). Meanings of problematization. *Carol Bacchi*.  
<https://carolbacchi.com/2018/02/18/meanings-of-problematization/>
- Bacchi, C. & Goodwin, S. (2016). *Poststructural policy analysis: a guide to practice*. Palgrave Macmillan.
- Bakke, I. B. (2021). *No culture for career? Conceptualisations of career as a cultural phenomenon and as experienced by tenth graders and career counsellors in Norway*. [Doktorgradsavhandling, INN]. Høgskolen i Innlandet.  
<https://hdl.handle.net/11250/2731828>
- Ball, S. J. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2), 10-17.  
<https://doi.org/10.1080/0159630930130203>
- Ball, S. J. (2015). What is policy? 21 Years later: reflections on the possibilities of policy research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(3), 306-313.  
<https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1015279>
- Bergen kommune. (u.å.). *Ka vil du bli?* Etat for skole, Bergen kommune.  
<https://www.bergen.kommune.no/innbyggerhjelpen/skole/grunnskole/grunnskoleopplaring/ka-vil-du-bli>
- Biesta, G. (2020). *Educational research : an unorthodox introduction*. Bloomsbury Academic.
- Bjerkholt, E. & Stokke, H. S. (2017). Et forskende fellesskap - Forsknings sirkler på tvers av læringsarenaene i lærerutdanningene. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(02), 157-168.  
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-02-05>

- Bjerkholt, E., Ørbæk, T. & Kindeberg, T. (2020). An Outline to a Pedagogical Rhetoric Interactional Methodology – researching the teacher educators' responsibility for supporting student teachers' willingness to learn and their actual learning. *Teaching in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1792876>
- Blackburn, J. (2000). Understanding Paulo Freire: Reflections on the Origins, Concepts, and Possible Pitfalls of His Educational Approach. *Community Development Journal*, 35(1), 3-15. <https://doi.org/10.1093/cdj/35.1.3>
- Bletsas, A. (2012). Spaces between: elaborating the theoretical underpinnings of the 'WPR' approach and its significance for contemporary scholarship. I A. B. C. Beasley (Red.), *Engaging with Carol Bacchi: Strategic Interventions and Exchanges*. University of Adelaide Press.
- Borgen, J. S. & Lødding, B. (2009). *Implementering av faget utdanningsvalg på ungdomstrinnet, Delrapport II fra prosjektet Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring - Evaluering av Kunnskapsløftet*. NIFU STEP. <https://www.nifu.no/publications/970532/>
- Bradbury, H. (2015). Introduction: How to Situate and Define Action Research. I H. Bradbury (Red.), *The SAGE handbook of action research* (3. utg., s. 1-9). SAGE Publications Publications Ltd. <http://dx.doi.org/10.4135/9781473921290>
- Bronkhorst, L. H. & Akkerman, S. F. (2016). At the boundary of school: Continuity and discontinuity in learning across contexts. *Educational Research Review*, (19), 18-35. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.04.001>
- Buhl, R. & Skovhus, R. B. (2014). *Hvad er forskningscirkler, og hvordan arbejder vi med dem?* VIA University College. [https://www.ucviden.dk/portal/da/publications/hvad-er-forskningscirkler-og-hvordan-arbejder-vi-med-dem\(0e3539de-d2c3-4eb7-b23f-7f2932dff340\).html](https://www.ucviden.dk/portal/da/publications/hvad-er-forskningscirkler-og-hvordan-arbejder-vi-med-dem(0e3539de-d2c3-4eb7-b23f-7f2932dff340).html)
- Buland, T., Mathisen, I. H., Mordal, S., Austnes-Underhaug, R. & Tønseth, C. (2014). "Æ skjønne itj, æ våkne opp kvar dag og vil bli nå nytt æ". *Skolens rådgivning i Møre og Romsdal, Sør-Trøndelag og Nord-Trøndelag* (978-82-7923-066-3). NTNU <http://hdl.handle.net/11250/2429527>
- Buland, T., Mordal, S. & Mathiesen, I. H. (2020). *Utdannings- og yrkesrådgiving og sosialpedagogisk rådgiving i norsk skole anno 2020. En kartlegging av ressurser og arbeidsoppgaver til rådgiving i skolen i Norge*. NTNU Samfunnsforskning. <https://samforsk.no/uploads/files/BulandMordalogMathiesen2020Rdgivinginorskskoleanno2020.pdf>
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Routledge Falmer. <https://doi.org/10.4324/9780203496626>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory : a practical guide through qualitative analysis*. SAGE Publications.
- Christie, N. (1971). *Hvis skolen ikke fantes*. Universitetsforlaget.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). Introduction to Context, Process, and Theoretical Integration. I J. Corbin & A. Strauss (Red.), *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (3. utg.). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781452230153>
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative & mixed methods approaches* (5. utg.). SAGE Publications.

- Dale, E. L. (1989). *Pedagogisk profesjonalitet: om pedagogikkens identitet og anvendelse*. Gyldendal.
- Dale, E. L. (1999). *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Ad notam Gyldendal.
- Dale, E. L. (2009). Læreplan - i et forskningsperspektiv. I E. L. Dale (Red.), *Læreplan i et forskningsperspektiv*. Universitetsforlaget.
- Dale, E. L. (2011). *Utdanningsvitenskap og pedagogikk*. Gyldendal akademisk.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5. utg.). SAGE Publications.
- Dokument nr. 15:1070 (2021-2022). *Skriftlig spørsmål fra Abid Raja (V) til kunnskapsministeren*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Sporsmal/Skriftlige-sporsmal-og-svar/Skriftlig-sporsmal/?qid=87795>
- Draaisma, A., Meijers, F. & Kuijpers, M. (2018). The development of strong career learning environments: the project 'Career Orientation and Guidance' in Dutch vocational education. *Journal of Vocational Education & Training*, 70(1), 27-46. <https://doi.org/10.1080/13636820.2017.1392995>
- Elden, M. & Levin, M. (1991). Cogenerative Learning: Bringing Participation into Action Research. I W. F. Whyte (Red.), *Participatory Action Research* (s. 127-142). SAGE Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781412985383>
- ELPGN. (udatert). ELPGN Glossary. <http://www.elgpn.eu/glossary>
- Engelsen, B. U. (2003). *Ideer som formet vår skole? Læreplanen som idébærer - et historisk perspektiv*. Gyldendal akademisk.
- Eriksson, K. & Lindström, U. A. (1997). Abduction-a way to deeper understanding of the world of caring. *Scandinavian Journal of Caring Science*, 11(4), 195-198. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.1997.tb00455.x>
- Forskrift til opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_10#%C2%A79-2](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_10#%C2%A79-2)
- Freire, P. (1970). Cultural action and conscientization. *Harvard Educational Review*, 68(4), 499-521. <https://doi.org/10.17763/haer.40.3.h76250x720j43175>
- Freire, P. (1995). *Pedagogy of hope*. The Continuum Publishing Company.
- Freire, P. (1997). *Pedagogy of the heart*. Bloomsbury Academic.
- Freire, P. (1999). *De undertryktes pedagogikk* (2. utg.). Gyldendal Akademisk. (Opprinnelig utgitt 1970)
- Gelatt, H. B. (1989). Positive uncertainty: A new decision-making framework for counseling. *Journal of counseling psychology*, 36(2), 252-256. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.36.2.252>
- Goodlad, J. I. (1979a). *Curriculum inquiry : the study of curriculum practice*. McGraw-Hill Book Company.
- Goodlad, J. I. (1979b). The scope of curriculum field. I J. I. Goodlad & Associates (Red.), *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice* (s. 17-41). McGraw-Hill Book Company.
- Goodlad, J. I., Klein, M. F. & Tye, K. A. (1979). The domains of curriculum and their study. I J. I. Goodlad & Associates (Red.), *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. McGraw-Hill Book Company.



- Goodwin, S. (2012). Women, policy and politics: recasting policy studies. I A. Bletsas & C. Beasley (Red.), *Engaging with Carol Bacchi: strategic interventions and exchanges* (s. 25-36). The University of Adelaide Press.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, 2(163-194), 105-117.
- Guichard, J. (2001). A Century of Career Education: Review and Perspectives. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1(3), 155-176.  
<https://doi.org/10.1023/A:1012207018303>
- Guile, D. & Griffiths, T. (2001). Learning Through Work Experience. *Journal of Education and Work*, 14(1), 113-131. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13639080020028738>
- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori: en introduksjon til læreplanområdet*. Universitetsforlaget.
- Gundem, B. B. (1998). *Skolens oppgave og innhold: en studiebok i didaktikk* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Gundem, B. B. (2011). *Europeisk didaktikk : tenkning og viten*. Universitetsforlaget.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Gyldendal Akademisk.
- 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. *Nordvei*, 2(1). <https://doi.org/10.15845/ntvp.v2i1.1161>
- Haug, E. H. (2018). *Karrierekompetanser, karrierelæring og karriereundervisning : hva, hvorfor, hvordan, for hvem og hvor?* Fagbokforlaget.
- Haug, E. H. (2019). Utdanningsvalg som fag på ungdomstrinnet - et uforløst potensial som brobygger mellom nåtid og fremtid for elever i norsk skole? I Å. Streitlien & B. M. Aakre (Red.), *Det store spranget - utdannings- og yrkesvalg fra ungdomstrinn til videregående opplæring* (s. 95-115). Cappelen Damm Akademisk.
- Haug, E. H., Plant, P., Valdimarsdóttir, S., Bergmo-Prvulovic, I., Vuorinen, R., Lovén, A. & Vilhjálmsson, G. (2019). Nordic research on educational and vocational guidance: a systematic literature review of thematic features between 2003 and 2016. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*.  
<https://doi.org/10.1007/s10775-018-9375-4>
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein - Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring* (FAFO-rapport 2010, Issue 3). FAFO.
- Holmstrand, L. & Härnsten, G. (2003). *Förutsättningar för forskningscirklar i skolan. En kritisk granskning*. Myndigheten för skolutveckling.
- Holmstrand, L., Härnsten, G. & Löwstedt, J. (2008). The research circle approach: a democratic form for collaborative research in organizations. I A. B. Shani, S. Mohrman, W. Pasmore, B. Stymne & N. Adler (Red.), *Handbook of collaborative management research* (s. 183-200). SAGE Publications.  
<https://dx.doi.org/10.4135/9781412976671.n9>
- Holmström, O. (2009). *Forskningscirkeln och utvecklingen av skolan. Om förändringsagenten, kunskapsutvecklaren, solisten och den ensamme reformatorn*. Resurscentrum för mångfaldens skola.
- Hooley, T., Sultana, R. & Thomsen, R. (2018). The neoliberal challenge to career guidance. I T. Hooley, R. Sultana & R. Thomsen (Red.), *Career guidance for social justice: contesting neoliberalism* (s. 1-27). Routledge. <https://doi.org/10.1080/03069885.2019.1620917>

- Hooley, T., Watts, A. G. & Andrews, D. (2015). *Teachers and Careers: The role of school teachers in delivering career and employability learning*. International Centre for Guidance Studies, University of Derby. <http://hdl.handle.net/10545/346008>
- Huddleston, P. & Oh, S. a. (2004). The magic roundabout: work-related learning within the 14–19 curriculum. *Oxford Review of Education*, 30(1), 83-103. <https://doi.org/10.1080/0305498042000190096>
- Hughes, D., Mann, A., Barnes, S. A., Baldauf, B. & McKeown, R. (2016). *Careers education: international literature review*. Education Endowment Foundation. <https://www.educationandemployers.org/wp-content/uploads/2016/07/Careers-review.pdf>
- Hyslop-Margison, E. J. & Sears, A. (2008). The neo-liberal assault on democratic learning. *UCFV Research*, 2(1), 28-38. <https://1library.net/document/y4k5eo5q-liberal-assault-democratic-learning-hyslop-margison-university-brunswick.html>
- Härnsten, G. (1994). *The research circle - building knowledge on equal terms*. Swedish Trade Union Confederation. <https://scholar.google.com/scholar?q=H%C3%A4rnsten%2C+G.+%281994%29.+The+Research+Circle%3A+Building+Knowledge+on+Equal+Terms.+Stockholm%2C+Sverige%3A+LO>
- Høspøien, U. & Lingås, L. G. (2016). *Utdanningsvalg : identitet og danning*. Gyldendal akademisk.
- Innst. 129 S (2021 - 2022). *Innstilling fra utdannings- og forskningskomiteen om representantforslag om en helhetlig ungdomsskolereform*. Utdannings- og forskningskomiteen. <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/2021-2022/inns-202122-129s/>
- Irving, B. A. (2010). (Re)constructing career education as a socially just practice: An antipodean reflection. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 10(1), 49-63. <https://doi.org/10.1007/s10775-009-9172-1>
- Irving, B. A. (2011). Career Education as a Site of Oppression and Domination: An Engaging Myth or a Critical Reality? *Australian Journal of Career Development*, 20(3), 24-30. <https://doi.org/10.1177/103841621102000305>
- Jamieson, I., Miller, A. & Watts, A. G. (1988). *Mirrors of Work: Work Simulations in Schools*. The Falmer Press.
- Karseth, B. & Sivesind, K. (2009). Læreplanstudier: Perspektiver og posisjoner. I E. L. Dale (Red.), *Læreplan i et forskningsperspektiv* (s. 23–61). Universitetsforlaget.
- Kindeberg, T. (2008). Forskarutbildningsseminariet som muntlig arena för lärande. *Rhetorica Scandinavica*, No. 45, 49-67.
- Kindeberg, T. (2011). *Pedagogisk retorik. Den muntliga relationen i undervisningen*. Natur och kultur.
- Kleppestø, K. H. & Røyset, R. J. (2021). *Min framtid 2021 - arbeidsbok i utdanningsvalg*. Pedlex.
- Klindt Poulsen, B. (2020). Insights and Outlooks: career learning in the final years of compulsory school. *Education Inquiry*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1713691>.

- Klindt Poulsen, B. & Buland, T. (2020). Come together. I E. Haug, T. Hooley, J. Kettunen & R. Thomsen (Red.), *Career and career guidance in the Nordic countries* (s. 219–234 ). Brill. <https://doi.org/10.1163/9789004428096>
- Kompetanse Norge. (2019). *Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning: Faglig forslag til områdene etikk, karrierekompetanse og kompetansestandarder*. Kompetanse Norge. <https://www.kompetansenorge.no/globalassets/karriere/rapport-nasjonalt-kvalitetsrammeverk-for-karriereveiledning.pdf>
- Krumboltz, J. D. (2009). The Happenstance Learning Theory. *Journal of Career Assessment*, 17(2), 135-154. <https://doi.org/10.1177/1069072708328861>
- Kuijpers, M., Meijers, F. & Gundy, C. (2011). The Relationship between Learning Environment and Career Competencies of Students in Vocational Education. *Journal of Vocational Behavior*, 78(1), 21-30. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.05.005>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Forskrift til opplæringslova*. Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kversøy, K. S. (2015). *Metodeeksperimenter med radikal medvirkning i utdanning og forskning : et aksjonforsknings samarbeid med et kull masterstudenter i yrkespedagogikk* [Doktorgradsavhandling, Roskilde Universitet]. Roskilde Universitet.
- Law, B. (1981). Community interaction: A 'mid-range' focus for theories of career development in young adults. *British Journal of Guidance and Counselling*, 9(2), 142-158. <https://doi.org/10.1080/03069888108258210>
- Law, B. (2004). Liberté? Futilité? . . . Autonomie! Careers education as an emancipatory activity. I B. A. Irving & B. Malik (Red.), *Critical Reflections on Career Education and Guidance: Promoting Social Justice within a Global Economy* (s. 55-69). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203356951-11>
- Law, B. & Watts, A. G. (1977). *Schools, career and community: study of some approaches to careers education in schools*. CIO Publishing.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- Lillejord, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K., Freyr, T., Fischer-Griffiths, P., Eikeland, O. J., Hauge, T. E., Homme, A. D. & Manger, T. (2015). *Frafall i videregående opplæring: En systematisk kunnskapsoversikt*. Kunnskapsenter for utdanning. <https://utdanningsforskning.no/globalassets/frafall-i-videregaende-opplaring.pdf>
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. I N. Denzin & Y. Lincoln (Red.), *The SAGE handbook of qualitative research* (4. utg., s. 97-128). SAGE Publications.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2020). *Didaktisk arbeid* (4. utg.). Gyldendal.
- Lødding, B. & Holen, S. (2012). *Utdanningsvalg som fag og utfordring på ungdomstrinnet. - Sluttrapport fra prosjektet Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring. Evaluering av Kunnskapsløftet NIFU*.

- [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/nifu\\_utdanningsvalg.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/nifu_utdanningsvalg.pdf)
- Meld. St. 21 (2016-2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Meld. St. 21 (2020-2021). *Fullføringsreformen - med åpne dører til verden og fremtiden*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/>
- Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag - Fordypning - Forståelse. En fornying av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>
- Mertens, D. M. (2020). *Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods* (5. utg.). SAGE Publications.
- Messer, D. (2017). Work placements at 14-15 years and employability skills. *Education + Training*, 60(1), 16-26. <https://doi.org/10.1108/ET-11-2016-0163>
- Miller, A., Jamieson, I. & Watts, A. G. (1991). *Rethinking Work Experience*. The Falmer Press.
- Mjaavatn, P. E. & Frostad, P. (2018). «Det er veldig sånn at det er et valg for livet». *FoU i praksis*, 12(1), 87-105. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmliui/handle/11250/2593799>
- Mordal, S., Holm-Nordhagen, A. H. M., Ida, Buland, T. & Thomsen, R. (2022). *Kvalitet i karriereveiledning i skolen - En undersøkelse av kvalitet og kvalitetsutvikling i karriereveiledning i skolen*. NTNU Samfunnsforskning. <https://hkdir.no/rapportar/kvalitet-i-karriereveiledning-i-skolen-en-undersokelse-av-kvalitet-og-kvalitetsutvikling-i-karriereveiledning-i-skolen>
- Morgan, D. L. (2019). *Basic and Advanced Focus Groups*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781071814307>
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teknologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Niles, S. G. & Harris-Bowlsbey, J. (2009). *Career development interventions in the 21st century*. Pearson Boston.
- NordicCareerEd. (2021). *NordicCareerEd: The future of career education in the Nordic countries and self-governing areas*. <https://peda.net/nordiccareered>
- NOU 2003:16. (2003). *I første rekke - Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/sec1>
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole— Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. [https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/sec1?q=2014#match\\_0](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/sec1?q=2014#match_0)
- NOU 2016:7. (2016). *Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-7/id2485246/?q=2016:7>
- OECD. (2010). *Learning for jobs: synthesis report of the OECD reviews of vocational education and training*. OECD. <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/Learning%20for%20Jobs%20book.pdf>
- OECD. (2014). *OECD Skills Strategy Action Report Norway*. OECD. <http://www.oecd.org/skills/nationalskillsstrategies/Diagnostic-report-Norway.pdf>

- OECD. (2021). Experiencing the workplace: the importance and benefits for teenagers. OECD Education Policy Perspective No. 45. <https://doi.org/10.1787/5cc2d673-en>
- Packer, M. J. & Goicoechea, J. (2000). Sociocultural and Constructivist Theories of Learning: Ontology, Not Just Epistemology. *Educational Psychologist*, 35(4), 227-241. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3504\\_02](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3504_02)
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods : integrating theory and practice* (4. utg.). SAGE Publications.
- Persson, S. (2008). *Forskningscirklar - en vägledning*. Malmö stad. <http://mau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1410404/FULLTEXT01.pdf>
- Persson, S. (2016). Mötet mellan kunnskapsformer: forskningscirkeln och den skolnära forskningen. I E. Anderberg (Red.), *Skolnära forskningsmetoder* (s. 159-174). Studentlitteratur.
- Plant, P. & Buhl, R. (2020). *Vejledningsdidaktik* (2. utg.). Frydenlund.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Postholm, M. B. & Smith, K. (2017). Praksisrettet forskning og formativ intervensjonsforskning: forskning for utvikling av praksisfeltet og vitenskapelig kunnskap. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen & E. Stjernestrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 71-94). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.17>
- Røise, P. (2009). *Færre gode råd, flere gode spørsmål*. Choice & Change.
- Røise, P. (2011). *Små steg, store forandringer - selvledelse for ungdom*. Choice & Change.
- Røise, P. (2014). *Fra barnetrinn til ungdomstrinn*. Pedlex.
- Røise, P. (2016). Coaching av ungdom i en kompleks hverdag. I U. S. Goth (Red.), *Yrkes- og profesjonsutdanning i en norsk kontekst* (s. 84-96). Gyldendal Akademisk.
- Røise, P. (2018). Promoting reflective learning and empowerment through youth coaching. *Journal of the European Teacher Education Network*, 13, 71-81. <https://etenjournal.com/2020/02/07/promoting-reflective-learning-and-empowerment-through-youth-coaching/>
- Røise, P. (2020). If career education is the solution, what is the implied problem? . I E. Haug, T. Hooley, J. Kettunen & R. Thomsen (Red.), *Career and career guidance in the Nordic countries* (s. 265-280). Brill | Sense [https://doi.org/10.1163/9789004428096\\_018](https://doi.org/10.1163/9789004428096_018)
- Røise, P. (2022 in press). Students' critical reflections on learning across contexts in career education in Norway. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*.
- Røise, P. & Bjerkholt, E. (2020). Frigjørende deltakelse i en forsknings sirkel om faget Utdanningsvalg. *Forskning og Forandring*, 3(1), 47-69. <https://doi.org/10.23865/fof.v3.2160>
- Rönnerman, K. & Olin, A. (2014). Research Circles - Constructing a Space for Elaborating on being a Teacher Leader in Preschools. I K. Rönnerman & P. Salo (Red.), *Lost in Practice: Transforming Nordic Educational Action Research* (s. 95-112). Sense Publishers. [https://doi.org/10.1007/978-94-6209-722-3\\_6](https://doi.org/10.1007/978-94-6209-722-3_6)
- Røyset, R. J. & Kleppstø, K. H. (2017). *Utdanningsvalg: karrierelæring og livsmestring*. Fagbokforlaget.

- Sandal, A. K. (2014). *Ungdom og utdanningsval: Om elever sine opplevingar av val og overgangsprosessar* [Doktorgradsavhandling, Universitet i Bergen]. Universitet i Bergen. <http://hdl.handle.net/11250/2358343>
- Schaanning, E. & Aagre, W. (Red.). (2022). *Skolens mening: femti år etter Nils Christies Hvis skolen ikke fantes*. Universitetsforlaget.
- Sentralbyrå, S. (2017). *Færre unge har deltidsjobb*. <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/faerre-unge-jobber>
- Shilling, C. (1987). Work-Experience as a Contradictory Practice. *British Journal of Sociology of Education*, 8(4), 407-423. <http://www.jstor.org/stable/1392698>
- Skovhus, R. B. (2018). *Vejledning - valg og læring*. Doktorgradsavhandling, VIA University College.
- Skovhus, R. B. & Poulsen, B. K. (2021). A broader educational and vocational outlook in compulsory education has consequences for social justice. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09468-1>
- Smeby, J.-C. (1998). Relevansen av læreplanbegrepet for studier av høyere utdanning. *NIFU, U-notat 1/98*. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2670035/NIFU-Unotat-1998-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Steinberg, L. D. (1982). Jumping off the work experience bandwagon. *Journal of Youth and Adolescence*, 11(3), 183-205. <https://doi.org/10.1007/bf01537466>
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques* (2. utg.). SAGE Publications.
- Sultana, R. G. (2012). Learning career management skills in Europe: a critical review. *Journal of Education and Work*, 25(2), 225-248. <https://doi.org/10.1080/13639080.2010.547846>
- Svensson, L. (2016). Kontextuell analys - en metodologi för skolnära forskning. I E. Anderberg (Red.), *Skolnära forskningsmetoder* (s. 191 - 215). Studentlitteratur.
- Svensson, L. & Doumas, K. (2013). Contextual and Analytic Qualities of Research Methods Exemplified in Research on Teaching. *Qualitative Inquiry*, 19(6), 441-450. <https://doi.org/10.1177/1077800413482097>
- Sylte, A. L. (2017). Validitet i aksjonsforskning IS. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen & E. Stjernstrøm (Red.), *Teoretiske og empiriske perspektiver på aksjonsforskning i Norge* (s. 443-462). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.17>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Thomsen, R. (2017). *Career Guidance in Communities: A Model for Reflexive Practice*. International Centre for Guidance Studies, University of Derby. <http://hdl.handle.net/10545/621596>
- Thomsen, R., Buhl, R. & Skovhus, R. B. (2017). Forskningscirkelledelse i praksis - Research Circle Management in Practice. *Nordic Studies in Education*, 37(01), 46-60. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2017-01-05>

- Tveiten, S. (2019). *Veiledning - mer enn ord* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2008). *Læreplan for utdanningsvalg på ungdomstrinnet* (UTV01-01). Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/kl06/UTV1-01/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Læreplan for utdanningsvalg på ungdomstrinnet* (UTV01-02). Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/kl06/UTV1-02/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Utdanningsvalg - veiledning til læreplanen*. Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Fagfornyelsen*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan for utdanningsvalg på ungdomstrinnet* (UTV01-03). Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/utv01-03>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Aasen, P., Prøitz, T. & E., R. (2015). Nasjonal læreplan som utdanningspolitisk dokument. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (06), 417-433. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-06-03>

## **Vedlegg**

Vedlegg 1: Medforfatter erklæring artikkel 2

Vedlegg 2: Godkjenning NSD forskningssirkel

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring forskningssirkel

Vedlegg 4: Godkjenning NSD fokusgrupper

Vedlegg 5: Samtykkeerklæring elever

Vedlegg 6: Intervjuguide fokusgrupper elever etter fagdag i bedrift

Vedlegg 7: Intervjuguide fokusgrupper elever etter arbeidsuke



### Co-author declaration

*This form must be signed by the PhD candidate, the principal supervisor (where he/she is a co-author), and the other two most central authors. The corresponding author must be among them.*

<b>PhD candidate</b>	Petra Røise
<b>Principal supervisor</b>	Peter Plant
<b>Co-supervisor</b>	Eva Bjerkholt
<b>First author</b>	Petra Røise
<b>Co- Author</b>	Eva Bjerkholt
<b>Title</b>	Frigjørende deltakelse i en forskningssirkel om faget Utdanningsvalg
<b>Journal</b>	Forskning & Forandring

<b>The PhD candidate's contribution to the article</b>
<p>1. Formulation/identification of the scientific problem</p> <p>Gjennom faglige diskusjoner har vi kommet fram til hvilke teoretiske perspektiver som skulle løftes fram i denne artikkelen. Artikkelens problemstilling tar utgangspunkt i undringer PhD kandidaten har gjort seg under forskningsarbeidet, og som har blitt utvidet gjennom faglige diskusjoner.</p>
<p>2. Planning of the experiments and methodology design, including selection of methods and method development</p> <p>PhD-kandidatens perspektiver har vært avgjørende slik at artikkelen er preget av hennes avhandlings teoretiske og metodologiske perspektiver. Prosessen med å utvikle artikkelen har vært et likeverdig samarbeid der kritiske perspektiver og frigjørende diskusjoner har vært sentrale der begge forfatterne har brakt inn teoretiske og metodologiske perspektiver.</p>
<p>3. Involvement in the experimental work</p> <p>PHD kandidaten har stått for gjennomføring av forskningsprosjektet og innhenting av data.</p>
<p>4. Presentation, interpretation and discussion in a journal article format of obtained data</p> <p>Tilnærmingen til analyse var ny for PhD-kandidaten. Medforfatter har utviklet denne analysetilnærmingen sammen med andre forskere, og vi har sammen tilpasset denne analysetilnærmingen slik at den ble relevant for PhD-kandidatens data og artikkelens perspektiver. PhD-kandidaten og medforfatter har hatt en lik fordeling av arbeid seg imellom når det gjelder drøfting og utprøving av analyse av data.</p> <p>PhD-kandidaten har hatt hovedansvaret og er en tydelig og trygg førsteforfatter.</p>

<b>Date</b>	<b>Signature</b>
05.08.2020	<i>Eva Bjerkholt</i>
05.08.2020	<i>Petra Røise</i>



Petra Røise  
Postboks 235  
3603 KONGSBERG

Vår dato: 27.06.2018

Vår ref: 60738 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

## Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 11.05.2018 for prosjektet:

60738	<i>Utdanningsvalg i ungdomsskole - karrierelæring på tvers av skole og arbeidsliv</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Sørøst-Norge, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Petra Røise</i>

### Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

### Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

### Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

### Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

### Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 30.06.2022 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Marianne Høgetveit Myhren

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10 / [anne-mette.somby@nsd.no](mailto:anne-mette.somby@nsd.no)

Vedlegg: Prosjektvurdering



## Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 60738

Deltakerne i er lærere og rådgivere fra ungdomsskoler i Oslo som rekrutteres gjennom skolene.

Det skal gis skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet og deltakerne samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forskere og studenter følger Universitetet i Sørøst-Norge sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal sendes elektronisk, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 30.06.2022. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

Endringer kan meldes til [personvernombudet@nsd.no](mailto:personvernombudet@nsd.no). Husk å legge ved eventuelle intervjuguider, spørreskjema eller informasjonsskriv dersom det er aktuelt for endringen.

## Samtykkeerklæring for deltakelse i forsknings sirkel:

### *«Karrierelæring mellom skole og arbeidsliv»*

#### **Bakgrunn og formål**

Formålet med studiet er å undersøke hvordan kunnskap som utvikles i forsknings sirkler kan styrke læring mellom skole og arbeidsliv i faget Utdanningsvalg i ungdomsskole. Prosjektet er et doktorgradsstudie i doktorgradsprogrammet i Pedagogiske Ressurser og Læreprosesser, ved Universitet i Sørøst-Norge.

Invitasjon til deltagelse er sendt ut ved nettverksrådgiveren Tor Olav Sviggum.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Deltakelse i prosjektet innebærer aktiv deltagelse i forsknings sirkel, som har 6 samlingsdager i løpet av skoleåret 2018/2019. Datainnsamling foregår gjennom fokusgruppe med deltakere i forsknings sirkelen, innhenting av loggskjemaer av deltakere, respons på referater og eventuelt eget forskningsarbeid av deltakere på egen arbeidsplass. Data registreres gjennom notater fra forskeren og lydopptak av samlingene i forsknings sirkelen.

Opplysninger som innhentes vil omhandle hvilke refleksjoner deltagere gjør som om karrierelæring på tvers av skole og næringsliv, didaktiske refleksjoner og utbyttebeskrivelser av deltagelse i forsknings sirkelen.

Forskningsdesignet er eksplorerende, noe som kan innebære justeringen av prosjektet underveis og innhenting av flere ulike type data etter hvert. Dersom deltagere bestemmer seg for å gjennomføre forskningsarbeid i egen praksis, kan flere utvalgsgrupper inkluderes i studien. I utgangspunktet innebærer det ikke data innhenting av elever under 15 år.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Doktorgradsstipendiat Petra Røise, hovedveileder Petter Plant og medveileder Eva Bjerkholt har tilgang til personopplysninger. Personopplysningene og lydopptak lagres på skjermet serverområdet til universitetets nettverk. Koblingsnøkkel til navneliste lagres adskilt fra andre navn, på en passordsikret minnepenn i et låst skap på kontoret.

Deltagerne vil ikke kunne gjenkjennes i publiseringer basert på forskningsarbeidet. Anonymisering gjøres gjennom anvendelse av fiktive navn.

Prosjektet skal etter planen avsluttes senest juni 2022. Personopplysninger vil bli slettet og opptak blir anonymisert. Anonymisert data skal forbli lagret på ubestemt tid på høgskolen sitt skjermede området på serveren.

#### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i forsknings sirkelen, og dermed i studien. Du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Petra Røise, tlf. 970 97 566.  
For å kontakte hovedveileder Peter Plant, bruk: peter@roejle.dk.

Studien er meldt til, og godkjent av personvernombudet for forskning, NSD (Norsk senter for forskningsdata AS).

## Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Sted/dato/navn)

---

**Petra Røise**

16.10.2018

Stipendiat innen karriereveiledning

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap (HiU)  
Institutt for kultur, religion og samfunnsfag (IKRS)

**Tel:** +47 31 00 97 68

[petra.roise@usn.no](mailto:petra.roise@usn.no)

[www.usn.no](http://www.usn.no)

 **Universitetet  
i Sørøst-Norge**

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## Vurdering

### Referansenummer

650228

### Prosjektittel

Sammenheng mellom undervisning og utplassering i faget Utdanningsvalg

### Behandlingsansvarlig institusjon

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

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Petra Røise, pro@usn.no, tlf: 31009768

### Type prosjekt

Forskerprosjekt

### Prosjektperiode

01.03.2019 - 01.09.2019

### Vurdering (2)

---

#### 02.05.2019 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 12.4.2019.

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 med vedlegg den 2.5.2019. Behandlingen kan fortsette.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Håkon J. Tranvåg

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

#### 12.03.2019 - Vurdert

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 med vedlegg den 12.3.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

## 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://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

## TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 1.9.2019. Opplysningene skal deretter lagres ved behandlingsansvarlig institusjon for videre forskning til 30.6.2022.

## 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 behandles 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

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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.

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).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET



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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Håkon J. Tranvåg

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## Angående deltakelse i forskningsprosjektet

### *”Sammenheng mellom undervisning og utplassering i faget Utdanningsvalg”*

Dette er et spørsmål til deg som foresatte til en elev i 9. klasse ved Geilo Barne- og ungdomsskole, om ditt barns deltakelse i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utvikle kunnskap om læringsprosesser i faget Utdanningsvalg. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for barnet ditt.

#### **Formål**

Fire ansatte ved Geilo ungdomsskole samarbeider dette skoleåret med doktorgradsstipendiat Petra Røise ved Universitet Sørøst-Norge. Denne våren gjennomfører de forskningsprosjektet ”Sammenheng mellom undervisning og utplassering i faget Utdanningsvalg”, Formålet med dette prosjektet er å undersøke på hvilke måter undervisning på 9. trinn kan bidra til at elevene opplever sammenheng i læring gjennom undervisning og utplassering. Du blir nå bedt om ditt barn kan delta i prosjekt fordi barnet er elev på 9. trinn.

Hensikten er at lydopptak, elevarbeid og gruppeintervjuer brukes som grunnlag for å utvikle kunnskap om undervisning sammen med de involverte ansatte ved Geilo ungdomsskole. I tillegg vil dette materialet brukes som grunnlag doktorgradsarbeidet til Petra Røise og funn skal publiseres vitenskapelig.

#### **Omfang**

Utplasseringsaktiviteter er PRYO uke som gjennomføres i uke 15. Det omfatter også en form for bedriftsbesøk, som vi kaller Fagdag i bedrift, som prøves ut med en liten gruppe elever på Geilo ungdomsskole denne våren.

Datainnsamling vil foregå i forbindelse med undervisning og utplassering i tidsrommet uke 17 til uke 20. I tillegg vil gruppeintervjuer gjennomføres i forbindelse med at noen elever deltar på Fagdag i Bedrift i ukene 19 til 22.

#### **Ansvar**

Studien er finansiert av Universitetet i Sørøst-Norge (USN) v/dekan Arild Hovland og underlagt gjeldende retningslinjer ved USN.

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

Å delta i forskningsprosjektet innebærer å godta lydopptak av undervisning i klasserommet. I tillegg ønsker vi å bruke arbeid elevene leverer etter utplassering, for eksempel skriveoppgaver eller presentasjoner.

Vi ønsker også å intervju noen elever i små grupper om deres opplevelser av den tverrfaglige undervisningen og utplassering. Det tas lydopptak og notater fra intervjuet. Hvis barnet deres deltar i gruppeintervju, så kan dere kan få se intervjuguide på forhånd ved å ta kontakt.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig for elevene å delta i prosjektet. Hvis du velger å samtykke i at ditt barn deltar, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn, ved å kontakte skolen. Alle opplysninger om deg og barnet ditt vil da bli anonymisert. Vi vil også underveis i forskningsarbeidet

spørre barnet ditt om de fortsatt ønsker å delta. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg eller barnets forhold til skolen hvis barnet ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Elever som ikke deltar i prosjektet, vil få undervisning i et rom der det ikke tas lydopptak.

### **Personvern**

Prosjektet ”Sammenheng mellom undervisning og utplassering i faget Utdanningsvalg” skal etter planen gjennomføres vårsemester 2019 og avsluttes sommer 2019. Datamaterialet som samles inn da inngår i doktorgradsprosjektet «Utdanningsvalg i ungdomsskole - karrierelæring på tvers av skole og arbeidsliv», som avsluttes etter planen i 2022.

Innsamlet datamateriell vil bli anonymisert fortløpende og vil bli lagret på en USN forskningsserver. Ev. elevarbeid som forefinnes på papir eller i annen fysisk tilgjengelig form, anonymiseres og oppbevares innelåst. Navnet på barnet vil bli erstattet med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Lydopptak av undervisningen blir lagret på en USN forskningsserver i prosjektperioden. Anonymisert data skal forbli lagret på ubestemt tid på en USN forskningsserver. Navneliste og lydopptak ødelegges ved slutten av doktorgradsprosjektet.

Vi vil bare bruke opplysningene om deg og ditt barn til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Doktorgradsstipendiat Petra Røise er ansvarlig for bruken av datamaterialet. All publisering vil bli anonymisert ihht gjeldende regler. Elevene vil ikke kunne gjenkjennes i publiseringer basert på forskningsarbeidet.

### **Deres rettigheter**

Så lenge ditt barn kan identifiseres i datamaterialet, har dere rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om ditt barn,
- å få rettet personopplysninger om ditt barn,
- få slettet personopplysninger om ditt barn,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av barnets personopplysninger.

Vi behandler opplysninger om ditt barn basert på ditt samtykke.

Dette prosjektet vil bli vurdert av NSD, Norsk senter for forskningsdata AS, for å sikre at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

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

- Doktorgradsstipendiat Petra Røise, ved Universitet i Sørøst-Norge ([petra.roise@usn.no](mailto:petra.roise@usn.no))
- Professor Peter Plant, veileder i doktorgradsprosjektet ([peter@roejle.dk](mailto:peter@roejle.dk))
- NSD – Personvernombudet ved USN til [personvernombud@usn.no](mailto:personvernombud@usn.no), Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen



Petra Røise  
Doktorgradsstipendiat

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ”Sammenheng mellom undervisning og utplassering i faget Utdanningsvalg” og har fått anledning til å stille spørsmål.

På vegne av mitt barn \_\_\_\_\_ (navn på barnet),  
samtykker jeg til at (kryss av)

- At det tas lydopptak av undervisningen i forbindelse med prosjektet som mitt barn deltar i.
- Elevarbeid som mitt barn leverer inn i forbindelse med undervisning tilknyttet prosjektet kan brukes i forskningsøyemed. Arbeidet vil bli analysert i anonymisert form.
- Mitt barn kan delta i et gruppeintervju – *hvis aktuelt*.

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til doktorgradsprosjektet er avsluttet, ca. 2022.

---

(Signert av foresatte, dato)

Samtykkeskjemaet returenes til skolen snarest!

Intervjuguide for elever i forskningsprosjektet

«Sammenheng mellom undervisning og utplassering i arbeidsliv i faget Utdanningsvalg»

## Introduksjon:

- Om meg, forskningsprosjektet og observatør

- Avtale:**
- snakke sammen, utfylle hverandre
  - Petra skriver på ark
  - Ingen svar er feil og dette blir ikke vurdert
  - samtalen varer 45 minutter

**1. Runde** – Hvor var du på fagdagen? Hvordan opplevde du dagen? Hva gjorde du?

## 2. Fagdag

Beskriv en situasjon du husker spesielt godt? Hvorfor? Hva lærte du?

Hvilke forskjeller og likheter var det mellom skole og bedriften?

Hva har du lært på skolen som du fikk bruk for under fagdagen?

På hvilken måte har fagdagen vært lærerikt?

- Lærte du noe om et yrke, en utdanning eller deg selv?
- Hva måtte være annerledes for at fagdagen hadde vært mer lærerikt?

## 3. Forberedelser

Forberedte dere dere på fagdagen på skolen? I noen timer eller hos rådgiver?

- Hva gjorde dere? Hva handlet forberedelsene om?

## 4. Etterarbeid:

Hva har du lært på utplassering som du tror du har bruk for (i fagene) på skolen?

Hadde dere eller skal dere ha fokus på fagdag på skolen?

- I hvilke timer? Hva handlet timen om? Hva gjorde dere?

## 5. Sammenheng

Opplever du en sammenheng mellom det som foregår på skolen og det som skjer i bedrift?

Er det relevant å delta på en fagdag?

- Hvis ja, på hvilke måte. Hvis nei, hvorfor ikke?

Noe du burde visst i forkant? Noe du mener dere burde ha arbeidet med i etterkant?

Intervjuguide for elever i forskningsprosjektet

«Sammenheng mellom undervisning og utplassering i arbeidsliv i faget Utdanningsvalg»

## Introduksjon:

- Om meg, forskningsprosjektet og observatørene (lærere, rådgivere)

**Avtale:**

- snakke sammen, utfylle hverandre
- Petra skriver på ark
- Ingen svar er feil og dette blir ikke vurdert
- samtalen varer 45 minutter

**1. Runde** – Hvor var du på utplassering?

## 2. Forberedelser

Forberedte dere dere på utplasseringen i noen timer på skolen?

- Hvilke timer? Hva gjorde dere? Hva handlet timen og forberedelsene om?
- Skrive CV, dra på jobb intervju – hva lærte du av det?
- Oppgavebank – hvordan brukte du den?

## 3. Utplassering

Hvordan opplevde du utplasseringen?

Beskriv en situasjon du husker spesielt godt? Hvorfor? Hva lærte du?

Hvilke forskjeller og likheter var det mellom skole og bedriften?

Hva har du lært på skolen som du fikk bruk for under utplassering?

På hvilken måte har utplasseringen vært lærerikt?

- Hva måtte være annerledes for at utplasseringen hadde vært mer lærerikt?

## 4. Etterarbeid:

Hva har du lært på utplassering som du tror du har bruk for (i fagene) på skolen?

Hadde dere fokus på utplasseringen også når dere kom tilbake på skolen?

- I hvilke timer? Hva handlet timen om? Hva gjorde dere?

### Presentasjon

Hvordan arbeidet du med å lage presentasjonen?

- Jobbet du alene eller sammen med noen, fikk du hjelp?
- Hva lærte du av det?

Når du hørte på de andre presentasjonene – var det noe som overrasket deg?

- Hva lærte du av å høre på presentasjonen?

### Sammenheng

- Opplever du en sammenheng mellom undervisning før utplasseringen, selve utplasseringen og undervisningen etterpå?
- Alternativt, opplever du det ikke er sammenheng mellom undervisning før utplasseringen, selve utplasseringen og undervisningen etterpå?
- Noe du burde visst i forkant?
- Noe du mener dere burde ha arbeidet med i etterkant?

## **Artikkel 1**

Røise, P. (2020). If career education is the solution, what is the implied problem? I E. Haug, T. Hooley, J. Kettunen, & R. Thomsen (Red.), *Career and career guidance in the Nordic countries* (s. 265-280). [https://doi.org/10.1163/9789004428096\\_018](https://doi.org/10.1163/9789004428096_018)

PETRA RØISE

## **18. IF CAREER EDUCATION IS THE SOLUTION, WHAT IS THE IMPLIED PROBLEM?**

*A Critical Analysis of the Timetabled Subject of Educational Choice in Norwegian Schools*

### ABSTRACT

The Norwegian curriculum subject of Educational Choice aims to facilitate career learning in lower secondary school. A curriculum, as a policy document, describes the government's expectations for what all Norwegian students should be taught. The aim of this study is to contribute to a more nuanced interpretation of how this curriculum frames and limits the opportunities for articulation of problems and alternative views. Methodically, Bacchi's What's the Problem Represented to be (WPR) approach to analysis is applied. Analysis indicates that the curriculum is embedded in a neoliberal rationale. Five problem representations that frame this rationale within the curriculum, are identified. A discussion of these problem representations contributes to challenging silences in the curriculum and explores alternative ways of thinking about career learning.

### INTRODUCTION

Different policies and practices regarding career education are seen throughout the Nordic countries. In Norway, the subject of Educational Choice was introduced in lower secondary schools in 2008, serving students from 13 to 15 years of age. The revised curriculum from 2015 states that the subject shall contribute to the pupils gaining competence in making career choices based on the pupils' wishes and prerequisites regarding the education and jobs they're interested in (The Norwegian Directorate for Education and Training, 2015a). In addition, the subject will help to give students an understanding of the importance of education, participation, and lifelong learning. Furthermore, it will provide knowledge of where different educational trajectories can lead and insight into a changing labour market.

An overview of guidance research in the Nordic countries between 2003–2016 shows a growing field of research in educational and vocational guidance in a school context (Haug et al., 2019). Recent studies have focused on critical enquiries into the governance of career guidance (Bengtsson, 2016; Kjærgård, 2012). Furthermore, recent studies outside this region show a growing interest in research and evaluation



regarding the field of career education for young students (Hooley, Watts, & Andrews, 2015; Hughes, Mann, Barnes, Baldauf, & McKeown, 2016; Kashefpakdel & Percy, 2017). Kjærgård studies the Norwegian subject of Educational Choice in light of political educational discourses and economic societal discourses (2016). However, little attention has been given to critical investigation into the curriculum of career education in Norway.

A national curriculum is a document for political governance (Aasen, Prøitz, & Rye, 2015) which is designed to underpin pedagogical thinking. This chapter critically examines the content of the curriculum of Educational Choice. It illuminates problem representations within the curriculum and discusses their significance for professional practice. Through discourse analysis, using Bacchi's What's the Problem Represented to be (WPR) approach (2009), the following question will be investigated: Which implied problems are represented in the curriculum of Educational Choice?

### *What Do We Mean by Career Education?*

The terms *career education*, *career learning* and *Career Management Skills* (CMS) will be used throughout the chapter. Based on an analysis of the concept of CMS in a European context, Sultana (2012) introduces the following definition:

Career management skills refer to a whole range of competences which provide structured ways for individuals and groups to gather, analyse, synthesise and organise self, educational and occupational information, as well as the skills to make and implement decisions and transitions. (Sultana, 2012, p. 5)

This definition is identical to the one used in the curriculum guidance document for the subject of Educational Choice (The Norwegian Directorate for Education and Training, 2015b). Career learning can be seen as a process that takes place in order to acquire these skills. In the curriculum guidance document, the term career learning is used to describe a general learning process regarding the subjects of personal choice, education and occupation, and work. When these learning processes are facilitated within schools, it's labelled as career education (Guichard, 2001). Where career education is about collective learning processes within schools, career counselling is the service delivered by individuals for individuals or small groups.

## RESEARCH ON CAREER EDUCATION IN THE NORDIC COUNTRIES

Different policies and practices regarding career education are seen throughout the Nordic countries. Short introductions to policy and practice are presented, starting with Finland, Denmark, Sweden and Iceland, before exploring career education in Norway.

According to the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), Finland's concept of career guidance and counselling is an important

factor in explaining the country's low educational dropout rates, and career guidance and counselling has become a compulsory part of curricula in all Finnish schools (OECD, 2014a). Similar to Norway, career education in Finnish schools is a timetabled part of the curriculum (Plant, 2003). According to Sweet, Nissinen, and Vuorinen (2014), it consists of a total of 76 hours of scheduled activities during grades seven to nine. They report that class-based activities are usually facilitated by trained school counsellors. In addition, there is an entitlement for individual guidance and group counselling, and practical introduction-to-working life periods in workplaces (Finnish National Agency for Education, 2016). As part of the overall career education curriculum, each student in compulsory education spends two weeks in workplace to learn about the work environment (OECD, 2014a). In the OECD evaluations, the integration of career education into teaching practices in Finnish educational institutions is considered one of the subject's biggest strengths (Vuorela & Metsä, 2015).

In Danish folkeskolen (compulsory education), the compulsory subject Education & Employment is not timetabled, but needs to find its place as an integral part of other subjects or as cross-curricular activities from kindergarten to 9th grade (EMU Danmarks læringsportal, 2018). The subject consists of three areas of competence: personal choice, moving from education to work, and working life. These areas of competence are not allocated to any one independent curriculum subject, but are part of teaching in all compulsory subjects. The chapter by Skovhus and Thomsen in this book gives more detailed insight into career education in Denmark.

The situation in the Swedish school system is different from those in Finland and Denmark. Historically, the link between school and work-life has been incorporated across Swedish curricula in different ways through school reforms since the 1970s (Lovén, 2015). Since 1990, this has changed and the focus on collaboration between school and working life has weakened. There are no compulsory lessons in career education in Swedish schools, although a broad approach to career guidance has been common across the curriculum (Lovén, 2015). Information on the possibilities for upper secondary education is given by counsellors through lessons and individual talks (Euroguidance Sweden, 2015). However, career education in Sweden seems to be changing. A recent national school development programme addresses eight different thematic areas, including the topic school and work life (Skolverket, 2018). A stronger linkage between school and work has been called for. In the summer of 2018, practical work life orientation similar to that in Finland (praktisk arbetslivsorientering PRAO) became a statutory requirement in the Swedish Education Act. This means that the principal of an elementary school will be responsible for ensuring that *PRAO* is organized for a minimum of ten days for all pupils in compulsory education starting from Year 8 (Regeringskansliet, 2017).

In Iceland career education is mentioned in the national curriculum, which shall include an emphasis on

school counselling and the presentation of different occupations and study programmes as an aid in the choice of future studies and employment. (Icelandic Ministry of Education, 2008)

A recent survey shows that 42% of compulsory education in Iceland gives some sort of elective or obligatory career education in 10th grade (Erlingsdóttir & Guðmundsdóttir, 2017). This survey also shows that 78% of compulsory schools employ school counsellors. It seems that Icelandic students are subject to uneven levels of career education.

### *The Curricular Development of Career Education in Norway*

The first curriculum for Educational Choice in Norway was introduced in 2008 (The Norwegian Directorate for Education and Training, 2008). At that point, its thematic areas were stated as:

- upper secondary education and working life, mainly focussing on the structure of upper secondary education and the content of various educational programmes;
- exploration of educational programmes, including activities based on the competence goals of educational programmes in upper secondary education; and
- one's own choices, including mapping and reflecting on personal interests and dispositions related to educational and professional choice.

Borgen and Lødding (2009) evaluated the implementation of the 2008 curriculum. They pointed out that there was a danger of the subject becoming similar to other school subjects, where strong students succeeded because it included a lot of reading, writing, and reflection. On this basis, some uncertainty was reported about whether the subject's intentions could be achieved through the existing curriculum and competence goals (Borgen & Lødding, 2009). This evaluation of the curriculum showed that students had an unclear picture of how Educational Choice was composed and how their efforts in the subject were assessed. They reported that few students had a clear answer to whether the subject was helpful for the educational choices they would make in the 10th grade.

Moreover, the authors (Borgen & Lødding, 2009) conclude that unclear responsibilities between schools and regional or county municipalities contributed to the schools choosing activities that they had experience with and control over. The schools' internal career counsellors and teachers taught the subject. In order for teachers to teach Educational Choice, research shows that they need specific competences (Andreassen, 2011b; Borgen & Lødding, 2009).

The curriculum was revised in 2015 (The Norwegian Directorate for Education and Training, 2015a) and the following three thematic areas were defined in the revised version:

- personal choice, focusing on developing an awareness of one's interests and opportunities and reflection regarding career choices;

- education and occupation, with a focus on acquiring knowledge and practical experience regarding upper secondary education and different professions; and
- work, aiming to strengthen students' knowledge of working life and a changing labour market.

The strong focus in the first curriculum (The Norwegian Directorate for Education and Training, 2008) on the exploration of structure and educational programmes in upper secondary schools was toned down in this revised version. Moreover, the role of gender and the concept of lifelong learning are introduced in the descriptions of the learning outcomes.

On an organisational level, Educational Choice comprises 110 hours, which can be distributed across the three years of lower secondary school. In practice, the 110 hours are distributed through timetables in very different ways. It is my understanding that some schools offer career education for half an hour each week, where other schools gather the hours allocated to career education into sections or projects.

A 2012 report evaluated the first curriculum in Educational Choice in Norway, including the voices of students, teachers, and school leaders (Lødding & Holen, 2012). In the report, persistent challenges were pointed out. Cooperation with external partners was regarded as both important and challenging. The subject demanded financial means and good logistics. The teaching material was lacking and there was a need to develop greater competence amongst teachers. Challenges were reported regarding the differentiation of career education in regards to the different needs of individual students (Lødding & Holen, 2012).

As Sultana (2012) points out, career education as a distinct subject can be criticized for not relating to life concerns. An integrated solution can secure stronger links between CMS and other aspects of the curriculum (Sultana, 2012). A problem that can arise is that if CMS is everybody's responsibility, there is a danger of it becoming no one's. Looking beyond the Nordic countries, we see that the UK has been trying to solve this through careers leadership (Andrews & Hooley, 2017). An integrated solution presupposes and facilitates teachers' collaboration in integrating career learning into their individual subjects, and training is required to be able to do so (Sultana, 2012). A systematic career education system, as part of a comprehensive career guidance framework, is desirable in order to inform students about the world of work and career opportunities (Hughes et al., 2016). Norway, with the curriculum subject Education Choice, is in a position to contribute to this field of research.

#### DISCOURSE ANALYSIS AS METHOD

Ball (1993, 2015) makes a distinction between policy-as-text and policy-as-discourse. Policy-as-text focuses on how concrete actors translate a policy into concrete practice. Policy-as-discourse focuses on how policy frames and limits the opportunities for articulating problems (Ball, 1993). A way to conduct critical policy-

as-discourse analysis is by applying Bacchi's What's the Problem Represented to be approach (WPR). According to Bacchi,

all policies are problematizing activities, they contain problem representations. (2009, p. 2)

An example from this analysis is that the curriculum of Educational Choice proposes to improve young people's insight into the world of work through work experience programmes. Following the logic of the question 'what's the problem represented to be?', if 'work experience programmes' is the proposal ('the solution'), then clearly it is assumed that young peoples' lack of work experience is 'the problem'.

The term problem representations does not focus on the linguistic construction of a text, but

approaches texts as 'levers' to open up reflections on the forms of governing, and associated effects, instituted through a particular way of constituting a 'problem'. (Bacchi & Goodwin, 2016, p. 18)

Bacchi argues that the ways in which problems are constituted draws on forms of subjectivity, influencing how we see ourselves and others (2012).

A WPR analysis builds on six core questions, as shown in Figure 18.1.

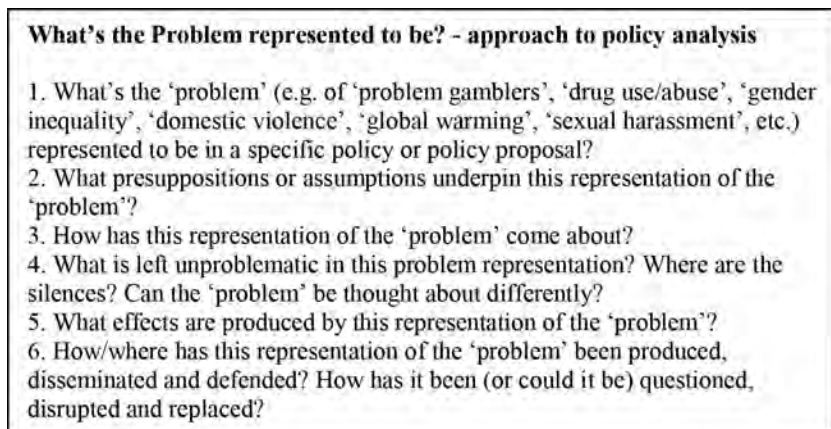


Figure 18.1. WPR analysis questions (from Bacchi, 2012)

In this case, the curriculum of Educational Choice can be seen as a policy intervention. This analysis will reveal what is being thought, for instance, about career learning in schools, about youth in general, and about the labour market. In curricula, as in any policy document, there may well be more than one problem

representation, and different kinds of representations may even be conflicting or contradictory. Identifying the underlying assumptions helps identify the epistemological and ontological assumptions framing the problem representation(s) in order to understand the knowledge and values that underpin them.

### ANALYSIS

This analysis included the publicly available and current curriculum document for Educational Choice, introduced in 2015 (The Norwegian Directorate for Education and Training, 2015a), as well as the guiding document for teachers, which provides suggestions on how to teach the subject (The Norwegian Directorate for Education and Training, 2015b). The Norwegian Directorate for Education and Training devised the curriculum document. The directorate is responsible for the development of kindergarten, primary, and secondary education and functions as the executive agency for the Ministry of Education and Research in Norway.

The analysis was conducted in accordance with the WPR procedure developed by Bacchi (2009). Two of Bacchi's questions were excluded from the analysis, though – 'How has this representation of the problem come about?' and 'How/where has this representation of the problem been produced, disseminated, and defended?'. Addressing them would involve a complete genealogy of the problem representations (Bacchi, 2009), which would require a separate analysis for which there was not sufficient space in the current chapter.

The curriculum documents were read in depth several times, with particular focus on the discursive assumptions and silences that are represented. Attention was also paid to tensions and contradictions, scrutinising

[...] possible gaps or limitations in this representation of the 'problem', accompanied by inventive imagining of potential alternatives. (Bacchi, 2012, p. 22)

The document was a starting point for the analysis, which also incorporated the imaginative exploration of possible assumptions that frame the curriculum. Bacchi (2012) refers to Rein and Schön (1994) when explaining framing as a process of bringing together ideas and observations in a meaningful and persuasive pattern. Such an approach to analysis shows the researcher's priorities, meaning that others might have chosen other representations.

### FINDINGS

This chapter investigates the following question: Which implied problems are represented in the curriculum of Educational Choice? Rather than addressing the problem that is assumed to already exist out there in the world (i.e. youth managing careers), Bacchi's initial question requires that we go further and identify the implied

problem targeted by the curriculum. In other words, if the curriculum subject of Educational Choice is the solution, what is the implied problem?

Career guidance, in a historical perspective, has been related to education and employment (Plant & Kjærgård 2016). Current

[...] political discourses include the idea that every citizen should pursue a career and that career guidance should serve the knowledge economy and seek to increase individual's human capital and capacity to compete. (Plant & Kjærgård, 2016, p 12)

This political context for the curriculum subject is visible in different policy documents. The report of the OECD Skills Strategy Diagnostic Report Norway 2014 addresses, inter alia, that Norway has high dropout rates in upper secondary and higher education, while there are fewer jobs available for those with lower levels of education. Among other things, it is recommended that young people should make informed educational choices in the light of the needs of the labour market (OECD, 2014b). According to the Official Norwegian Report, good career guidance can help reduce the dropout rate in both undergraduate and higher education (NOU 2016:7, 2016). It is also stated that learning to deal with choices and transitions at a young age is economically profitable, as well as being valuable for the individual.

Following Bacchi's main question, I identified within the curriculum documents the conviction that youth can learn to manage their career choices and careers. This conviction builds on the assumption that career education contributes to the prevention of dropping out of school, as can be found in the political context for the curriculum subject. It appears that the assumption of youth being at constant risk of dropping out of school provides a rationale for addressing the problem of their lack of career management skills, with the subject of Educational Choice as a pedagogical intervention. Building on these assumptions, a general observation is that the curriculum subject is embedded in a neoliberal political rationale, visible in the individualisation of responsibility placed on youth regarding their education and future employability. As stated by Hooley, Sultana and Thomsen,

neoliberalism entails more than just an economic and political doctrine: despite its ideological claims of non-intervention, it involves extensive and invasive intrusions into vast areas of social life, including the most personal – such as, for instance, the choice of vocation, work and career. (2018, p. 8)

Analysis of the curriculum documents led to the formulation of different problem representations to frame and explore the stated observation. These representations, presented in Table 18.1, present the discursive content of Educational Choice from a critical viewpoint.

## DISCUSSION

Through the five problem representations presented in Table 18.1, a neoliberal political rationale is explored. Moving forward in this chapter, the analysis of each representation will be discussed.

*1. Career learning is done through a curriculum*

The first problem representation that will be investigated is the simple existence of a curriculum for career learning. Organising career learning as a curriculum subject is one possible approach to facilitating career learning, where several other approaches are imaginable. Sultana (2012) discusses alternative options, for example, through a whole school approach, extracurricular activities, or a mix of these approaches. Each approach builds on different assumptions about what students need in order to live independent lives and where this is best learned. Different career education policies and practices in the Nordic countries are already presented earlier in this chapter.

In Norway, career guidance is regarded both as a responsibility of the whole school and linked to the subject of Educational Choice. The curriculum guidance document states that in order to be able to develop the subject of educational choice and to make career guidance a task for the entire school, it is a prerequisite that school management is actively promoting the development of the subject. They must ensure the anchoring of the school's career guidance and Educational Choice programmes in the school's other plans (The Norwegian Directorate for Education and Training, 2015b). A Norwegian report by Buland et al. (2011) shows that career guidance has become more of a task for the whole school than before. In order to strengthen the integration of career learning with other subjects, developmental research has been conducted (Hovdenak & Wilhelmsen, 2011), but more needs to be done to create policies and practices that support a whole-school approach to career learning (Buland et al., 2011).

*2. The name of the subject implies a focus on educational choice*

Where the mere existence of a curriculum can be critically analysed, so can its name. The curriculum name Educational Choice implies a focus on the student choosing an educational trajectory, as opposed to on work or other career activity. Teaching CMS (which Thomsen refers to as career competences) in the Nordic countries has a strong focus on the choice of education (Thomsen, 2014; Skovhus, 2016). Consequently, less attention is paid to the opportunity to facilitate learning activities that support the development of CMS among participants. When career learning activities have a learning focus instead of a focus on choice, it can often increase their meaning for both students and teachers (Thomsen & Skovhus, 2016). Danish



Table 18.1. Problem representations

<i>What's the problem represented to be?</i>	<i>What presuppositions or assumptions underpin this representation of the problem?</i>	<i>What is left unproblematic in this problem representation?</i>	<i>What effects are produced by this representation of the problem?</i>
1. Career learning is done through a career learning curriculum.	Career learning can be done in a school environment. Career guidance is a task for the entire school. Dropping out of school is an individual and societal problem.	Other approaches to career learning are imaginable.	It seems challenging to attain policies and practices that support a whole-school approach to career learning.
2. The name of the subject implies a focus on educational choice.	A strong focus on students' choice of educational trajectory is promoted.	A focus on career choice can collide with the idea of lifelong learning.	No suggestions are made on how to teach for or about lifelong learning.
3. Career learning is about individual competence and skills.	Youth can learn to manage their career, ensuring them a good career.	It's left unproblematic that careers can evolve by happenstance.	The sociocultural environment of the individual and its influence on individuals' possibilities in life is not highlighted.
4. Gender awareness needs to be promoted.	If youth were more aware, they would choose occupations that are less gender specific. It is important that work is distributed equally between sexes.	A gender-segregated labour market seems hard to change.	A focus on gender inequality is being replaced by a focus on individual awareness and individual outcomes.
5. Youth have little work experience.	Today's generation of young people have little understanding of work as a concept. Youth seem unaware of what it is like to work.	It is left unproblematic that, without an upper-secondary degree, youth have little access to the labour market.	This representation strengthens a discourse of youth being responsible for their own work experience.

research illustrates how to change perspective from choice to learning in career learning activities (Poulsen, Thomsen, Buhl, & Hagmayer, 2016).

The focus on forthcoming career choices also seems to collide with the idea of lifelong learning. On the one hand, this curriculum carries the intention of students

exploring their interests and educational opportunities after lower secondary school. On the other hand, the curriculum states competence goals related to the thematic area of work as being able to reflect on the importance of work participation and lifelong learning (The Norwegian Directorate for Education and Training, 2015a). In the curriculum guidance document, no suggestions are made as to how teachers can work with reflections on lifelong learning.

### *3. Career learning is about individual competence and skills*

In the neoliberal rationale, career learning is about individual competence and skills. This implies that managing a career is a competence and a skill to be learnt, that the school environment is a suitable context for this learning, and that mastering it will secure a good career. When the intentions of a curriculum are to increase employability, the result could be that those who end up dropping out of school have only themselves to blame (Sultana, 2012). Other perspectives might be that careers can evolve by happenstance, emphasising the individuals resilience to change (Krumboltz, 2009) or that career learning is best done in a work environment, not at school.

The societal costs of dropping out of school are high and the subject of Educational Choice is presented as a way of promoting individual responsibility for employment. This trend towards the individualisation of social issues is also discussed by Sultana (2012, 2013). Responsibilities that are now seen as individual were earlier regarded as the responsibilities of communities and collectives. This modern emphasis on individualisation is worrisome in a time when ideas of solidarity are being weakened (Sultana, 2012). The problem of an individual's responsibility to finish school and get a job does not take into account other sociocultural factors that influence the individual's possibilities in life. Sultana calls for a critical approach in order to avoid

yet another way by means of which the state reframes its deficit by projecting it as personal failing, with the victim blamed for problems that are structural in nature. (Sultana, 2012, p. 9)

Supporting students in developing individual career management skills through the curriculum may result in students making more reflective career choices. However, I caution that although framing dropping out of school as risky may result in more students staying in school (this can be debated), this may not necessarily lead to happier and healthier students.

### *4. Gender awareness needs to be promoted*

The theme of gender is introduced in the 2015 curriculum. Concerning the theme personal choice, one of the three competence goals is to explain the role of gender in educational and professional choices. With regards to the theme work, one of the six competence goals is to discuss gender-traditional educational and vocational choices

(The Norwegian Directorate for Education and Training, 2015a). Furthermore, the curriculum guidance document states that it is important that students do not limit their choice of education and occupation based on gender stereotypical images (The Norwegian Directorate for Education and Training, 2015b). The political emphasis on gender issues could build on an underlying assumption that if students are more gender-aware, their choices in education and occupation will be less gender-specific.

Moreover, the curriculum guidance document also states that the purpose of the subject is not to have equal gender distribution in all educational trajectories and occupations, but to become aware of barriers that unconsciously affect the choices students make (The Norwegian Directorate for Education and Training, 2015b). A focus on gender inequality is being replaced by a focus on individual awareness and individual outcomes. Competence goals on gender awareness become a tool to reduce gender segregation in the educational and labour market, to the individual's responsibilities to take down sociocultural and political barriers created by others. This oversees the need to highlight and investigate

complex structural problems that exist beyond the school gate, where future possibilities continue to be shaped by, for instance, 'class', 'race', culture and gender, and their multiple intersections. (Irving, 2011, p. 57)

A gender-segregated labour market seems hard to change without first changing gender-segregated occupational choices. But in many ways, it is the gender-segregated labour market that has influenced the mindsets of young people.

### *5. Youth have little work experience*

Another perspective on the problem representation is that of youth having little work experience. In the curriculum guidance document, it says that job shadowing for many students will be their first experience with work life (The Norwegian Directorate for Education and Training, 2015b). This can be seen as subjectification, referring to the way subjects – youth and students – are constituted within problem representations (Ball, 2015). Such subjectification can be thought about differently. Students, though maybe not active members of the working community, have experienced work life by observing their parents and through their roles as clients, customers, and patients. Teaching can, for instance, be made more practical by using these experiences as starting points for exploration.

Furthermore, the curriculum guidance document makes suggestions for experiential learning through practical activities, like visiting secondary schools and work-experience programs. These activities can involve cooperation with external actors like parents, other schools, and local businesses. Such collaboration has existed in many forms for several decades (Plant, 2020). These pedagogical interventions build on the assumption that young students have little experience with the world of work. These interventions being presented in a curriculum gives the impression that students' lack of experience can be solved through the educational system.

Andreassen (2011a) raises the question of whether the intentions of the curriculum to facilitate work experience and collaboration with external actors match poorly with the school's organisation of education. The evaluation of the first Norwegian 2008 curriculum shows that unclear responsibilities between the schools, school owners, and regional or county municipalities contributed to the schools favouring activities that they have experience with and control over (Borgen & Lødding, 2009). Furthermore, it is reported that within class situations, with little time for reflection and discussion, it seems easier for teachers to create a parallel course of activities. Another persistent issue is that of the economic and logistic side of organising experiential learning (Lødding & Holen, 2012).

It is also left unproblematic that without an upper-secondary degree, youth have little access to the labour market (OECD, 2018). Today's labour market is characterized by a hard competition for unskilled work (Statistics Norway, 2018). Other solutions could be to increase opportunities for employment by making it more attractive for employers to hire young people on a part-time basis, or to change legislation allowing more jobs to be performed by them.

#### LOOKING FORWARD

A curriculum draws on a particular form of subjectivity, which will shape the way teachers think about their practice and their students. The aim of this study was to investigate problem representation within the curriculum of Educational Choice, not to convey a singular truth, but in order to contribute to a discussion about what is being taught. The identified rationale was that of the individual being responsible for their own education and employability, in the near future and throughout their lives. Contesting such an individualistic mode is, for example, the research of Thomsen on collective forms of career guidance (2017).

According to Andreassen (2011a), it is a known phenomenon that societal problems in many countries are left to be solved in schools. Furthermore, she states that societal issues become school subjects without teaching competence necessarily being present. There is a need to pay attention to the training of those who teach career management skills (Sultana, 2012). In order to promote a higher priority for the subject in schools, mandatory competence requirements need to be developed (Buland, Mathisen, Mordal, Austnes-Underhaug, & Tønseth, 2014). This requirement is supported by the 2016 Official Norwegian Report on career guidance in Norway (NOU 2016:7, 2016). In order for practitioners to transform the curriculum into meaningful career education, they need to be able to critically read the curriculum from a policy perspective.

#### REFERENCES

- Aasen, P., Proitz, T., & Rye, E. (2015). Nasjonal læreplan som utdanningspolitisk dokument [National curriculum as educational policy document]. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 6, 417–433.

- Andreassen, I. H. (2011a). Den realiserede læreplanen: elevenes erfaringer [The realized curriculum – Experiences from the pupils]. In S. S. Hovdenak & B. U. Wilhelmsen (Eds.), *Utdanningsvalg som skoleutvikling* (pp. 55–80). Bergen, Norway: Fagbokforlaget.
- Andreassen, I. H. (2011b). Her må vi holde fokus og holde trykk – rektor- og rådgiverperspektiv på utdanningsvalg [Stay focused – The perspectives from principals and school counsellors at the subject educational choice]. In S. S. Hovdenak & B. U. Wilhelmsen (Eds.), *Utdanningsvalg som skoleutvikling* (pp. 21–54). Bergen, Norway: Fagbokforlaget.
- Andrews, D., & Hooley, T. (2017). ‘... and now it’s over to you’: Recognising and supporting the role of careers leaders in schools in England. *British Journal of Guidance & Counselling*, *45*, 153–164. doi:10.1080/03069885.2016.1254726
- Bacchi, C. (2009). *Analysing policy: What’s the problem represented to be?* Sydney: Pearson.
- Bacchi, C. (2012). Introducing the ‘What’s the problem represented to be?’ Approach. In A. Bletsas & C. Beasley (Eds.), *Engaging with Carol Bacchi: Strategic interventions and exchanges* (pp. 21–24). Adelaide: University of Adelaide Press.
- Bacchi, C., & Goodwin, S. (2016). *Poststructural policy analysis: a guide to practice*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Ball, S. J. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, *13*(2), 10–17. doi:10.1080/0159630930130203
- Ball, S. J. (2015). What is policy? 21 Years later: reflections on the possibilities of policy research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, *36*, 306–313. doi:10.1080/01596306.2015.1015279
- Bengtsson, A. (2016). *Governance of career guidance: An enquiry into European policy* (Dissertation). Stockholm University, Sweden.
- Borgen, J. S., & Lødding, B. (2009). *Implementering av faget utdanningsvalg på ungdomstrinnet, Delrapport II fra prosjektet Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring – Evaluering av Kunnskapsløftet [Implementation of educational choice – A part of the evaluation of the national curriculum]*. Retrieved from <https://www.nifu.no/publications/970532/>
- Buland, T., Mathisen, I. H., Mordal, S., Austnes-Underhaug, R., & Tønseth, C. (2014). “Æ skjønne itj, æ våkne opp kvar dag og vil bli nå nytt æ”. *Skolens rådgivning i Møre og Romsdal, Sør-Trøndelag og Nord-Trøndelag [A study of guidance in school in three Norwegian counties]*. Stavanger, Norway: International Research Institute of Stavanger.
- EMU Danmarks læringsportal. (2018). *Uddannelse og job – Fælles Mål, læseplan og vejledning [Education and work – common goals, reading plan and supervision]*. Retrieved from <https://www.emu.dk/modul/uddannelse-og-job-f%C3%A6lles-m%C3%A5l-1-%C3%A6seplan-og-vejledning>
- Erlingsdóttir, R. B., & Guðmundsdóttir, S. R. (2017). *Stefnumótunaráætlun í náms- og starfsráðgjöf fyrir grunnskóla á Íslandi [Policy for career guidance in Icelandic schools]*. Reykjavik, Iceland: University of Iceland.
- Euroguidance Sweden. (2015). *Career guidance in Sweden*. Retrieved from [https://www.uhr.se/globalassets/syv/utlandsvistelse/euroguidance/fler-rapporter/career-guidance\\_uppslag.pdf](https://www.uhr.se/globalassets/syv/utlandsvistelse/euroguidance/fler-rapporter/career-guidance_uppslag.pdf)
- Finnish National Agency for Education. (2016). National core curriculum for basic Education 2014.
- Guichard, J. (2001). A century of career education: Review and perspectives. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, *1*, 155–176. doi:10.1023/A:1012207018303
- Haug, E. H., Plant, P., Valdimarsdóttir, S., Bergmo-Prvulovic, I., Vuorinen, R., Lovén, A., & Vilhjálmsdóttir, G. (2019). Nordic research on educational and vocational guidance: A systematic literature review of thematic features between 2003 and 2016. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, *19*, 185–202. doi:10.1007/s10775-018-9375-4
- Hooley, T., Sultana, R., & Thomsen, R. (2018). The neoliberal challenge to career guidance. In T. Hooley, R. G. Sultana, & R. Thomsen (Eds.), *Career guidance for social justice: Contesting neoliberalism* (pp. 1–27). New York, NY: Routledge.
- Hooley, T., Watts, A. G., & Andrews, D. (2015). *Teachers and careers: The role of school teachers in delivering career and employability learning*. Derby: International Centre for Guidance Studies, University of Derby.

- Hovdenak, S. S., & Wilhelmsen, B. U. (2011). *Utdanningsvalg som skoleutvikling* [Educational choice as school development]. Bergen, Norway: Fagbokforlaget.
- Hughes, D., Mann, A., Barnes, S. A., Baldauf, B., & McKeown, R. (2016). *Careers education: International literature review*. Retrieved from [https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Publications/Careers\\_review.pdf](https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Publications/Careers_review.pdf)
- Icelandic Ministry of Education, Science and Culture. (2008). *Compulsory School Act 2008 No. 91, 12 June*. Retrieved from <https://www.government.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/law-and-regulations/Compulsory-School-Act-No.-91-2008.pdf>
- Irving, B. A. (2011). Career education as a site of oppression and domination: An engaging myth or a critical reality? *Australian Journal of Career Development*, 20(3), 24–30. doi:10.1177/103841621102000305
- Kashefpakdel, E. T., & Percy, C. (2017). Career education that works: An economic analysis using the British Cohort Study. *Journal of Education and Work*, 30, 217–234. doi:10.1080/13639080.2016.1177636
- Kjærgård, R. (2012). *Karriereveiledningens genealogi: den suverene stats regulering av det frie utdannings- og yrkesvalg* [Genealogy of career guidance. The regulation of the free educational and vocational choice]. Institutt for Utdannelse og Pædagogik DPU, Aarhus Universitet, København.
- Kjærgård, R. (2016). Utdanningsvalg – i spenningsfeltet mellom integrasjonsmotivet og nyttemotivet i utdanningspolitiske diskurser [Educational choice – In the tension between integration and benefit perspective in political discourses]. In U. Høsøien & L. G. Lingås (Eds.), *Utdanningsvalg: identitet og danning* [Educational choice: Identity and bildung] (pp. 91–104). Oslo, Norway: Gyldendal Akademisk.
- Krumboltz, J. D. (2009). The happenstance learning theory. *Journal of Career Assessment*, 17, 135–154. doi:10.1177/1069072708328861
- Lovén, A. (2015). *Karriärvägledning: en forskningsöversikt* [Career guidance: A research overview]. Lund, Sweden: Studentlitteratur.
- Lødding, B., & Holen, S. (2012). *Utdanningsvalg som fag og utfordring på ungdomstrinnet. Sluttrapport fra prosjektet Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring – Evaluering av Kunnskapsløftet* [Educational choice as a subject and a challenge in secondary school]. Retrieved from [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/nifu\\_utdanningsvalg.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/nifu_utdanningsvalg.pdf)
- Norges offentlige utredninger (NOU) 2016:7. (2016). *Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn* [Career guidance for individuals and society]. Oslo: Kunnskapsdepartementet Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-7/id2485246/?q=2016:7>
- Organization for Economic Co-Operation and Development (OECD). (2014a). *Finland: A non-competitive education for a competitive economy*. Retrieved from <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9813021ec009.pdf?expires=1522154691&id=id&accname=oid051726&checksum=46519FD73C0F1B9D54B7CD956CB1FCAB>
- Organization for Economic Co-Operation and Development (OECD). (2014b). *OECD skills strategy action report Norway*. Retrieved from <http://www.oecd.org/skills/nationalskillsstrategies/Diagnostic-report-Norway.pdf>
- Organization for Economic Co-Operation and Development (OECD). (2018). *Investing in youth: Norway*. doi:10.1787/9789264283671-en
- Plant, P. (2003). The five swans: Educational and vocational guidance in the Nordic countries. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 3, 85–100. doi:10.1023/A:1024704022790
- Plant, P. (2020). Arbejdets spejl. In R. Buhl & P. Plant (Eds.), *Vejledningsdidaktik* (pp. 51–68). Copenhagen, Denmark: Frydenlund.
- Plant, P., & Kjaergård, R. (2016). From mutualism to individual competitiveness: Implications and challenges for social justice within career guidance in neoliberal times. *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling*, 36, 12–19.
- Poulsen, B. K., Thomsen, R., Buhl, R., & Hagemayer, I. A. (2016). *Udsyn i udskolingen* [Widening opportunities]. Kommunernes Landsorganisation og Danmarks Lærerforening.

- Regeringskansliet. (2017). *Stärkt koppling mellan skola och arbetsliv* [Strong connections between school and work]. Retrieved from <http://www.regeringen.se/rattsdokument/lagratsremiss/2017/08/starkt-koppling-mellan-skola-och-arbetsliv/>
- Skolverket. (2018). *Nationella skolutvecklingsprogram* [National school development programs]. Retrieved from <https://www.skolverket.se/skolutveckling/nationella-skolutvecklingsprog>
- Skovhus, R. B. (2016). A focus on educational choice has social justice consequences – An empirical study informed by Sen’s capability approach. *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling*, 36, 54–60.
- Statistics Norway. (2018). Tyngre vei inn på arbeidsmarkedet for unge med lav utdanning. *SSB analyse 2018/19: Sysselsetting blant unge* [Heavier way into the labor market for young people with low education]. Retrieved from <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/tyngre-vei-inn-pa-arbeidsmarkedet-for-unge-med-lav-utdanning>
- Sultana, R. G. (2012). Learning career management skills in Europe: a critical review. *Journal of Education and Work*, 25, 225–248. doi:10.1080/13639080.2010.547846
- Sultana, R. G. (2013). Career education: Past, present ... but what prospects? *British Journal of Guidance & Counselling*, 41, 69–80. doi:10.1080/03069885.2012.739373
- Sweet, R., Nissinen, K., & Vuorinen, R. (2014). *An analysis of the career development items in PISA 2012 and of their relationship to the characteristics of countries, schools, students and families*. Jyväskylä, Finland: University of Jyväskylä. ELGPN Research Paper, No. 1. Retrieved from <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/elgpn-research-paper-no.-1-pisa/>
- The Norwegian Directorate for Education and Training. (2008). *Læreplan for utdanningsvalg på ungdomstrinnet* [National curriculum of educational choice]. Retrieved from <https://www.udir.no/kl06/UTV1-01/>
- The Norwegian Directorate for Education and Training. (2015a). *Læreplan for utdanningsvalg på ungdomstrinnet* [National curriculum for educational choice]. Retrieved from <https://www.udir.no/kl06/UTV1-02/Hele/Formaal>
- The Norwegian Directorate for Education and Training. (2015b). *Utdanningsvalg – veiledning til læreplanen* [Educational choice – Supervision for the curriculum]. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/utdanningsvalg-veiledning/>
- Thomsen, R. (2014). *A Nordic perspective on career competences and guidance – Career choices and career learning*. A concept note on career competences prepared for NVL & ELGPN. Oslo: NVL.
- Thomsen, R. (2017). *Career guidance in communities: A model for reflexive practice*. Derby: International Centre for Guidance Studies, University of Derby.
- Thomsen, R., & Skovhus, R. B. (2016). Karrierekompetence i skolen. In L. G. Lingås & U. Høsoien (Eds.), *Utdanningsvalg: identitet og danning* [Educational choice: Identity and bildung] (pp. 37–56). Oslo, Norway: Gyldendal Akademisk.
- Vuorela, T., & Metsä, K. (2015). *Cooperation for study and career guidance*. Retrieved from <https://www.vtv.fi/en/publications/cooperation-for-study-and-career-guidance/>

## **Artikkel 2**

Røise, P., & Bjerkholt, E. (2020). Frigjørende deltakelse i en forskningssirkel om faget Utdanningsvalg. *Forskning og Forandring*, 3(1), 47-69. <https://doi.org/10.23865/fof.v3.2160>



## Frigjørende deltakelse i en forskningssirkel om faget utdanningsvalg

**Authors:** <sup>1</sup>Petra Røise & <sup>2</sup>Eva Bjerkholt

**Affiliation:** Universitetet i Sørøst-Norge (USN), Fakultetet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap (HIU), <sup>1</sup>Institutt for kultur, religion og samfunnsfag; <sup>2</sup>Institutt for pedagogikk

**Contact corresponding author:** Petra Røise: [petra.roise@usn.no](mailto:petra.roise@usn.no)

### Sammendrag

Denne artikkelen handler om hvordan samtalen i deltakerorientert forskning bidrar til å åpne og lukke for frigjørende deltakelse. Deltakerorientert forskning har en demokratisk og emancipatorisk hensikt ved å ta utgangspunkt i deltakernes ulike kunnskaper, erfaringer og praksis. Ny kunnskap utvikles gjennom at deltakerne er villige til å sette sin forforståelse på spill og åpne for ny erkjennelse. Artikkelen tar utgangspunkt i et forskningsprosjekt som illustrerer deltakernes ulike posisjoner, en forskningssirkel hvor deltakerne undersøkte hvordan de kan utvikle sine arbeidsmåter i faget utdanningsvalg i ungdomsskolen. Deltakerne er lærere, karriererådgivere og en forsker. Ved å benytte kontekstuell analyse (Svensson & Dumas, 2013) kombinert med analyse av de fire årsakene (Kindeberg, 2011; Bjerkholt, Ørbæk & Kindeberg, 2020) blir det synliggjort hvordan alle deltakerne, inkludert lederen av forskningssirkelen, setter sin forforståelse i spill gjennom en kritisk-dialogisk prosess. Det diskuteres hvilken betydning kritisk-dialogiske prosesser kan ha i organisasjoners læring.

### Nøkkelord

Forskningssirkel, aksjonsforskning, frigjøring, organisasjonslæring og karrierelæring

---

©2020 Petra Røise & Eva Bjerkholt. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), allowing third parties to share their work (copy, distribute, transmit) and to adapt it, under the condition that the authors are given credit, that the work is not used for commercial purposes, and that in the event of reuse or distribution, the terms of this license are made clear.

Citation: Røise, P. & Bjerkholt, E. (2020). Frigjørende deltakelse i en forskningssirkel om faget utdanningsvalg. *Forskning og Forandring*, 3(1), 47–69. <https://doi.org/10.23865/fof.v3.2160>

## Summary

### **Emancipatory participation in a research circle concerning the subject Educational Choice**

This article is about how, in participant-oriented research, conversations help to open up, or close off, emancipatory participation. Participant-oriented research has both a democratic and emancipatory purpose, and is based on the varied knowledge, experience, and practical work of the participants. New knowledge is developed when participants are willing to lay their preconceived ideas on the line, opening the way to new insights. This article is based on a research project that illustrates the different positions of the participants, a research circle in which participants explored how they can develop their working approach to the subject Educational Choice in lower secondary school. Participants were teachers, career counsellors, and a researcher. Using contextual analysis (Svensson & Doumas, 2013), combined with an analysis of the four causes (Kindeberg, 2011; Bjerkholt, Ørbæk & Kindeberg, 2020), it becomes clear how all participants, including the leader of the research circle, lay their preconceived ideas on the line through process involving critical dialogue. The article discusses the importance of processes involving critical dialogue in organizational learning.

## Keywords

Research circle, action research, emancipation, organizational learning, career learning

## Innledning

Pedagogisk forskning har vært viktig for utvikling av demokratiske prosesser på arenaer og i organisasjoner der ulike typer kunnskap supplerer hverandre, blir utfordret og utviklet (Holmstrand, Härnsten & Löwstedt, 2008, s. 185). Poenget med slik forskning er å utfordre strukturer som hindrer utvikling og undertrykker menneskers styrker og kapasiteter. Denne artikkelen retter søkelyset på hvordan forskningssamarbeid kan åpne og lukke for frigjørende deltakelse i utvikling av undervisning i faget utdanningsvalg i ungdomsskolen. Samarbeid om forskning kan organiseres på mange ulike måter, men sentralt står at det bygger på en konstruktiv dialog mellom deltakere som bringer inn ulik kunnskap og erfaring.

Artikkelen baseres på et forskningsprosjekt om karrierelæring i faget utdanningsvalg i ungdomsskolen, med forskningssirkel som metodisk tilnærming. Forskningssirkel er en arena der deltakere samarbeider i et forskende fellesskap om å undersøke en problemstilling basert på deltakernes ulike kunnskaper, erfaringer og praksis, med den hensikt å utvikle og forandre organisasjoner (Bjerkholt & Stokke, 2017; Persson, 2016). Den deltakerorienterte tilnærmingen gjør at forskningssirkelen ofte knyttes til aksjonsforskning (Elliot, 2016; Lund & Furu, 2014; Rönnerman & Olin, 2014), nærmere bestemt PAR («participatory action research») (Persson, 2016). Deltakere er lærere, karriererådgivere og en forskningssirkelleder.

Forsknings sirkler har sin opprinnelse i svensk arbeiderbevegelse og Lund universitet og har en sterk forankring i skoleutvikling (Holmström, 2009; Persson, 2008). Forskningssirkel baseres på et ideologisk demokratisk utgangspunkt som kan knyttes til den brasilianske frigjøringspedagogen Paulo Freire (1921–1997) og hans hovedverk *De undertryktes pedagogikk* (Freire, 1974). Freire utviklet en pedagogisk tilnærming som

alternativ til det han kalte «bankundervisning», der elevene blir sett på som tomme kontoer som skal fylles av lærere. Spørsmål fra læreren hadde til hensikt å sjekke om elevene kunne gjengi det læreren hadde fortalt dem. Freires grunntanke var at elevene og læreren skulle være likeverdige deltakere og sammen utforske virkeligheten og utfordre hverandres erkjennelse. Denne utforskende dialogen mellom lærerne og elevene skulle bidra til selvtillit, kritisk forståelse og frigjøring. I boken viser han hvordan møter basert på dialog kan bidra til at det han kaller uvitende, passive og undertrykte mennesker kan utvikle selvtillit og bli kritiske og aktive deltakere i å forbedre verden.

Ifølge Freire er det nødvendig for alle å stille spørsmål og slippe frem tvil for ikke å stivne i egen forståelse:

Mens høyrefløyens sekterist ikke gjør annet enn å oppfylle sin naturlige rolle, forneker en venstreradikaler som er blitt sekterist og stivnet, selve sin natur. Mens de sirkler omkring «sin» sannhet, vil begge imidlertid føle seg truet om det settes spørsmålstegn ved denne sannheten. Begge vil derfor anse alt som ikke passer «deres» sannhet, som løgn. Som journalisten Marcio Moreia Alves en gang sa til meg: «De lider begge under mangelen på tvil.» (Freire, 1974, s. 17)

Freire anses av mange som grunnleggeren av den kritiske, radikale pedagogikktradisjonen, en tradisjon som peker på pedagogikkens betydning for utvikling av demokrati.

Året 1968 anses som starten på en tidsperiode med stort utdanningspolitisk engasjement og en kritisk tilnærming til den pedagogiske tenkningen som dominerte feltet på den tiden, internasjonalt og også i Norge. En tydelig kritisk stemme i det pedagogiske landskapet på denne tiden var også Lars Løvlie. Med boken *Det pedagogiske argument* (Løvlie, 1994) drøfter han blant annet Freire sin tilnærming til dialogen i lys av en kritisk analyse av 1970-tallets dialogpedagogikk. Løvlie viser til Skjervheim når han trekker frem to grunnleggende prinsipper om dialogen: «Den ekte dialog forutsetter en type symmetri mellom partene som ikke tillater at den ene dominerer den andre, slik herren dominerer knekten» (Løvlie, 1994, s. 32). Det andre Løvlie trekker frem hos Skjervheim, er det gyldighetsteoretiske kravet, det vil si «skillet mellom sant og falskt, riktig og galt» (Løvlie, 1994, s. 33). Han viser til Skjervheim og det gyldighetsteoretiske skillet mellom å overtale og å overbevise:

Her forutsetter Skjervheim at en ekte dialog bare kan føres dersom deltakerne i den tar inn over seg at enhver samtale inneholder en mulighet, enten til sann innsikt eller til bare meninger (som ikke avklares med hensyn på sant eller usant). (Løvlie, 1994, s. 32)

I sin kritiske analyse peker han på noen svakheter ved Freire sin tilnærming til dialogen. Freire skriver:

Fordi dialogen er et møte mellom mennesker som gir verden navn, kan det ikke være en situasjon der noen mennesker gir navn på andres

vegne. Den er en skapende handling. Den må ikke tjene som et menneskes utspekulerte redskap for å herske over et annet. Herredømmet som er underforstått i dialogen er de samtalendes herredømme over verden. Den er erobringen av verden for å frigjøre menneskene. (Freire, 1974, s. 64)

Løvlie peker på at Freire i sin tilnærming til dialog i for liten grad drøfter makt og posisjoner, men mer eller mindre tar for gitt at det å sette ord på egne tanker bidrar til frigjøring. Løvlie hevder at Freire «likvis Rogers reduserer argumentasjon til interaksjon, under den stilltiende forutsetning at den som taler godt sammen, også taler sant og handler riktig sammen» (1976, s. 39–40). Denne artikkelen bygger på kritisk teori i lys av Freire og Løvlie, og belyser organisasjoners læring slik den kommer til syne gjennom ulike posisjoner i en frigjørende dialog, der også betydningen av handlingsdimensjonen fremheves.

Lund universitet videreutviklet konseptet studiesirkler til forskningssirkler (Holmstrand & Härnsten, 2003). Det som skiller studiesirkler og forskningssirkler, er blant annet at lederen av en forskningssirkel bør være forsker. En forsker kan lede en forskningssirkel på en slik måte at virksomheten blir undersøkende, systematisk og følger grunnprinsippene i det å forske. Forskeren får denne kunnskapen og erfaringen gjennom sin forskerutdanning (doktorgradsutdanning) og ved å delta i aktive forskergrupper. Det gir forskeren en posisjon som ofte omtales som insiderposisjon (Charlton, 1998; Cochran-Smith & Lytle, 1992). Kvernbekk forklarer denne posisjonen:

Generelt sett er en insider en person som på grunn av sin spesielle og privilegerte posisjon innehar – eller antas å inneha – en kunnskap som andre ikke har. Vi finner gjerne også en tilhørende antakelse om at denne kunnskapen er særskilt troverdig og pålitelig, nettopp på grunn av den privilegerte posisjonen som insider. (Kvernbekk, 2005, s. 18)

I likhet med studiesirkler bygger også arbeidet i forskningssirkler på en demokratisk og frigjørende dialog som skal bidra til myndiggjøring (Holmstrand et al., 2008). Tidligere forskning problematiserer rollen en forskningssirkelleder har, og peker på relevans av å forske på deltakeres opplevelse og utbytte av forskningssirkelen som demokratisk kunnskapsprosess (Thomsen, Buhl & Skovhus, 2017, s. 57). Med utgangspunkt i disse verdiene og inspirasjonen fra Freire og Løvlie sine perspektiver på dialogen, ønsker artikkelen å undersøke hvordan samtalene i en forskningssirkel bidrar til å åpne og lukke for frigjørende deltakelse.

### **Insiderkunnskap**

Deltakerorientert forskning tar utgangspunkt i en ambisjon om demokratisering og forandring (Thingstrup, 2018, s. 12), gjennom et likeverdige samarbeid der alle deltakerne bringer inn ulike kunnskap og ulike erfaringer. Forskningssirkel kan ses som en

diskursiv praksis der deltakerne blir synlige gjennom sosial interaksjon, og der deres posisjoner og relasjoner er sammensatt. Der bruk av «rolle» ville fremheve et statisk og formelt aspekt ved interaksjon, ønsker vi med begrepet posisjonering å rette oppmerksomheten mot dynamiske aspekter (Davies & Harré, 1990). Posisjonering handler om hvordan en person er relatert til en annen med hensyn til vurdering av personlige egenskaper, reelle eller forestilte. Det omhandler også personens oppfatning av egne rettigheter og plikter, med hensyn til andres rettigheter og plikter (Harré, 2015, s. 269).

I vår tilnærming til posisjonering i forskningssirkel bygger vi på Klindt Poulsen og Buland (2020) sitt arbeid med organisasjonslæring gjennom forskningssirkler. Deres analyse peker på at deltakernes profesjonelle forståelse av karrierelæring endres gjennom blant annet tilegnelse av kunnskap om karrierelæringsteorier (Klindt Poulsen & Buland, 2020, s. 232). De anvender *insider/outsider*-rammeverket til Elden og Levin (1991) for å belyse hvordan møtet mellom de ulike kunnskapsformene i forskningssirkelen kan bidra til å fremme ny kunnskap. Elden og Levin (1991, s. 132) beskriver *insideren* som den som har privilegert tilgang til elevenes erfaringsgrunnlag og har personlig erfaring, i dette tilfellet med hvordan faget utdanningsvalg fungerer i praksis. *Outsideren* har ikke den nære pedagogiske erfaringen, men har opplæring i gjennomføring av forskning. *Outsideren* har erfaring fra systematisk arbeid med utredning og analyse og med å bruke dette til å skape ny kunnskap (Elden & Levin, 1991, s. 132). Der forskeren har *insider*posisjon i et forskningsmiljø, er han *outsider* når det gjelder å være lærer på en ungdomsskole. En karriererådgiver er *outsider* når det gjelder systematisk forskning, men har en privilegert posisjon når det gjelder å legge til rette for karrierelæringsaktiviteter i ungdomsskole.

Når deltakere har ulike *insider*posisjoner i forskningssirkelen, blir det utfordrende å analysere og vurdere likeverd. Stokke og Bjerkholt (2019, s. 92) viser til Perssons beskrivelser av forskningssirkelens potensial som ligger i «de parallelle prosessene av gjensidighet og asymmetri». «Gjensidighet handler om deltakelse og innflytelse, mens asymmetri viser til at deltakerne har ulik kompetanse, ansvarsområder og erfaringsbakgrunn» (Stokke & Bjerkholt, 2019, s. 92). *Insidere* har en privilegert, monopolistisk tilgang til erfaringsbasert kunnskap og data (Kvernbekk, 2005, s. 32). I motsetning har *outsideren*, som en del av det å være forsker, en monopolistisk tilgang til eksplisitte modeller for å forstå verden rundt seg (Elden & Levin, 1991, s. 135). Mellom posisjonene oppstår en «contradiction between the outsider's responsibility for introducing ideas and concepts and planning a learning process and the participants' control and active influence in framing the new knowledge that is developed» (Elden & Levin, 1991, s. 137). Denne selvmotsigelsen er nødvendig og er kjernen i den frigjørende dialogen.

Ulike posisjoner representert i forskningssirkelen gir ulike perspektiver for å tolke virkeligheten. Å anvende en dikotomisk fremstilling av ulike kunnskapsbidrag som innenfor eller utenfor, kan være uhensiktsmessig og fremmer en begrenset virkelighetsforståelse av posisjoner i forskningssirkelen. Deltakeres posisjoner er komplekse og dynamiske og kan ses som en gradert fremstilling av *insider/outsider*, som på et

kontinuum (Herr & Anderson, 2005; Kvernbekk, 2005). I tillegg kan de også ses i form av deltakernes posisjon i organisasjonen eller et sosialt hierarki (Herr & Anderson, 2005, s. 34). Deltakernes posisjon og makt overfor andre interessenter i og utenfor forskningssirkelen må også tas i betraktning. Ved å se posisjonene som en grade-ring mellom innenfor og utenfor fremmes også forståelse av posisjonens (og dermed kunnskapsbidragenes) mangfold inn i læringsprosesser. Vi tar utgangspunkt i at alle deltakerne har ulike insiderposisjoner i ulike kontekster, både innenfor og utenfor forskningssirkelen, og dette påvirker samtalene (Kvernbekk, 2005).

Studien til Klindt Poulsen og Buland (2020) viser at forskningssirkelarbeid kan føre til kompetanseheving når det gjelder karrierelæring i skole. De problematiserer kompetansehevingen som ligger i forskningssirkelen, og hvilken betydning den kan ha for en hel organisasjon, men studien viser også hvilket potensial som ligger i en kobling mellom læringsprosessen i forskningssirkelen og organisasjonslæring (Klindt Poulsen & Buland, 2020, s. 232).

### Casebeskrivelsen

I forskningssirkelen denne casen bygger på, arbeider lærere, rådgivere og forskningssirkellederen med karrierelæring i faget utdanningsvalg i ungdomsskole. Prosjektet har som hensikt å utvikle kunnskap om hvordan man kan forstå og styrke elevenes karrierelæring. Karrierelæring kan ses som en strukturert innsats som kan bidra til at elevene utvikler kompetanse i å håndtere utfordringer og overganger knyttet til utdanning og arbeid (Kompetanse Norge, 2019). For elever i faget utdanningsvalg handler karrierelæring om å kunne se sine interesser i sammenheng med muligheter og krav i utdanningssystemet og arbeidslivet (Utdanningsdirektoratet, 2015). En del av fagets aktiviteter kan foregå på andre læringsarenaer enn skole, for eksempel gjennom samarbeid med lokalt arbeidsliv (Plant, 2020). I vår studie belyses karrierelæring i faget utdanningsvalg som integrert i skolens praktisk-pedagogiske innhold og organisering. En slik integrert tilnærming til faget kan styrke koblinger til andre fag, noe som forutsetter samarbeid innad i skolen som organisasjon (Røise, 2020; Sultana, 2012). Casen gir innsikt i hvordan lærere, karriereveiledere og en forsker kan samarbeide om å utvikle kunnskap om en slik integrert tilnærming. I tillegg er casen et utgangspunkt for å diskutere frigjøring i forskningssamarbeid i bred forstand.

For å sikre deltakernes personvern er alle deltakere, kjønn, stedsnavn og bedriftsnavn anonymisert. Fiktive navn er brukt. Betegnelsen *forskningssirkelleder* er en henvisning til artikkelens førsteforfatter Petra Røise. Når det henvises til lærere og rådgivere, beskrives de som deltakere. Vi anser forskningssirkellederen også som deltaker i forskningssirkel, men for å være tydelig i artikkelen brukes disse betegnelsene.

### Bakgrunnen for forskningssirkelen

I januar 2018 deltar Petra, som doktorgradsstipendiat i faget utdanningsvalg, på et seminar for lærere i faget utdanningsvalg. Der gjennomfører hun en workshop for å

kartlegge hva lærere opplever at de lykkes med i undervisningen, og hva de ikke lykkes med. Lærerne deler blant annet at det er ressurskrevende og utfordrende å organisere aktiviteter i samarbeid med lokalt arbeidsliv. I den samme tidsperioden har to karriererådgivere, vi kaller dem Sonja og Turid, søkt midler i fylket til å utvikle karrierelæringsaktiviteter mellom ungdomsskole, videregående skole og arbeidslivet. Sonja og Turid får tildelt midlene under forutsetning av at det forskes på prosjektet. Når de kommer i kontakt med Petra, blir de tre enige om å samarbeide om å utvikle erfaringer og kunnskap knyttet til karrierelæring mellom ungdomsskole og arbeidsliv ved bruk av forskningssirkel som metodisk tilnærming.

## Rekruttering

Invitasjoner til deltakelse i forskningssirkelen rundt tema «karrierelæring mellom skole og arbeidsliv» blir sendt til ungdomsskolene i regionen Rymark. Der beskrives forskningssirkel som en arbeidsform innenfor praksisnær forskning, der lærere, karriererådgivere og forskere drøfter og belyser utfordringer lærere og karriererådgivere står i til daglig. Flere lærere fra Ringberg skole melder sin interesse for deltakelse. Noen av dem hadde deltatt på Petras workshop under seminaret. For å rekruttere deltakere fra ulike skoler brukes også snøballmetoden (Patton, 2015, s. 270) til å rekruttere potensielle deltakere fra regioner som grenser til fylket.

I utvelgelse av deltakere ble følgende kriterier vektlagt:

- Deltakere skal undervise i utdanningsvalg inneværende skoleår.
- Det er fordelaktig om deltakere arbeider på ulike trinn.
- Forskningssirkelen starter sent på høsten og vil pågå hele våren 2019. Siden det foregår lite undervisning i utdanningsvalg på 10. trinn våren 2019, så er lærere fra det trinnet nedprioritert.
- Det er fordelaktig å ha både kontaktlærere og faglærere i forskningssirkelen.

Tabell 1 beskriver deltakere som var med.

Kjersti er den eneste av de deltakerne som jobber i ungdomsskolen, som ikke jobber på Ringberg skole. Hun er motivert for å delta i forskningssirkelen for å ha noen flere å diskutere innhold og formål i faget utdanningsvalg med. På det andre møtet er Kjersti syk. Etter det bestemmer hun seg for å slutte i forskningssirkelen, grunnet mange elevsaker på skolen hennes som tar tiden hennes. Dermed fikk forskningssirkelen en sterkere forankring i én skole, noe som har gitt større tilgang til lokale erfaringer og lokal utvikling. At møtene i forskningssirkelen foregår på deres skole, virker å gjøre deltakerne motivert, og det gjør gjennomføring av møtene praktisk og enkelt.

## Gjennomføringen

Forskingssirkelen foregikk over seks møter på tre timer hver, i løpet av høst 2018 og vår 2019. Inspirert av Perssons beskrivelse av forskningsprosessen (Persson, 2008,

Tabell 1 Oversikt over deltakere

Navn	Stilling	Arbeidssted	Erfaring	Deltakelse
Turid	Karriererådgiver	Ringberg skole	Tidligere undervist i faget utdanningsvalg, men har de senere årene som karriererådgiver ved Ringberg skole hatt en mer koordinerende rolle for faget	1.-6. møte (hadde deltatt på seminar)
Sonja	Lærer, karriererådgiver, nettverksrådgiver	Bakkestad videregående skole	Ingen undervisningserfaring fra ungdomsskole, koordinerende funksjon for karriererådgivere i region Rymark	1., 2., 4.-6. møte (forhindret 3. møte)
Ingvild	Lærer 9. trinn	Ringberg skole	Har undervist i utdanningsvalg i noen år	1. møte (slutter etterpå)
Kristine	Lærer 10. trinn	Ringberg skole	Har undervist i utdanningsvalg i noen år	2.-6. møte (erstatte Ingvild)
Linda	Kontaktlærer og teamleder 9. trinn	Ringberg skole	Har undervist i utdanningsvalg i noen år	1.-6. møte (hadde deltatt på seminar)
Malin	Kontaktlærer 9. trinn	Ringberg skole	Erfaren lærer, ny i faget utdanningsvalg	1.-6. møte (hadde deltatt på seminar)
Kjersti	Karriererådgiver	Nærelv ungdomsskole	Underviser i utdanningsvalg	1. møte (syk 2. møte, slutter før 3. møte)
Petra	Ph.D-kandidat, forskningssirkel- leder	Universitet i Sørøst-Norge	Ikke undervisningserfaring fra grunnskole	1.-6. møte

s. 24) ble det tematiske innholdet i hvert møte knyttet til noen sentrale spørsmål i forskningssirkelarbeidet. Tabell 2 beskriver innhold og arbeidsmåter i de ulike møtene. Den viser hvilke ulike datakilder som er brukt i analysen.

Forskningssirkellederens deltakelse finansieres av universitetet, mens de andres deltakelse dekkes av prosjektmidler innvilget av fylket. Deltakerne fikk økonomisk kompensasjon for åtte timer for- og etterarbeid knyttet til forskningssirkelen.

### Problemstillinger

I løpet av det andre møtet blir deltakerne enige om å arbeide med temaet «sammenheng i karrierelæring på tvers av skole og arbeidsliv». De blir spesielt opptatt av å fordype seg i sammenheng i læring på tvers av kontekster for elevene på 9. trinn. De undret seg over hvordan utdanningsvalg kan implementeres i flere fag, og de diskuterte differensiering og elevaktive tilnærminger. Lærerne fikk et ønske om å arbeide med problemstillingen «hva i tverrfaglig undervisning bidrar til at elevene opplever



Tabell 2 Innhold i møtene i forskningssirkelen

Tema for møtet	Innhold	Arbeid til neste møte	Data til analyse
1. Hvilke utfordringer bør vi belyse?	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Bli kjent</li> <li>– Avklaring av forventninger, utveksle ideer om karrierelæring mellom skole og arbeidsliv</li> <li>– Begrepsavklaring: forskning, karrierelæring</li> </ul>	Lese forskningsartikler	Temanotat før oppstart, transkripsjon av lydopptak, logger
2. Hva vet vi allerede fra forskning og egen praksis?	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Diskutere forskningsartiklene</li> <li>– Felles tema blir: sammenheng i karrierelæring gjennom samarbeid mellom skole og arbeidsliv</li> <li>– To undergrupper dannes (én på fagdag i bedrift, én om å gjøre utdanningsvalg tverrfaglig)</li> </ul>	Skriv et temanotat i undergruppen	Transkripsjon av lydopptak, logger
3. Hvordan kan vi undersøke det vi lurer på?	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Diskusjon av temanotatene</li> <li>– Introduksjon til forskningsmetodikk</li> <li>– Drøfting i undergruppene</li> </ul>	Lag en plan for gjennomføring	Transkripsjon av lydopptak, logger
4. Hvilke data kan gi svar på problemstillingene våre?	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Fokus gjennomføring av de to prosjektene</li> <li>– Kort, kritisk blikk på læreplanen</li> <li>– Utforskning av begrepet «sammenheng»</li> </ul>	Gjennomføring av tverrfaglig undervisning og fagdag i bedrift, fokusgrupper av elever	Transkripsjon av lydopptak, logger
5. Hvordan belyser det empiriske materialet problemstillingen?	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Introduksjon til analyse</li> <li>– Analyseverksted</li> </ul>	Fokusgrupper av elever	Transkripsjon av lydopptak, logger
6. Hvilke funn fremkommer gjennom analysen?	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Analyseverksted</li> <li>– Innspill til høring for ny læreplan i utdanningsvalg</li> <li>– Evaluering, avslutning</li> </ul>	Temanotat om deltakelse	Lydopptak, logger, temanotat etter avslutning

sammenheng i læring gjennom utplassering, som arbeidsuke?»). Rådgiverne ville se nærmere på hvilken måte utplassering, som fagdag i bedrift, kan bidra til at eleven opplever sammenheng i læring. Fagdag i bedrift er en karrierelæringsaktivitet der elevene i små grupper besøker en bedrift én dag, og der de får en tilpasset og praktisk innføring i bedriftens virksomhet. På denne måten vektlegger rådgiverne læring som foregår ute i bedrift, mens lærerne har mer fokus på læringsprosessen på skolen.

For å finne svar på problemstillingene ble data samlet i form av observasjon av undervisningstimer i utdanningsvalg, elevenes presentasjoner av utplasseringsaktivitetene samt fokusgrupper med elever om deres opplevelse av sammenheng i utplasseringsaktivitetene og skolearbeid. Forskningssirkellederen observerte i undervisningstimene til

lærerne, der elevene holdt presentasjoner for klassen av sine opplevelser ute i arbeidsuke. For å spørre elevene om hvordan de opplevde de ulike utplasseringsaktivitetene, gjennomførte forskningssirkellederen fokusgrupper av elever (Halkier, 2010), der de andre deltakerne i forskningssirkelen byttet på å være observatører. På denne måten deltok alle i forskningsarbeidet, både i gjennomføringen og som observatører.

### Arbeidsmåter

For å fasilitere forskningsprosessen brukte forskningssirkellederen verktøy som logg, runddeprinsippet, dialog i hele gruppen, begrepsavklaring, arbeid i par og små grupper, dokumentasjon på store ark og metakommunikasjon. For at deltakerne skulle bli kjent med forskning på temaet, inviterte forskningssirkellederen dem til å lese forskningslitteratur mellom første og andre møte. Hun valgte ut artikler som tematisk bygger på det som ble diskutert i det første møtet. I tillegg valgte hun både internasjonal og norsk forskning om arbeidserfaring i ungdomsskole, om ungdom og utdanningsvalg. Til sammen utgjorde dette tre norske, en dansk og fem engelske dokumenter. Det fulgte med en invitasjon til å fordype seg i artiklene som vekket interesse, og til å bringe tilbake til forskningssirkelen temaer eller funn fra artiklene som var spesielt relevante med tanke på deres erfaringer. Det kunne være noe som bekreftet, avkreftet eller skapte undring hos dem. Tilbake i forskningssirkelen ble dette utgangspunkt for samtale.

Å skrive individuelle strukturerte temanotater var også en måte å få deltakernes kunnskap og erfaring frem i forskningssirkelen på. Før oppstart skrev deltakerne et temanotat som tok utgangspunkt i spørsmål om hvordan de arbeidet med faget. Underveis i forskningssirkelen skrev de også et temanotat i undergruppene om hvordan de planla å arbeide med sine problemstillinger. Disse to temanotatene ble utgangspunkt for deling og diskusjon i forskningssirkelen. Avslutningsvis skrev de et temanotat rundt deres opplevde utbytte av deltakelse i forskningssirkelen, noe som ga forskningssirkellederen innblikk i om deltakelse hadde bidratt til ny erkjennelse, og i så fall hvilken.

### Analysestrategi

For å kunne analysere samtalene ble lydopptak av forskningssirkelen transkribert. Av hensyn til anonymisering er ord preget av dialekt skrevet om til bokmål. Transkripsjonene fra alle møtene i forskningssirkelen er primærdata i denne analysen. For å bekrefte eller avkrefte inntrykk fra primærdataene ble loggene og temanotater skrevet før oppstart og som evaluering etter det siste møtet, brukt som sekundærdata.

I analysen av dataene var vi opptatt av hvordan deltakernes kunnskaper, erfaringer og intensjoner (insiderkunnskap) knyttet til tilrettelegging for elevenes læring i faget utdanningsvalg kom til uttrykk i samtalene i forskningssirkelen, og hvordan samtalene åpnet og lukket for muligheten til frigjørende deltakelse i utvikling av arbeidsmåter i faget. For å undersøke disse aspektene ved samtalene valgte vi kontekstuell analyse, som karakteriseres av en åpen tilnærming til studier av et fenomen (Svensson & Doumas, 2013). De nødvendige avgrensingene knyttet til hvordan å avgrense fenomenet

som kontekst (Bjerkholt et al., 2020). I denne artikkelen er fenomenet hvordan deltakerne i samtale (lærerne, karriererådgivere og forskningssirkellederen) sammen åpner og lukker for frigjørende deltakelse. Vi kombinerer kontekstuell analyse med en analysetilnærming utviklet av Tina Kindeberg (2011; Bjerkholt et al., 2020), der vi identifiserer sammenhenger og mulige årsaker knyttet til et fenomen. Denne analysetilnærmingen opererer med fire interrelaterte årsaker eller grunner til at noe skjer. Den første materielle årsaken handler om de forestillinger og erfaringer som deltakerne har med seg inn i samarbeidet. Ifølge Kindeberg kan disse være faglig fundert, men de kan også ta utgangspunkt i personlige erfaringer. Uavhengig av individuelle forskjeller er dette «frøene» (Persson, 2008, s. 56) som skal gi næring til forskningssirkelarbeidet. Den formelle årsaken omhandler de språklige begreper og uttrykk som deltakerne anvender når de snakker. Her kommer de personlige intensjonene til uttrykk. I neste omgang analyseres hvordan deltakerne beskrev det som foregikk i sirkelen, og hvilke følelser de ga uttrykk for. Det er en analyse av det som uttrykkes å være bærende potensial for endring, og kalles kilde til endring. Den siste årsaken belyser hvilke tanker deltakerne uttrykte angående utbytte av forskningssirkelarbeidet.

Når vi analyserer fenomenet frigjørende deltakelse i en forskningssirkel som en enhet (jf. kontekstuell analyse) kombinert med analyse av de fire interrelaterte årsakene, har vi mulighet til å belyse ulike aspekter ved frigjørende deltakelse. I denne studien innebærer det å identifisere hvordan alle deltakernes insiderkunnskap kommer til uttrykk. Insiderkunnskap er lærernes og karriererådgiverens kunnskap om faget utdanningsvalg og karriereveiledning, men omhandler også forskningssirkellederens insiderkunnskap om forskningssirkler og forskning. I en forskningssirkel er disse ulike insiderkunnskapene viktige bidrag til de samtale og den aktiviteten som skal foregå. Freire (1974) fremhever betydningen av ikke å stivne i en forståelsesmåte samt betydningen av tvil. Dette innebærer å være villig til å presentere sin forståelse og sine synspunkter for andre og dermed utsette seg selv for eventuelle utfordrende spørsmål og uenighet deltakerne imellom. Freire hevder at man må være villig til å åpne for tvil og kritiske innspill for å gi seg selv mulighet for ny erkjennelse, som en forutsetning for frigjøring og et nytt utgangspunkt for handling. I denne studien er det derfor interessant å lete i samtale etter utsagn og uttrykk som kan peke henimot at samtale har bidratt til frigjørende deltakelse i utvikling av arbeidsmåter i faget utdanningsvalg gjennom å utvikle kritisk-dialogiske prosesser.

Analyseprosessen har bestått av at forskningssirkellederen som doktorgradskandidat har foretatt mange gjennomlesninger av transkripsjonene, refleksjonsloggene og temanotatene. Deretter leste begge artikkelforfatterne transkripsjonene og drøftet ulike tanker knyttet til sine gjennomlesninger.

## Funn

Vi vil presentere utsagn og uttrykk som viser deltakernes bruk av insiderkunnskap, og se om det har åpnet eller lukket for frigjørende deltakelse. Vi har også rettet

oppmerksomheten mot utsagn og uttrykk som belyser (mangel på) opplevd utbytte eller ny erkjennelse gjennom deltakelse i forskningssirkelen, knyttet til utvikling av arbeidsmåter i faget utdanningsvalg.

### Deltakelse står på spill

Analysen viser at deltakerne har ulike opplevelser av deltakelse i forskningssirkelen. I starten kommer det frem at noen av deltakerne er usikre på hva de går til. Linda er kontaktlærer og teamleder på 9. trinn på Ringberg skole:

Jeg tenkte at fordi at man ofte går i sin vante gang, for at jeg skulle være med på noe sånt her, så håpte jeg å kunne ta vare på en form for åpenhet, og at jeg var villig til å tenke litt nytt. (Linda, transkripsjon, første møte)

Dette utsagnet er et uttrykk for et ønske om å endre vante praksiser. Linda gir senere uttrykk for at hun syntes det var uklart i starten hva som skulle skje i forskningssirkelen; hun opplevde at det ble tydeligere etter hvert.

Deltaker Ingvild gir uttrykk for en annen opplevelse av første møte. Hun forbinder begrepet forskning med blant annet barn og det hun kaller en spenning og glede. I løpet av møtet gir hun uttrykk for at arbeidsformen i forskningssirkelen ikke passer for henne.

Men jeg må være ærlig, jeg vet ikke om dette er noe for meg, helt ærlig. Jeg tror ikke jeg takler det. (Ingvild, transkripsjon, første møte)

Det kommer frem at hun trodde det skulle være en gruppe med flere deltakere i forskningssirkelen, og hun var ikke forberedt på lydopptak. Videre i møtet diskuteres det kort om det kan legges til rette for at Ingvild kan delta. Men hun opplevde seg uforberedt på hva deltakelse innebar, og hun bestemmer seg for å slutte. Eksemplene fra Linda og Ingvild gir innsikt i hvordan deltakelse i forskningssirkelen i starten opplevdes som fremmed, som et ukjent arbeidsrom (Thomsen et al., 2017), der deltakerne ikke helt vet hva de går til, og de opplever det uklart hva som skal foregå. Når Ingvild bestemmer seg for ikke å fortsette i forskningssirkelen, kan det vurderes som en frigjørende handling. Deltakelse er frivillig, og hun forvalter sin makt til å velge. Et annet perspektiv på hendelsen er at forskningssirkel som arbeidsform ikke egner seg for henne, og dette igjen ekskluderer henne fra å bidra med sin kunnskap og erfaring.

De som fortsetter i forskningssirkelen, er positive til å delta i dette fellesskapet og til å sette sin forforståelse i spill. På første møte uttrykker Sonja at hun vil legge fra seg sine forutinntatte holdninger om fagdag i bedrift, og hun ønsker å ha en undersøkende holdning til dette. Hun er motivert til å delta, for det gir henne anledning til å diskutere med andre. Mot slutten av andre møte i forskningssirkelen blir alle deltakerne spurt om å si noe om hvordan de opplevde prosessen i møtet. Sonja sier:

Men det er noe med at vi begynner å snevre oss litt inn, og vi begynner å bli tryggere på oppgaven og. Og så har vi, enig med Turid, vi har blitt ledet på en sånn måte at alle har deltatt veldig aktivt i dag. Og så blir jeg litt bedre kjent med å høre andre prate. Jeg har landet litt i gruppa i dag, føler jeg. Jeg er jo litt på utsiden, ikke sant, dere er jo en klan fra Ringberg. (Sonja, transkripsjon, andre møte)

I utsagnet identifiserer Sonja seg utenfor Ringberg-gruppen, men innenfor forskningssirkelarbeidet. Aktiv deltakelse styrker relasjonene i gruppen og forbinder gruppen sammen på tvers av ulike insiderposisjoner, men forutsetter også at deltakerne tar sjansen på å forlate forutinntatthet og omfavne utforskning og medvirkning. Slike refleksive, kritiske og handlingsorienterte tilnærminger til aksjonsforskning er forsøk på å bidra til endringer i kontekster og organisasjoner utenfor forskningssirkelen, som deltakerne influerer på (Lund & Furu, 2014; Salo & Rönnerman, 2014).

Det viser seg at å delta ikke er uten risiko. «Forskningsprosessen kræver høy grad av tillid deltagerne imellem, da man skal turde stille sin undren, sin kreativitet, sine 'fejlforestillinger', sin praksis, sin viden og sin ikke-viden tilgjengelig for de øvrige deltagere» (Buhl & Skovhus, 2014, s. 9). I denne casen uttrykker noen deltakere ved flere anledninger en utrygghet når det gjelder å delta i samtalen. Vi løfter frem Kristine som eksempel. Da hun kommer inn i forskningssirkelen på det andre møtet, uttrykker hun at det føles skummelt «å måtte si halvkloke ting på kommando» (Kristine, transkripsjon, andre møte). Samtidig som Kristine viser engasjement for faget utdanningsvalg og det forskningsarbeidet som gjøres, uttrykker hun flere ganger en form for utrygghet. Eksemplet nedenfor er fra avslutningen på det sjette og siste møtet i forskningssirkelen. Forskningssirkellederen har invitert deltakerne til å skrive ned tre ting som forteller hvilken kunnskap, innsikt eller hvilke perspektiver deltakerne tar med seg når det gjelder karrierelæring mellom skole og arbeidsliv.

Kristine: Sånne ting som det her er egentlig litt stressende. Fordi man føler at man skal skrive fasitsvar, liksom. Av og til tenker jeg at jeg burde tenke mer på elevene mine.

Petra: Ja, det husker jeg du sa etter første møtet du var med, så sa du noe avslutningsvis om at «det føles som jeg må gi riktig svar».

Kristine: Ja, det er «flink pike»-genet i meg. Jeg pleier å prøve å legge det vekk.

Sonja: Hva skjer da?

Kristine: Når jeg prøver å legge det vekk? Da blir jeg stresset, hehe. Og så sier jeg det ikke høyt ... For hver gang jeg blir satt til å skrive sånne ting, så blir jeg mer og mer ... Så ser jeg mer og mer hva jeg er opptatt av. At jeg kanskje, i større grad enn mange andre er opptatt av å få dem vellykket ut i samfunnet, da, uavhengig av hva de skal jobbe som. Men at de klarer å jobbe, liksom. (Transkripsjon, sjette møte)

I dette eksemplet forklarer Kristine hvilken posisjon hun tar; hun sammenligner seg selv med elevene sine. Det finnes en risiko for at forskningssirkelen utvikler seg til en undervisningssituasjon med forskningssirkellederen som formidleren av kunnskap og de andre deltakerne som mottakere (Holmstrand & Härnsten, 2003, s. 131; Thomsen et al., 2017, s. 48). Samtidig kommer det til uttrykk hvordan Kristine forsøker å distansere seg fra sin egen oppfatning av seg selv som flink pike, og å få innsikt i hvordan øvelsene hjelper henne til å bli bevisst hva hun egentlig er opptatt av. Det kommer til syne hvordan Kristine posisjonerer seg selv i forskningssirkelen, og den emansipatoriske virkningen det har på henne når hun blir bevisst sitt elevsyn.

Ved siden av at flere deltakere til tider opplever det utfordrende å delta aktivt i forskningssirkelen, reflekterer forskersirkellederen i sine logger over sin insiderkunnskap om forskning og forskningssirkler.

Jeg setter spørsmåltegn ved asymmetri som metafor for å beskrive maktforholdet. Jeg føler tvert imot at jeg er en novise i lærerens arbeidskontekst som er avhengig av å skape en atmosfære der de vil både dele sin kunnskap og stiller seg positive til min invitasjon til å se på den med nye øyne eller utvikle den. (Petra, logg etter første møte)

Forskningssirkellederen plasserer seg selv i en outsiderposisjon overfor lærernes arbeidskontekst, en posisjon av uvitenhet, naivitet og undring. For forskningssirkellederen krever det å legge fra seg en forestilling om å være en som «har svaret» (Thomsen et al., 2017). Inspirert av Freire kan dette ses som en handling der forskningssirkellederen må vise «a willingness effectively to *disempower oneself* in order to provide the *empowerment space*» (Blackburn, 2000, s. 13). På denne måten er forskningssirkelen et kollektivt emansipatorisk anliggende, også for forskeren som leder sirkelen (Holmstrand & Härnsten, 2003, s. 132; Persson, 2016; Røise, 2018).

### Mellom det jordnære, konkrete og overordnede

I begynnelsen av forskningssirkelarbeidet uttrykker deltakerne at det er litt uklart hva de skal gjøre. I denne eksplorerende fasen jobbet deltakerne noen ganger med begrepsavklaringer, der alle kunne dele og diskutere sine assosiasjoner til sentrale begreper som forskning og karrierelæring.

... Men jeg visste jo ikke helt hva jeg gikk til. Og så var det vanskelig for meg i begynnelsen, men jeg ser jo det nå, at du har jo virkelig lykket med å ikke legge føringer. Men det opplevdes veldig vanskelig i begynnelsen, for det var så diffust. Men det var jo for at vi skulle komme frem til noe sammen. Så det ser jeg jo mer nå enn jeg gjorde da, for i begynnelsen var jeg litt sånn: «Jeg vet ikke egentlig helt hva jeg er med på.» For det var en del begrepsavklaringer, og det var litt sånn ... Ja. Jeg har alltid vært positiv, men det har liksom utviklet seg mer og mer positivt etter hvert,

synes jeg, fordi vi er som du [Turid] sier, jordnære og ganske konkrete. Så når vi begynte liksom der oppe, så ble det litt sånn at jeg visste ikke helt. (Linda, transkripsjon, fjerde møte)

Linda reflekterer over at denne utforskende tilnærmingen i starten av forskningssirkelarbeidet ga rom for å skape et felles oppmerksomhetspunkt. I Lindas utsagn kommer det til syne at å samarbeide om å finne problemstilling også er en krevende fase. Og for hvert møte som har gått, og etter som målet med arbeidet har blitt mer konkret, bekrefter deltakerne dette i loggene sine.

Det var fint å komme frem til et mer konkret tema. Fått mer forståelse for hvor vi skal hen, og det er lettere å jobbe ut ifra. (Malin,logg etter andre møte)

Deltakernes behov for konkretisering kan virke å ha en sammenheng med de ulike insiderposisjonene. Analysen viser at deltakerne identifiserer seg ulikt gjennom prosessen. Turid løfter dette frem i det fjerde møtet. Hun henvender seg til forskningssirkelleder og sier:

Vi tenker liksom veldig jordnært, om hva vi skal gjøre med elever og sånn, og så får vi liksom det overordnede. Det er jo fint å bli minnet på, synes jeg. At du har litt annet perspektiv, litt overordnet, enn det vi i utgangspunktet har. Så jeg tenker at det er veldig bra. (Turid, transkripsjon, fjerde møte)

Turid beskriver nærmest en dialektisk bevegelse mellom det jordnære, det praktiske og det overordnede. Senere i møtet uttrykker hun hvordan forskningen bidrar til bevisstgjøring. I praksis handler dette om at forskningssirkellederen stiller kritiske spørsmål eller stiller spørsmål ved de uttalelsene som de andre kommer med, noe som utfordrer Turids forståelse av sine erfaringer. Som hun sier: «Sånn at det blir en liten prosess oppi skallen.» I dette landskapet av dialog og samarbeid vektlegges de ulike posisjonene og bekreftes et gjensidig utbytte. De ulike posisjonene skaper spenninger som gir mulighet for kritisk refleksjon i forskningssirkelen. Dette har konsekvenser for og utfordrer handlingene i skolekontekst og kan bidra til organisasjonslæring.

### Forskningsaktiviteter som åpner og lukker

I forkant av det andre møtet har forskningssirkellederen invitert deltakerne til å lese nordisk og engelsk forskningslitteratur. I møtet spør forskningssirkellederen om deltakerne vil dele noen av sine tanker om det de har lest. Det viser seg at enkelte av deltakerne ikke er så glad i å lese engelsk. Turid og Linda gir uttrykk for at de synes det er utfordrende, og at de har konsentrert seg om de nordiske tekstene. Også Kristine, som er engelsklærer, synes teksten på engelsk er vanskelig. Det vekker spørsmål hos forskningssirkellederen: Skulle hun gjort forskningsresultat lettere tilgjengelig

for deltakerne? Fungerte det ekskluderende for deltakerne at hun sendte ut en bunke forskningsartikler?

Sonja forteller at hun har lest den islandske forskningsartikkelen som var på engelsk. Artikkelen omhandler eksperimenter som er gjort med både en erfaringsbasert og en kognitiv tilnærming til karrierelæringsaktiviteter. Artikkelen konkluderer med at den kognitive tilnærmingen til undervisning ga en større forståelse til å sortere informasjon. Sonja kjenner seg ikke helt igjen i den konklusjonen. Også Malin har lest artikkelen og er overrasket over resultatet.

Jeg er jo kanskje litt farget av å ha vært på yrkesmesse på Østre Kollen [der foregikk seminaret for lærere i utdanningsvalg]. Der har jeg hatt inntrykk av at det er kjempebra. Og så når jeg plutselig har lest en artikkel som sier at det er bra, men kanskje andre ting kan være like bra, så blir man litt overrasket over det. Men det er jo fint, da får man litt annet perspektiv på ting. Men man må tenke seg litt om. (Malin, transkripsjon, andre møte)

Sonjas og Malins innspill i diskusjonen gjør innholdet i den engelske artikkelen kjent også for de andre. Samtidig viser eksemplet at å lese forskningslitteratur kan utfordre lærerne og karriererådgivernes forforståelse.

Som et ledd i å undersøke problemstillingene gjennomførte forsknings sirkellederen fokusgrupper med elever for å undersøke hvordan de opplevde de ulike utplasseringsaktivitetene. De andre deltakerne i forskningssirkelen byttet på å være observatører i fokusgruppene. Dette viser seg å være nyttig i analysearbeidet.

Å lese og analysere transkripsjonene fra fokusgruppene foregår som en kollektiv aktivitet i forskningssirkelen. I løpet av det femte møtet analyserer deltakerne først transkripsjonene i par, før analysen fortsetter i plenum. I plenum løfter Sonja frem en uttalelse fra en elev om elevens utplassering i en barnehage. Eleven syntes det hadde vært kjedelig, for hun hadde bare lekt. Dette fører til at det diskuteres om barnehagepedagogikk kan være litt usynlig for elevene, og at det dermed blir vanskelig for eleven å se sammenheng mellom det hun lærer på skolen, og det som trengs for å arbeide i en barnehage. Det blir kanskje ikke så konkret som faktisk å ta i en skrutrekker på et bilverksted. Å analysere transkripsjonene sammen fremmer nyansene i elevenes uttalelser og gir deltakere nye perspektiver på elevene og deres forhold til utdanningsvalg og en integrert tilnærming til karrierelæring.

Ja, jeg synes bare at dette satte analysearbeidet i perspektiv. Så mange lag vi har vært igjennom nå, på én person. Jeg har endret syn på henne flere ganger de siste ti minuttene. (Sonja, transkripsjon, femte møte)

Kversøy sine eksperimenter med å inkludere forskningsdeltakere i analyseprosesser viser at slik medvirkning bidrar til læringsutbytte og utvikling for deltakerne (Kversøy,



2018, s. 105). I denne casen har samarbeid om analysen blitt løftet frem av deltakerne som noe av det som har gitt størst læringsutbytte.

Og så er jo det ... Det å forske sammen ... Jeg har ofte tenkt at forskere er aleine, men nå har vi kommet med et utsagn, og så drøftet det, og så kanskje endret utsagn basert på andres refleksjoner. Så vi har liksom reflektert sammen, da. (Kristine, transkripsjon, sjettemøte)

Utsagnene illustrerer at opplevd utbytte og nye erkjennelser omfatter kunnskap om karrierelæring i faget utdanningsvalg. I tillegg kommer det til syne hvordan kritisk refleksjon bidrar til å avmystifisere forskning på karrierelæring (Holmstrand & Härnsten, 2003, s. 222). På denne måten kan kritisk dialog i forskningssirkelen styrke bevissthet om karrierelæring som en integrert måte å tenke og handle i skole på. Dialogen i forskningssirkelen utfordrer og overskrider forestillinger om praksis og teori, både gjennom aksjonsforskning og organisasjonslæring (Berg & Eikeland, 2008).

### Når gjennomføringen blir annerledes enn forventet

Når deltakerne ser tilbake på forskningssirkelen, gir de uttrykk for at de ikke har jobbet så mye med forskningssirkelen mellom møtene som de skulle ønske. Kristine skriver i sitt avsluttende temanotat som svar på spørsmålet «i hvilken grad klarte du å gjennomføre forskningsarbeid i din praksis?»:

Det har i større eller mindre grad vært en dårlig samvittighet at jeg ikke har funnet ofte nok tid til forskningssirkelen. Hverdagen her er ganske kaotisk, og derfor blir det liksom satt som siste prioritet, selv om det er veldig dumt. Har likevel, i grevens tid, fått gjort det jeg skulle. (Kristine, avsluttende temanotat)

Noen ideer vokste seg store under forskningssirkelarbeidet, men skapte organisatoriske utfordringer i gjennomføringen. Lærerne gir uttrykk for at det handlet om en hektisk skolehverdag der tid oppleves som mangelvare.

Malin: Vi hadde jo et ønske om at vi skulle gjøre noe annet enn presentasjon, så vi ga elevene helt åpning for at de kunne velge. Var det noen elever som valgte noe annet enn PowerPoint-presentasjon? Hadde ikke du én? Hvem var det?

Linda: Simen.

Malin: Ja.

Petra: Det var en video, var det ikke?

Linda: Ja, som han aldri har klart å komme med. Men han har visst laget den.

Malin: Så jeg tenker at en sånn ting også, da ... Det å få vist på andre måter og sånt. Det er jo ikke noe rart ... Vi gir dem et tilbud,

men så har vi ikke vist dem hvordan de kan gjøre det. Vi har ikke modellert noen ting for dem. Hadde vi hatt mulighet og tid til det, så kunne det jo hende at vi hadde fått mye større aspekter av presentasjoner. Vi bare sa «Vær så god, lag en podcast», og så vet de omtrent ikke hva det er. Så hvis vi hadde hatt tid, så kunne vi vist dem mange av metodene, så kanskje vi hadde fått helt andre typer presentasjoner.

Linda: Mhm, godt poeng. De gjør selvfølgelig bare det de kan.  
(Transkripsjon, sjette møte)

Deltakerne jobbet for å implementere nye arbeidsmåter i faget utdanningsvalg. Noen av disse arbeidsmåtene ble raskt iverksatt, for eksempel så ble det laget en oppgavebank med spørsmål som kunne hjelpe elevene med å reflektere over koblinger mellom skolefag og praksis i arbeidslivet mens de var på utplassering. Andre arbeidsmåter vil kunne ta lengre tid og justeringer for eventuelt å bli implementert. Det kan ha virket inn på deres opplevde utbytte av deltakelse i forskningssirkelen. Etter siste møte svarer Linda på spørsmål om i hvilken grad hennes praksis har utviklet seg basert på arbeidet i forskningssirkelen:

Ikke i noen stor grad enda, men jeg ser for meg at jeg vil planlegge bedre og ha undervisning som putter UDV [utdanningsvalg] i alle mine fag.  
(Linda, avsluttende temanotat)

Selv om Malin skulle ønske hun hadde bedre tid til selve gjennomføringen av arbeidet med faget utdanningsvalg, fant hun tid til å gjennomføre individuelle samtaler med alle elevene i sin klasse etter arbeidsuken. I hennes beskrivelse av hva som har vært viktigst for henne med forskningssirkelarbeidet, peker hun på konsekvenser for praksis og organisasjonen:

Som helt ny UDV-lærer har det gitt meg større forståelse for hva faget er og bør innebære. Det har vært fint å kunne diskutere faget med andre dyktige personer som brenner for det. Ofte blir UDV brukt som et oppsamlingsfag, der man gjør alt det man ikke får tid til i andre fag. Det føler jeg ikke at det har blitt for meg i år. (Malin, avsluttende temanotat)

Rådgiverkollegaene opplever utfordringer med å teste ut fagdag i bedrift som en karrierelæringsaktivitet for elever i faget utdanningsvalg. Den ideen var bakgrunnen for at forskningssirkelen ble startet. En vesentlig del av prosessarbeidet i forskningssirkelen handler da om å finne et fokus som alle kan enes om (Thomsen et al., 2017).

Altså, forskningssirkelen hadde sin utvikling i å komme frem til noen problemstilling å jobbe med og sånt òg. Så for å holde prosessen i

forskningssirkelen var det på en måte riktig å gjøre det vi gjorde. Men jeg er helt enig i at det ble veldig knapt for gjennomføringen. (Sonja, transkripsjon, sjettemøte)

Prosjekttanken som Sonja og Turid hadde før oppstart av forskningssirkelen, utviklet seg gjennom forskningssirkelarbeidet. Begge viser at de er villige til å sette sin for forståelse av fagdag i bedrift på spill ved å åpne opp for et samarbeid og få nye perspektiver. Etter forskningssirkelen skriver Turid i sitt temanotat at forskningssirkelen har bidratt til å utvikle hennes kunnskap gjennom å involvere andre i gjennomføringen av undervisning og aktiviteter. Dette har vært viktig for henne:

[Å] påvirke skolesamfunnet til å forstå verdien av faget og hvordan alle kan bidra mer til en helhetlig tenking når det gjelder samfunnsansvaret vårt (forberede elevene våre til framtidig arbeids- og samfunnsliv). Ikke et fag/aktivitet som «stjeler» timer fra andre fag. ... Jo flere på skolen som tenker at dette er viktig for elevene, jo bedre blir innholdet i faget. (Turid, avsluttende temanotat)

Etter forskningssirkelen skriver Sonja i sitt temanotat at hun følte at hun har kunnet bidra som «likesinnet» i gruppen. Ved siden av erfaring og læring om fagdag i bedrift setter Sonja ord på følgende:

Dette har utviklet meg og utviklet kunnskapen min. Jeg har lært mye om hverdagen i ungdomsskole og faget utdanningsvalg ... og forskningsbegrepet. Jeg tror jeg vil tenke annerledes i prosjekter heretter. ... Har jeg en god idé (tror jeg), skal jeg undre meg over hvordan jeg kan teste det ut og lære av det, ikke bare sette i gang, overbevist av meg selv om at ideen er perfekt ... (Sonja, avsluttende temanotat)

Begge deltakerne har inngått i et forskningssamarbeid der de har valgt å sette sin forståelse på spill og har fått ny erkjennelse om faget utdanningsvalg. Forskningssirkelen har vært en arena for i fellesskap å fokusere på en helhetlig, integrert tilnærming til karrierelæring. Funnene illustrerer hvordan arbeidet i sirkelen påvirkes av skolekonteksten, der det skapes muligheter og oppstår hindringer.

## Drøfting

I denne artikkelen har vi undersøkt hvordan samtalene i en forskningssirkel kan bidra til å åpne og lukke for frigjørende deltakelse (Freire, 1974). Analysen viser at deltakerne og forskningssirkellederen i forskningssirkelen bringer inn ulike insidertkunnskaper. For deltakerne innebærer dette nærhet til erfaringsbasert kunnskap med undervisning, karriereveiledning og elever (Kvernbekk, 2005, s. 32). Forskningssirkellederen har monopolistisk tilgang på kunnskap og modeller relatert til forskning (Elden & Levin,

1991, s. 135). Analysen gir eksempler på dialektiske forhold som oppstår i forskningssirkelen mellom deltakernes erfaringsbaserte kunnskap og forskningslederens tilegnede teoretiske kunnskap om forskningsarbeid.

Casen viser at når ulike referanserammer og ekspertise bringes inn i forskningssirkelen, gjør deltakerne dette ut fra de ulike posisjonene de har til forskningstema, forskningstilnærming og hverandre. Analysen viser at det er mange posisjoner innad i forskningssirkelen som påvirker prosessen. Noen av deltakerne har insiderkunnskap når det gjelder nærhet til elever, men kan oppleve forskningsaktivitetene som fremmed og krevende. Én deltaker har ikke insiderkunnskap knyttet til å være lærer i ungdomsskole, men bringer insiderkunnskap om karriereveiledning til forskningssirkelen. Forskerens insiderkunnskap omhandler det å være systematisk og analytisk i forskningsarbeid. Til sammen bidrar deltakerne med ulike typer av insiderkunnskap til forskningssirkelen som bringer frem et mangfold av perspektiver i diskusjonene og skaper utfordringer og ny erkjennelse.

Likeverdig deltakelse som demokratisk prinsipp i forskningssirkelen er utfordrende for enkelte deltakere. Det å gjøre sin stemme hørt og bidra med sin kunnskap i denne konteksten fremmer hos noen tanker om å måtte prestere og si kloke ting. Når en deltaker først har inntatt en bestemt posisjon som sin egen (for eksempel «jeg har lite å bidra med fordi jeg har ingen erfaring med faget utdanningsvalg»), ser deltakeren verden fra dette utsiktspunktet (Davies & Harré, 1990, s. 4). Eksempelene i denne analysen fremmer en undring rundt hvorvidt forskningssirkel som metode kan stå i fare for å representere et system der akademisk kunnskap er lite tilgjengelig for ikke-akademikere. Buhl og Skovhus (2014, s. 10) erfarer at det «kan herske en overdreven respekt for forskning og forskeren, som kan stå i veien for den likeverdige og symmetriske relation». Det er en motsetning mellom at forskningssirkellederen tar ansvar for å introdusere ideer og konsepter og strukturere en læringsprosess, og at forskningssirkellederen legger til rette for deltakernes kontroll og aktive medvirkning i å rammesette ny kunnskap. For at dialogen i forskningssirkelen skal bidra til kritisk refleksjon og frigjørende deltakelse, må forskningssirkellederen evne å balansere målrettet ledelse og demokratiske prosesser. I tillegg byr forholdet mellom det arbeidet deltakerne gjør med faget utdanningsvalg utenfor forskningssirkelen og prosessene i forskningssirkelen, på spenninger og utfordringer, der arbeidet i forskningssirkelen ikke bestandig går i takt med praksisen utenfor forskningssirkelen. Studien av denne forskningssirkelen viser hvordan alle deltakerne, inkludert forskningssirkellederen, setter sin forforståelse i spill gjennom en kritisk-dialogisk prosess.

I casen vår trer det frem en forestilling om at to prosesser må finne sted for at frigjørende deltakelse kan skje. Den ene prosessen dreier seg om at forskningssirkellederen i samarbeid med deltakerne etablerer en atmosfære der ulike bidrag er velkomne og anerkjennes som nødvendige. Den andre prosessen innebærer at deltakerne kan frigjøre seg fra endimensjonal posisjonering og være åpne for tvil angående egen forforståelse. Disse prosessene kan bidra til ny erkjennelse (Freire, 1974). Casen illustrerer hvordan ny erkjennelse kan bidra til utvikling av arbeidsmåter i faget utdanningsvalg

og inspirere til endringer i skolen som organisasjon (Persson, 2016). Forskningsssirkelen åpner for at deltakerne får erfaring med en forskende tilnærming som gyldiggjør meningsskapingen som foregår (Skjervheim i Løvlie, 1994, s. 32). Erfaringer fra ledelse av, og deltakelse i, slike prosesser vil ha betydning for den enkelte, kan bidra til endret praksis i skolen og på sikt influere på ulike organisasjoners læring.

## Om forfatterne

**Petra Røise** er doktorgradsstipendiat i karriereveiledning ved Universitetet i Sørøst-Norge. I hennes doktorgradsprosjekt forsker hun på karrierelæring i faget utdanningsvalg i ungdomsskole. Hun er opptatt av hvordan elevenes karrierelæring kan styrkes i aktiviteter i samarbeid med arbeidslivet. Hun har mange års praktisk erfaring fra veiledning og coaching av ungdom. Hun er for tiden tilknyttet masterutdanningen i karriereveiledning og underviser på emnet utdanningsvalg for grunnskolelærerstudenter.

**Eva Bjerkholt** er førsteamanuensis i pedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hennes arbeidsfelt er forholdet mellom teori og praksis i lærerutdanningene, i barnehager, skoler og videregående opplæring. Forskningsfeltet er i hovedsak knyttet til tematikken teori og praksis, med forskning på overgang fra utdanning til yrke, fasilitering av læringsrom for lærende dialoger og refleksjonskompetanse i lærerutdanningene og i yrkesfeltet samt profesjonskvalifisering, videre profesjonsutvikling i yrke, veiledningsordninger for nyutdannede lærere og utvikling av en sosiokulturell og dialogisk tilnærming til profesjonsveiledning. Hun er forskningsleder for det nordiske prosjektet Profesjonalisering gjennom veiledning – ProV 2014-2017, som er finansiert av Nordplus Horisontal, bestående av tre forskningssirkler i nettverk.

## Referanser

- Berg, A. M. & Eikeland, O. (2008). *Action research and organisation theory*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bjerkholt, E., Ørbæk, T. & Kindeberg, T. (2020). An outline of a pedagogical rhetorical interactional methodology. Researching teachers' responsibility for supporting students' desire to learn as well as their actual learning. *Teaching in Higher Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1792876>
- Bjerkholt, E. & Stokke, H. S. (2017). Et forskende fellesskap – Forskningssirkler på tvers av læringsarenaene i lærerutdanningene. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(02), 157–168. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-02-05>
- Blackburn, J. (2000). Understanding Paulo Freire: Reflections on the origins, concepts, and possible pitfalls of his educational approach. *Community Development Journal*, 35(1), 3–15. <https://doi.org/https://doi.org/10.1093/cdj/35.1.3>
- Buhl, R. & Skovhus, R. B. (2014). *Hvad er forskningscirkler, og hvordan arbejder vi med dem?* Aarhus: VIA University College. Hentet 22. juni 2018 fra [https://www.ucviden.dk/portal/da/publications/hvad-er-forskningscirkler-og-hvordan-arbejder-vi-med-dem-\(0e3539de-d2c3-4eb7-b23f-7f2932dff340\).html](https://www.ucviden.dk/portal/da/publications/hvad-er-forskningscirkler-og-hvordan-arbejder-vi-med-dem-(0e3539de-d2c3-4eb7-b23f-7f2932dff340).html)

- Charlton, J. I. (1998). *Nothing about us without us: Disability oppression and empowerment*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (1992). Communities for teacher research: Fringe or forefront? *American Journal of Education*, 100(3), 298–324. <https://doi.org/10.1086/444019>
- Davies, B. & Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 43–63. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1990.tb00174.x>
- Elden, M. & Levin, M. (1991). Cogenerative learning: Bringing participation into action research. I W. F. Whyte (Red.), *Participatory Action Research* (s. 127–142). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Freire, P. (1974). *De undertryktes pedagogikk. Hvordan gi analfabeter og kuede selvtillit og politisk forståelse?* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Elliot, J. (2016). Principles and methods for the conduct of case studies in school-based educational action research. I K. Rönnerman & P. Salo (Red.), *Lost in practice: Transforming Nordic educational action research* (s. 111–142). Rotterdam: Sense Publishers.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Harré, R. (2015). Positioning theory. I J. Martin, J. Sugarman & K. L. Slaney (Red.), *The Wiley handbook of theoretical and philosophical psychology: Methods, approaches, and new directions for social sciences* (s. 263–276). Chichester: John Wiley & Sons.
- Herr, K. & Anderson, G. L. (2005). The continuum of positionality in action research. I K. Herr & G. L. Anderson (Red.), *The action research dissertation: A guide for students and faculty* (s. 29–48). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Holmstrand, L. & Härnsten, G. (2003). *Förutsättningar för forskningscirklar i skolan. En kritisk granskning*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Holmstrand, L., Härnsten, G. & Löwstedt, J. (2008). The research circle approach: A democratic form for collaborative research in organizations. I A. B. Shani, S. Mohrman, W. Pasmore, B. Stymne & N. Adler (Red.), *Handbook of collaborative management research* (s. 183–200). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Holmström, O. (2009). *Forskningscirkeln och utvecklingen av skolan. Om förändringsagenten, kunskapsutvecklaren, solisten och den ensamme reformatorn*. Malmö: Resurscentrum för mångfaldens skola.
- Kindeberg, T. (2011). *Pedagogisk retorik. Den muntliga relationen i undervisningen*. Stockholm: Natur och kultur.
- Klindt Poulsen, B. & Buland, T. (2020). Come together. I E. Haug, T. Hooley, J. Kettunen & R. Thomsen (Red.), *Career and career guidance in the Nordic countries* (s. 219–234). Leiden: Brill | Sense.
- Kompetanse Norge (2019). *Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning: Faglig forslag til områdene etikk, karrierekompetanse og kompetansesstandarder* (Rapport). Hentet 10. januar 2020 fra <https://www.kompetansenorge.no/globalassets/karriere/rapport-nasjonalt-kvalitetsrammeverk-for-karriereveiledning.pdf>
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse: insidere, teoriformer og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kversøy, K. S. (2018). Relevant forskning for hvem? Relevans for dem forskningen involverer gjennom utvidede muligheter for medvirkning. *Forskning og Forandring*, 1(2), 91–109. <https://doi.org/10.23865/fof.v1.1220>

- Lund, T. & Furu, E.M. (2014). Action research and Translation Studies – Understanding the Change of Practice. I K. Rönnerman and P. Salo (Red.). *Lost in Practice: Transforming Nordic Educational Action Research* (s. 30–52). Rotterdam: Sense Publishers
- Løvlie, L. (1994). *Det pedagogiske argument*. Oslo: Cappelen.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: integrating theory and practice* (4. utg.). Los Angeles, CA: SAGE Publications.
- Persson, S. (2008). *Forskningscirklar – en vägledning*. Malmö: Malmö stad.
- Persson, S. (2016). Mötet mellan kunnskapsformer: forskningscirkeln och den skolnära forskningen. I E. Anderberg (Red.), *Skolnära forskningsmetoder* (s. 159–174). Lund: Studentlitteratur.
- Plant, P. (2020). Arbejdets spejl. I R. Buhl & P. Plant (Red.), *Vejledningsdidaktik* (2. utg., s. 51–68). København: Frydenlund.
- Røise, P. (2018). Promoting reflective learning and empowerment through youth coaching. *Journal of the European Teacher Education Network*, 13, 71–81. Hentet 03. april 2018 fra <http://jeten-online.org/index.php/jeten/article/view/144>
- Røise, P. (2020). If career education is the solution, what is the implied problem? I E. Haug, T. Hooley, J. Kettunen & R. Thomsen (Red.), *Career and career guidance in the Nordic countries* (s. 265–280). Leiden: Brill | Sense. [https://ezproxy2.usn.no:3481/10.1163/9789004428096\\_018](https://ezproxy2.usn.no:3481/10.1163/9789004428096_018)
- Rönnerman, K. & Olin, A. (2014). Research circles – Constructing a space for elaborating on being a teacher leader in preschools. I K. Rönnerman & P. Salo (Red.), *Lost in practice: Transforming Nordic educational action research* (s. 95–112). Rotterdam: Sense Publishers.
- Salo, P. & Rönnerman, K. (2014). The Nordic tradition of educational action research. I K. Rönnerman & P. Salo (Red.), *Lost in practice: Transforming Nordic educational action research* (s. 51–71). Rotterdam: Sense Publishers.
- Sultana, R. G. (2012). Learning career management skills in Europe: a critical review. *Journal of Education and Work*, 25(2), 225–248. <http://dx.doi.org/10.1080/13639080.2010.547846>
- Stokke, H. S. & Bjerkholt, E. (2019). Forskningscirkler som praksisfellesskap. I H. Bjørnsrud & L. Gjems (Red.), *Praksisfellesskap for læring og profesjonsutvikling* (s. 89–110). Oslo: Universitetsforlaget.
- Svensson, L. & Doumas, K. (2013). Contextual and analytic qualities of research methods exemplified in research on teaching. *Qualitative Inquiry*, 19(6), 441–450. <https://doi.org/10.1177/1077800413482097>
- Thingstrup, S. H. (2018). Pædagogisk faglighed: Udforskning af demokratiske perspektiver på forandringsarbejde i daginstitutioner. *Forskning og Forandring*, 1(1), 9–29. <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/fof.v1.1000>
- Thomsen, R., Buhl, R. & Skovhus, R. B. (2017). Forskningscirkelledelse i praksis – Research circle management in practice. *Nordic Studies in Education*, 37(01), 46–60. Hentet 23. september 2018 fra [https://www.idunn.no/np/2017/01/forskningscirkelledelse\\_i\\_praksis\\_-\\_research\\_circle\\_managem](https://www.idunn.no/np/2017/01/forskningscirkelledelse_i_praksis_-_research_circle_managem)
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan for utdanningsvalg på ungdomstrinnet*. Hentet 10. oktober 2018 fra <https://www.udir.no/kl06/UTV1-02/Hele/Formaal>

## **Artikkel 3**

Røise, P (2022, in press). Students' critical reflections on learning across contexts in career education in Norway. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*.



## Students' critical reflections on learning across contexts in career education in Norway

### Introduction and objectives

Some countries have adopted an integrated "whole-school approach" to career education, while others have introduced career education as a separate subject in the curriculum (Røise, 2020; Sultana, 2012). The latter is the case in Norway, where the subject is known as *Educational Choice* [*Utdanningsvalg*]. As part of the obligatory lower secondary education curriculum, the compulsory subject, *Educational Choice*, was first introduced in schools in 2008 and revised in 2015. A third revision was introduced in Norwegian schools in the school year 2020/2021. All three revisions describe, in variations, the core of the subject, which revolves around students learning how to make sound educational and vocational choices based on their interests and prerequisites, in addition to acquiring knowledge about opportunities and requirements in the educational system and working life (The Norwegian Directorate for Education and Training, 2008, 2015, 2020). A central aim for career education is to create a connection between different school contexts and the world of work (Plant, 2020).

In 2017, a new educational reform reintroduced overriding values and principles for primary and secondary education in Norway. It stated that the overall objective of education is to "open doors to the world" for students. Moreover, students "shall develop knowledge, skills, and attitudes so that they can master their lives and take part in working life and society. They shall have the opportunity to be creative, committed, and inquisitive" (Ministry of Education and Research, 2017, p. 3). These values and principles are relevant to career education. A core element of the *Educational Choice* curriculum is to facilitate a fundamental link between school and the world of work. Such a notion of coherence could allow students to expand their horizons, thus opening doors to their future educational and vocational possibilities. However, career activities outside the school context seem challenging to organize and integrate into other subject curricula (Lødding & Holen, 2012; Plant, 2020; Skovhus & Poulsen, 2021; Skovhus & Thomsen, 2020).

Moreover, to develop career education, more research from the perspective of those receiving career education is required (Haug, 2016; Haug & Plant, 2016; Poulsen, Thomsen, Buhl, & Hagmayer, 2016). Therefore, the current article elucidates students' experiences of career learning through work experience activities, where they visit

workplaces for a week or a day as a part of the *Educational Choice* subject. A series of focus groups were conducted to create a space for students to discuss career learning topics and meet the need for research from the students' perspective.

The background for introducing *Educational Choice* in 2008 was an overriding goal to reduce the number of students changing educational trajectories and the alarming drop-out rates in the upper secondary education level (Borgen & Lødding, 2009, p. 7). The Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) reported the need to reduce the drop-out rate in upper-secondary and higher education in Norway and the problem of lower completion rates among students of vocational courses (OECD, 2014). It also highlighted the large gap between Norwegian young people's educational choices and competency needs in the labour market (OECD, 2014). This can be regarded as a dialectic opposition between individual and societal needs, which is also represented in the curriculum of *Educational Choice* (Kjærgård, 2016). A critical investigation into the subject curriculum revealed an underlying rationale of "the individual being responsible for their own education and employability, in the near future and throughout their lives" (Røise 2020, p. 277). Thus, *Educational Choice* must meet societal efficiency considerations. However, it should also meet individual students' needs to make good and meaningful educational choices.

In Norway, research has been done within career guidance and counselling to evaluate and develop insights into the implementation and practices regarding the quality of delivering *Educational Choice* (Haug, 2016; Lødding & Borgen, 2008; Lødding & Holen, 2012). An evaluation of the 2008 curriculum implementation emphasized that the subject must also meet the needs of students who struggle the most in utilizing written information, dealing with uncertainty, and reflecting on their own possibilities to reduce drop-out rates (Borgen & Lødding, 2009). A study found that the subject can have very different designs and content (Buland et al., 2011). Many schools describe well-structured and established academic programs, while some see the possibility of modifying the subject to adapt to local challenges. Other schools, however, are uncertain about its implementation. Sometimes, the time allocated to *Educational Choice* is spent on other subjects that teachers value as more important (Buland et al., 2014). Quantitative research on students' experience of transitioning from lower to upper secondary school showed that teachers and counsellors had little influence on students' choice of upper secondary school. Family, friends, salary,

and cultural factors—such as gender and occupational status—often override the school's role (Mjaavatn & Frostad, 2018). Furthermore, career counsellors understand the concept of career as a democratic idea, but students interpret it as a project of hierarchical advancement (Bakke & Hooley, 2020). In summary, providing career education in lower secondary schools in Norway seems challenging, and it is questionable whether such targeted education achieves the learning outcomes intended for students.

In an international context, career education seems to have continued relevance for researchers (Guichard, 2001; Hughes, Mann, Barnes, Baldauf, & McKeown, 2016; Hughes & Karp, 2004; Kashefpakdel & Percy, 2017; Kuijpers & Meijers, 2009; Sultana, 2013; Vaughan & Spiller, 2012). Career education as a preventive approach to early school leaving has also been investigated (Oomen & Plant, 2014). One study found that a collective and group approach to guidance and counselling gives students a clearer picture of what to do with education, enabling them to develop their self-perception and motivation to complete a given curriculum (Mariager-Anderson et al., 2020).

Moreover, there has been relevant research on the provision of career education. Danish research on career education in compulsory schools highlighted the need for a broader focus on career learning in general and decreased focus on career choice in particular (Skovhus, 2018). Another Danish research and development project on career learning focused on expanding views on education and the world of work. The study found that teachers focusing on preparation, execution, and reflection contribute to students developing an increased curiosity and openness upon choosing upper secondary education in general and more positive attitudes toward vocational programs in particular (Klindt Poulsen, 2020). According to Vaughan and Spiller (2012), career education in New Zealand is considered an interruption to the subject orientation of schools and is focused on interventions for less academically able students. Instead of focusing on information, their studies have suggested that career activities advance workplace-based and participatory learning. (Vaughan, 2010; Vaughan & Spiller, 2012).

Other studies in career education have investigated employer engagement (Mann, 2012; Mann & Dawkins, 2014). Looking into placement activities in career education for 14- to 15-year-old students, Messer found that students' beliefs in their own employability skills appeared to be strengthened through placement. However, placement activities may "reproduce social-economic inequalities and fail to challenge stereotypes about gender

related employment" (2017, p. 24). Similar perspectives are promoted by studies on the work experience placements of secondary students. One study argued that "If work experience is about learning about labour, it is about how working class kids get working class placements and middle class kids get managerial and professional ones" (Hatcher & Le Gallais, 2008, p. 73). To achieve the aim of career education to widen students' horizons, both vocationally and educationally, Hatcher and Le Gallais (2008) suggested providing students with ample workplace experiences of different types and durations, commencing before secondary education and integrated into the wider curriculum.

Meanwhile, Sultana (2012) suggested that an integrated solution can strengthen the connection between career education and other aspects of the curriculum. However, according to Røise, "[a] problem that can arise is that if career education is everybody's responsibility, there is a danger of it becoming no one's" (2020, p. 269). Thus, for students to experience coherent career learning in lower secondary school, career education must help relate career activities to career choice and career learning by encouraging systematic reflections on preparation and follow-up (Skovhus & Poulsen, 2021). Expanding on this perspective, the current paper explores the challenges that emerge when aiming for more coherent career education from the students' viewpoint. This study contributes to the literature with knowledge regarding the complicated challenges schools and students face in connecting career education to out-of-school contexts.

#### Career learning across contexts

According to the career-learning theorist Bill Law (1996), different career learning theories put different phenomena in the foreground. For example, some theories describe career learning in psychological terms, such as trait-and-factor and self-concept theories (Law, 1996). In comparison, the current article builds upon descriptions of career learning through a more sociological term, namely, "community interaction" (Law, 1996, p. 50). Community interaction theory offers foregrounding significance to the process of career learning through engagement in and reflection upon encounters between individuals and their community (Law, 1981). Through social exchange processes, community interaction functions as a transmitter for motivation and a modifier for social functioning (Law, 1981; 2009). A community can be regarded as a family, peer group, neighbourhood, and ethnic

group that "mediates and modifies psychological and sociological influences on career development" (Bosley, 2004, p. 47).

An emancipatory notion underpins community interaction theory in which critical insights can be gained through increased interactions with the community. "Such thinking sets career development in its more immediate community context: emphasising, for example, the importance of both the entrapping and the liberating effects of learners' roles in their own neighbourhoods" (Law, 1996, p. 30). It suggests that social exchanges support a person's goal of developing new points of view on work, role and oneself. According to Law, "the more ways a person has for framing what is going on, the more options she has for dealing with it. That is freedom" (2004, p. 52).

The present study takes on a sociocultural perspective on career learning, where a process of mediation through work experience in career education provides students "with a basis for connecting their context-specific learning with ideas of practices which may have originated outside those contexts" (Guile & Griffiths, 2001, p. 124). Law describes this process as follows:

In order to achieve transfer of learning, a student must, at first imaginatively, relocate him or herself to *somewhere* else, doing *something* else, with *someone* else. This specification of what comes *out* of the classroom is what distinguishes *outcomes* from objectives. An objective is what you can learn; an outcome is how you can use it. However desirable, such transfer is not easily achieved. But without it is difficult to imagine what point there could be to careers education. (Law, 1999, p. 46)

According to Akkerman and Bakker (2011), transfer can be associated with one-time and one-sided transitions in which sociocultural differences are regarded as problematic. This study follows the ideas underlying boundary crossing theory to reconceptualize transfer in career learning. "A boundary can be seen as a sociocultural difference leading to discontinuity in action or interaction. Boundaries simultaneously suggest a sameness and continuity in the sense that within discontinuity, two or more sites are relevant to one another in a particular way" (Akkerman & Bakker, 2011, p. 133). Sociocultural differences between school and work life can cause discontinuity because students experience challenges when taking different roles or perspectives as they move between different

contexts. At the same time, sameness and discontinuity anticipate that both school and work life are essential sites in which a student's career-learning process occurs.

In their literature review on boundary crossing, Akkerman and Bakker (2011) distinguished four mechanisms of learning at the boundaries: identification, coordination, reflection, and transformation. Identification involves inquiring into the identity of each of the contexts, which contributes to encountering and reconstructing the different practices without necessarily overcoming discontinuities. Coordination regards learning at the boundary through boundary objects as mediating artifacts, contributing to continuity through effortless movement between contexts. Reflection relates to the role of boundary crossing in discovering and recognizing differences between practices and contexts. Finally, through a negotiation process of meaning, transformation entails changes in practices or the creation of new, in-between practices. Overall, these learning mechanisms emphasize the meaning of "overcoming discontinuities in actions and interactions that can emerge from sociocultural difference rather than overcoming or avoiding the difference itself" (Akkerman & Bakker, 2011, p. 136).

Boundary crossing builds on the idea that actions and interactions across contexts affect the individual and the social practices involved, in accordance with Law's community interaction theory. Focusing on context can strengthen the perception of learning as being limited in a single time and space (Bronkhorst & Akkerman, 2016). Still, students experience and engage in a wide range of contexts in everyday life, and for them to follow through on their goals and interests over time, they are likely to make connections between them. Hence, applying the concept of boundary crossing in career education entails supporting students to explore reflective connections between different contexts that form their lives (Vaughan, 2010). Viewing learning as a process that potentially moves across contexts, Bronkhorst and Akkerman (2016) suggested more empirical research exploring how, if at all, out-of-school contexts differ from the school context from the students' perspective.

Taking departure from community interaction theory, drawing upon boundary crossing, this paper investigates students' experiences of career learning across contexts when involved in placement activities. Attention is focused on the students' experiences of continuity and discontinuity concerning tensions naturally embedded in career education.

### **The context for the study**

Inquiry into the students' career learning experiences across contexts is administered as a part of a participatory action research project, applying the research circle approach. Through the research circle approach, participants collaborate on investigating a problem based on their varied knowledge, experiences, and practices (Persson, 2008). The study presented in this article takes departure from a research circle where teachers, counsellors working in a rural area of Norway, and a research circle leader worked together through the 2018/2019 school year on developing knowledge about career education in *Educational Choice* (for more on this research circle, Røise & Bjerkholt, 2020). This research circle aimed to develop knowledge on how to understand and strengthen students' career learning between school and working life, with the intent of reducing a narrow focus on career choice and strengthening a widening perspective regarding career learning (Skovhus, 2018). This study focuses on an integrated approach to the curriculum of *Educational Choice*, which conditions cooperation within the school as an organization (Røise, 2020; Røise & Bjerkholt, 2020; Sultana, 2012) to create knowledge on the students' experience of coherence in career learning across contexts. The research circle forms the background for inquiry into students' experiences of career learning across contexts. In addition, it is a starting point to discuss coherence in career learning generally.

#### Placement activities

As a part of the research process in the research circle, participants focused on pedagogical practice connected to two types of placement activities. The first activity was a school-based work experience program in the ninth grade, which lasted for a week during spring. The work experience comprised a week of individual placement called a *workweek*, during which students followed the routines of one workplace. It was an established practice in this school that students would write a CV and a job application in response to vacancies from local workplaces, which were created for this particular week. Furthermore, an external lecturer would visit the students and teach them about job interviews before they attended actual job interviews at the companies they applied to. It was left to the companies to decide which students could come and spend the workweek with them.

As part of the developmental work in the research circle and to promote coherence in career learning, the teachers developed a question bank for the students to bring to their

workweek. This contained questions related to subject topics and professional conduct. Sample questions are as follows: In what way have you used your language skills during the workweek? Does the company advertise for itself? What scheme does the company have for overtime work? Is there a percentage increase? To what extent is good physical shape an advantage in this workplace? Is there a dress code? How does the company facilitate for the disabled or those on sick leave? The included questions also tackled a company's sustainability, in which technical aids were used, and gender and age distribution concerns and their causes. The students were encouraged to find a few questions that were relevant to the workplace they visited.

Additionally, the students wrote diary notes during the workweek to help them remember and reflect on their experiences. The written and oral tasks related to the workweek were assessed as part of the curricular language subject of Norwegian. After the workweek, the students held presentations about their experiences for the rest of the class. As part of the research circle, the author observed when the students gave their presentations in the classroom. It was a common practice at this school for the school's career counsellor to follow up on students' experiences from the placement activities in their tenth grade regarding choosing upper secondary school trajectories.

The second activity was a one-day voluntary activity, called a *workday*, wherein students could visit a workplace they were curious about. This new activity was executed as a part of the research circle to provide students with the opportunity to gain hands-on experience with a vocation that required higher education. The career counsellor who made the arrangements with the companies for this one-day visit talked with the students in preparation for the workday and drove them to the different workplaces on the workday.

## **Method**

This study contributes to filling the knowledge gap where more research from the perspective of those receiving career education is required to develop career education (Haug, 2016; Haug & Plant, 2016; Poulsen et al., 2016). Therefore, to invite students to discuss specific topics related to career learning across contexts and to reveal underlying issues, a series of focus groups with students were conducted (Bloor, Frankland, Thomas & Robson (2001) in Parker & Tritter, 2006, p. 24). Focus groups were carried out to gain insights into the students' experiences of career learning through placement activities and



related school work (Halkier, 2010). Twenty-four students from the ninth grade, aged 14 to 15 years old, volunteered to participate. The four executed focus groups lasted around 45 minutes each and were conducted during school hours. Students who did not participate in the focus groups followed regular classes.

Table 1 shows the division of students into different subgroups. The ninth graders involved comprised 55 students, divided into three subgroups named 9A, 9B and 9C, each with their contact teacher. The contact teachers for groups 9A and 9B were involved in the research circle, and only students from these subgroups were included in the focus groups. The students of 9C were also given the opportunity to participate in the workday. The five students who carried out workdays were invited to the focus group, where three students participated.

**Table 1**

*Division of students, placement activities, gender company/organization in focus groups*

Focus group	Placement activity	Subgroup	Name	Gender	Company/organisation
1	Workweek	9B	Magnus	Boy	Skiing patrol
			Anne	Girl	Hotel restaurant
			Hans	Boy	Movie company and hair salon
			Thea	Girl	Sports shop
			Erik	Boy	Municipality office
			Vilde	Girl	Architect office
			Otto	Boy	Grocery store
2	Workweek	9B	Pål	Boy	Electrician
			Anja	Girl	Tourist cabin
			Trond	Boy	Sports shop
			Henrik	Boy	Car repair shop
			Simen	Boy	Advertising agency
			Kenneth	Boy	Janitor services
			Nora	Girl	Kindergarten
			Emilie	Girl	Ski centre
3	Workweek	9A	Kristine	Girl	Restaurant
			Magnus	Boy	Groundwork company
			Stian	Boy	Restaurant
			Thomas	Boy	Grocery store
			Benedikte	Girl	Primary school
			Stella	Girl	Kindergarten
4	Workday	9C	Marie	Girl	Architect office
		9B	Emilie	Girl	Medical and care centre
		9A	Lise	Girl	Medical and care centre
Total			24	12 girls/12 boys	

## Analysis

The data analysis focused on how the students' expectations, intentions, and experiences related to career learning across contexts were expressed in the focus groups. Attention was paid to the students' experiences of coherence in career learning. Moreover, to inquire into these aspects of career learning, necessary limitations relate to defining a phenomenon as a context for inquiry (Svensson, 2016). Thus, the studied phenomenon is how students' experience coherence in career learning regarding continuity and discontinuity in action or interaction, following boundary crossing theory.

Analyses were done in three phases. First, as an initial step, an inductive approach was used to understand and interpret the data, and as part of the collaborative learning process in the research circle, the participants read the transcripts of the focus groups together. Second, this researcher applied a contextual view of learning and analyzed the data using a framework of four interrelated components (Bjerkholt, Ørbæk, & Kindeberg, 2020). These components expand research into the meaning of learning about something (cognitivist) and learning to become something (constructivist) by looking into what is meaningful, thus contributing to the process of learning from and with one another (Kindeberg, 2008). This part of the analysis is described below as a broad outline and adapted for the context of this study:

1. Material cause: What experiences, backgrounds, and expectations do the students bring into career education?
2. Formal cause: How are students' pre-understanding, experiences and intentions activated through career education?
3. Source of change: How do the students describe what is going on in career education, and what thoughts do they have about this?
4. Final cause: What meaning does career education have for students' actual learning?

The four components were used to understand the circumstances surrounding the phenomenon of coherence in career learning and to enrich the analysis of students' experiences. Moreover, this phase of analysis is characterized by an exploratory and

expanding approach to pedagogical interaction and how this supports the learning process (Bjerkholt et al., 2020; Kindeberg, 2008). Third, the author discussed findings and interpretations with the participants in the research circle for validation and refinement purposes (Creswell & Poth, 2018). This helped establish credibility in the research findings before the finalization of the analysis.

Applying a contextual approach (Svensson, 2016) combined with the analysis of the four interrelated causes gives an opportunity to elucidate different aspects of coherence in career learning through learning mechanisms identified in boundary crossing processes (Akkerman & Bakker, 2011).

## Findings

Here, students' expectations, intentions, and experiences regarding coherence in career education are presented, focusing on continuity and discontinuity in learning across contexts as a space for emancipation. Elaborating on the possible influences of community interactions on personal motivation and educational relevance, findings are specified in three categories: individual trajectories, support and reflection, educational relevance. Some selected students' narratives functioned as an illustration of the general findings of the analysis of all the four focus groups and are presented in table 2 below.

Table 2: Findings presented through selected students' narratives

Name	Thomas	Anne	Magnus	Simen	Emilie
Placement activity	Workweek	Workweek	Workweek	Workweek	Workday
Company/org anisation	Grocery store	Hotel kitchen	Groundwork company	Advertising agency	Medical and care centre
Individual trajectory	He hoped to get a summer job afterwards but had a frustrating experience.	She was curious about working as a chef but was disappointed.	Doesn't express a specific goal for workweek but enjoyed it. It was an experience in choosing a vocation	Had a great time.	Aspiration to become a doctor was confirmed through workday
Support and reflection	Unanswered	Was supported by her teacher during the workweek. Wanted more information prior to workweek and	He learned help to write his CV and an application. He left out uninteresting things from his presentation.	Unanswered	Missed the preparation for workday, felt unprepared Direct questions asked in focus

		follow up afterwards. Learned from other presentations.	He learned from the other presentations.		group make her reflect on her learning process.
Educational relevance	He thinks workweek was a single event, not relevant for schooling. But would like to visit more companies.	She thinks work life and school have little to do with each other.	He thinks that both at school and in work he learns new things. Once to learn more about what he needs in work life, at school	In workweek he got to learn about work life, irrelevant school experience.	Learned about the educational trajectory to becoming a doctor. This motivates her for school.

### Individual trajectories

In this study, motivation and curiosity have been identified as essential prerequisites for learning through placement activities. Overall, the students had different personal aims for their respective placement activities, resulting in different learning trajectories. Individual trajectories create the background for different learning outcomes in gaining self-knowledge and knowledge of the world. The provision of placement activities thus created opportunities for developing individual career-learning trajectories for these students.

The analysis showed that students' work placement experiences give insights into a variety of individual motives for participating in the placement activities. For example, Thomas, who spent his workweek at a grocery store, hoped to get a summer job at the store afterward.

But then... So I was really going to ask [about a job], so I chose to work as hard as I could. So I was really tired all the time because I worked hard, and then new goods came in all the time. But I chose to work hard, but then I kind of lost my motivation, because... especially at the end, the last day... I saw the boss once, and that was when I first came. And then after that, I did not see [the boss], so I could have skipped working, and just sit on the toilet and watch YouTube. (Transcript, Focus group 3, Thomas).

Here, Thomas described what was going on during the placement and his thoughts about this, identified as a source of change, and indicating his individual motivation and learning trajectory. This frustrating experience taught Thomas what it was like to work and gave him

insights into the culture at this workplace. Anne presents a different trajectory, which, in the same way, becomes visible by identifying her source of change. She spent her workweek in the kitchen of a resort hotel, intending to verify her interest in becoming a chef. She expected to be able to do relevant tasks and learn something. However, she was set to do many simple, tedious tasks, such as cutting vegetables: "When it was busy in the kitchen, everyone forgot me" (her presentation). She expressed that the workers there could have been nicer to her and felt she had learned nothing. Anne did not experience support for her aspirations. The negative experience during the workweek made her decide not to study to become a chef after lower secondary school. The narratives of Thomas and Anne show their career learning progression, according to Law (1999)—from sensing information about these companies, sifting their points of view, to gaining a new understanding of the actions to take regarding their future.

While students like Thomas and Anne had clear motives for applying for particular jobs during the workweek, others seemed to have few reflections on their motives. They adopted a go-with-the-flow approach to the school program without expressing much personal interest, and they did not state whether they had a particular interest in the workplaces they visited during the workweek. However, their experiences gave them insights into what was required of a person in different work environments. Then there was Magnus, who visited a groundwork company for the workweek. He thought it would be fun to drive a truck all week, although he expressed that he would have liked to try different jobs, revealing his source of change: "[...] It would have been nice to try more [things]. I still do not know exactly what I want to be, because I think everything is just as fun" (Transcript, Focus group 3, Magnus). For Magnus, these short work-life experiences helped him gather information and figure out what would be the most fun vocation or education to pursue in the future.

The option of applying for a workday reveals other motives. All three students in focus group four gave detailed descriptions of the workday experience, indicating an ample basis for career learning. For example, Emilie visited a combined nursing home and medical centre. She was curious and wanted to learn about what it was like working as a doctor. Talking to the doctors confirmed that this was the vocation she would like to pursue. Emilie gained support for her aspirations as she interacted with role models. She emphasized that

the workday can be relevant for students interested and motivated to participate in the experience.

Through the lens of boundary crossing, this finding shows that career education through placement activities can facilitate meaningfulness through individual learning trajectories. Hence, continuity in career learning can be experienced as a biographical path connecting learning through various contexts and experiences.

### Support and reflection

Analysis gave insight into importance of students' preparation before placement activities. Moreover, they highlighted the potential for individual and collective learning through reflections conducted after the placement activities. Sharing experiences in the focus groups also revealed a need for support after the placement activity. However, the amount of time spent on the class presentations and the assessments connected to the placement activities seemed to limit the time left for collective reflection in the classroom. Hence, not addressing reflections together after a presentation can seem like a missed opportunity for collective career learning.

The analysis reveals the students' need for support in preparing, executing, and reflecting on the placement activities meant to help them experience a transfer in their learning processes. First, students considered it relevant to write an application letter and CV and attend a job interview regarding preparation for the workweek. The students also expressed a need to know what to expect during the workweek. For example, Anne, who spent her workweek in a professional kitchen, was surprised that most of the kitchen staff spoke English. This stressed Anne, as she thought her English language skills were not so good. Another example came from Emilie, who had applied to visit a nursing home and medical centre for her workday. She was interested in exploring the work of general physicians there. However, spending a great deal of time with elderly people at the nursing home disappointed her. Therefore, having more information in advance could have better prepared the students for these experiences.

Second, during the execution of the workweek, the students were expected to document their experiences. They had questions from the question bank to which they should seek answers; they were also encouraged to document their work by taking photos

and writing down notes. They expressed the need for support in conducting such school tasks while spending time at the workplace. This finding points towards the need for sufficient information and follow-up for the placement site manager, and the importance of finding a workplace suitable for students' needs.

Third, a considerable amount of time was allocated in the classrooms to allow the students to create and share their respective presentations on returning to school. In the focus groups, some students pointed out that it was helpful to reflect on their experiences during the workweek and that they learned about other kinds of work through their classmates' presentations. Others, like Thomas, expressed that they had learned nothing from the activity. One student commented that she could not just recite the tedious tasks she performed during the workweek during her presentation. She had to present her experience of the workweek more interestingly and make it look better than it was, as the presentation was being graded. Thus, although the presentations expanded insights into the world of work for some, other experiences illustrated how graded school tasks could limit their space for personal reflections.

Additionally, sharing experiences in the focus groups showed a potential for collective reflection regarding the presentations held in class, but also revealed a need for support after the placement activity. Sharing their experiences added to their repertoire of information and contributed to further reflections on alternative perspectives. These reflections during focus groups illustrate rich grounds for collective processes in the classroom through the influence of community interactions. Moreover, the dialogue in the focus group contributed to reflection and support after the placement activity. I.e. the focus group dialogue allowed Emilie to reflect on the connection between school and work and what she had learned during the workday. She pointed to the need to talk to someone after workday about what they had done and what they had learned from the experience:

Yes, it is easier when someone asks direct questions. When you talk about it with parents, it's a bit like, 'I did this, and I did this.' While now, you ask more, like, 'What did you learn, actually'? (Transcript, Focus group 4, Emilie).

Emilie's reflection points towards the need for reflective questions to move from a focus on choice and suitability toward career learning. Such a reflective space could include reflection

on social inequality. Accordingly, students in this study suggested having individual talks with a teacher before the class presentations. These suggestions can be understood as the students' need for further support as they reflect upon their experiences and learning process between the boundaries of school and work.

Finally, these findings confirm the importance of students' preparation before placement activities. Moreover, they highlighted the potential for individual and collective learning through reflections conducted after the placement activities. However, the amount of time spent on the class presentations and the assessments connected to the placement activities seemed to limit the time left for collective reflection in the classroom. In addition, more negatively loaded placement experiences seem to provide fertile grounds for further reflection. Hence, not addressing reflections together after a presentation can seem like a missed opportunity for collective career learning.

#### Educational relevance

This third finding elaborates on the possible influences of community interactions on personal motivation and educational relevance. The analysis elucidates how the placement activities gave insights into societal expectations students, as individuals, have to meet after completing their education. In addition, the students' stories illustrate a criticism of a subject-specific school culture wherein students cannot grasp the connection between learning at school and actual tasks in working life.

First of all, the students described their experiences during the workweek/workday, which were mostly different from school, as a positive thing:

Yes, many people whine about how at school you only learn math and such and not what you have to do later in life. While here, you actually get to learn what to do afterward and how it is. (Transcript, Focus group 2, Simen)

This quote describes the students' experienced relevance of placement activities. Furthermore, for many students, a connection between school and work life seemed to be a difficult concept to grasp or even absent. For example, in Magnus' experience, he considered workweek as being detached from school, although he thought there was some



connection between the school assignments and the preparation, placement, and work on the presentation afterward. However, he stated that he did not learn anything he could use at school and called for education that is more relevant to the world of work.

[...] We should have learned a little more about what you need in work life, at school. Where I was, I hardly needed anything—maybe the ability to talk, but that's really the only thing, I think. (Transcript, Focus group 3, Magnus)

Many other students agreed with Magnus and regarded the placement activities as standalone activities. In that regard, it was particularly interesting to note that these students' teachers made efforts to facilitate a reflection process on how school subjects were applied in work life. In the focus groups, students looked for signs of connection through the lens of school subjects, such as *Norwegian*, *English*, or *Mathematics*. Though they identified elements of the school subjects within the context of work, it did not seem easy to connect learning at school with the tasks performed in work life.

Whether it concerned workweeks or workdays, an interesting finding across the focus groups was the students' desire to experience more placement activities and see more of the world of work. Despite some students' frustrating experiences during the workweek, they still supported the idea of work experience programs in school. The students expressed hope that they could eventually discover something about the world of work that was previously unknown to them and wished to gain more self-knowledge through different interactions.

Thus, the students' experiences can be understood as a criticism of a subject-specific school culture wherein students have difficulty grasping the connection between learning at school and tasks in working life. This points back to the aims of work experience activities in lower secondary school. Here, career education across contexts does not aim for sameness but attempts to explore the learning potential of discontinuity.

## Discussion

This article examines students' career learning experiences across schools and the world of work as different contexts in Norwegian lower secondary schools. A problem is forwarded, related to the formalization of career education through a curriculum (Sultana,

2012). An integrated approach is suggested to strengthen the connection between career education and other aspects of the curriculum (Sultana, 2012; Vaughan, 2010). Previous studies have emphasized that placement activities should broaden students' horizons for education and vocation (Hatcher & Le Gallais, 2008; Plant, 2020; Poulsen et al., 2016; Skovhus & Poulsen, 2021).

This study shows that students can experience continuity in career learning through placement activities from a biographical perspective. Placement activities have been described as a meaningful process of getting to know more about oneself and different education and work trajectory opportunities. Through the lens of boundary crossing, the learning process can be described as identification, where "[t]he learning potential resides in a renewed sense making of different practices and related identities" (Akkerman & Bakker, 2011, p. 143). Regarding the new educational reform in Norway (Ministry of Education and Research, 2017), placement activities (particularly workdays) seem to open doors to the world of work for students. This points toward the potential of integrating a career learning curriculum in school, offering ample learning opportunities for widening students' horizons (Røise, 2020; Sultana, 2012; Vaughan, 2010). However, new perspectives on coherence in career learning and challenges in utilizing its emancipatory potential have been identified and are further discussed in the following section.

#### The pitfall of educationalizing

As part of this action research, efforts were made to strengthen coherence in career learning between school and the world of work. The analysis showed that students experienced preparation as a meaningful process in anticipating the discontinuity in action and interaction that emerges from sociocultural differences between school and the world of work (Akkerman & Bakker, 2011).

Moreover, teachers created tasks for the students during their placement (asking questions from the question bank, writing log, and more) and afterward (class presentation at school, graded for oral Norwegian). By bringing schoolwork into the students' work experiences, these tasks can be identified as mediating artifacts coordinating for effortless movement of information on how school subjects were interwoven with the world of work (Akkerman & Bakker, 2011, p. 143). The aim was to increase students' exploration of

reflective connections (Vaughan, 2010) and strengthen their motivation for schooling when they return to school.

Analysis of the students' experiences contributes with insights in the challenges when facilitating for reflection and motivation. First, analysis of students' experiences elucidates how using the question bank as a boundary object created new challenges. Second, it made some students more aware of the presence of school subjects within the world of work, to some degree; however, some struggled to see the relevance of schooling upon returning from the placement activities. Third, students also voiced a discontinuity in the school tasks related to the placement experience, which was unintentional and not apparent to their teachers (nor to the other participants in the research circle, the article's author included) then. This analysis elucidates the challenges in facilitating for reflection and motivation, and it can be discussed whether the aim was achieved.

Reflection, as a learning mechanism at the boundary of contexts, relates to the potential of exploring differences in cultures, rules, and roles between practices at school and work (Akkerman & Bakker, 2011). However, working on presentations after placement activities did not help the students deal with the challenges of taking on different roles or perspectives when moving between contexts. Furthermore, analysis shows that students were not entirely free to report and reflect on the true essence of their experiences without facing potential negative consequences regarding their grades. Thus, this school task may have influenced the students' reflections and hindered the potentially liberating effect of the placement experience. Instead, the students expressed the need for guidance and counselling during the follow-up, supporting them in reflection (Klindt Poulsen, 2020).

According to Bronkhorst and Akkerman, activities in out-of-school contexts are typically accompanied by an educational infrastructure, and "such attempts at modelling the out-of-school practice to resemble, match, or, extend school have another drawback, namely that such "educationalizing" limits the potential to provide a complementary or contradictory experience' (2016, p. 26). This analysis indicates that creating school tasks based on the subject-specific organization of the school seems to have hindered the coherence between the world of work and school. From a critical perspective, it may seem that intentions with the school tasks were to overcome the difference between school and the world of work, rather than overcoming discontinuities (Akkerman & Bakker, 2011). Moreover, a focus on educationalizing may have limited the students' freedom to reflect on

their placement experiences, hindering genuine emancipation. This new knowledge implicates that the aim of exploring reflective connections and strengthening motivation can, in the future, be achieved by valuing the reflective nature of career education as distinguished from other curricular subjects, calling for a subject-specific approach to curriculum planning in *Educational Choice*.

#### The emancipatory potential of collective reflection

Community interaction in career education can encompass an emancipatory potential. However, as Law highlights, community interaction can "confirm the status quo or catalyse a change-of-mind" (1996, p. 37). Therefore, in this analysis, it is of interest to look for expressions that can elucidate emancipatory learning or the lack thereof.

Findings in this study elucidate the value of dialogue in focus groups, where a general exchange of experiences and learning outcomes occurred. This can be seen in contrast to the class presentations after the workweek, where there was little time for dialogue and reflection. Therefore, to help students experience emancipation, the complexity of their positions and motives can be seen as a repertoire for career learning "because it is complexity which offers options, identifies causes and effects and enables autonomy" (Law, 2004, p. 53). Furthermore, the voices of these students illustrate the potential of collective reflection for placement activities to be considered meaningful, not just about one individual's choice but about career learning as a collective endeavour into the world of work.

Community interaction does not just relate to communities outside school but also to the community interaction experiences every student brings into the classroom. In a way, communities of classmates can create good arenas for sharing ideas about education and work (Klindt Poulsen, 2020). This would supply both students and teachers with a whole repertoire of diverse experiences for further reflection. Thus, the role of the teachers and career counsellors would be to help students "...have more than one way of conceiving of possible selves in possible futures" (Law, 1981, p. 22). In this study, the students' dialogues reveal an unexploited potential in maximizing this complexity of experiences represented in a classroom, school, or community to create dialogues that can expand students' points of

view and awareness of possible futures. Such dialogues can lift career education beyond the narrow focus on career choice (Skovhus, 2018). Furthermore, career education can and should be a space for engaging students in discussions regarding their prerequisites, experiences, and discoveries when moving between the contexts that shape the ecology of their lives (Bronkhorst & Akkerman, 2016). Through increased interaction in the community context, critical insights can contribute to framing experiences and connecting context-specific learning with practices from other contexts, contributing to reduce the reproduction of social-economic inequalities and challenge stereotype roles in employment (Messer, 2017). A collective turn to a didactical approach in career education seems to be called for by these students (Mariager-Anderson et al., 2020; Thomsen, 2017).

### Limitations

Several limitations of the study warrant a discussion. First, focus groups 1, 2 and 3 were conducted a week after the presentation (a month after work week), and focus group 4 members were interviewed the day after their workdays. This may have influenced the students' experiences of connections in education regarding the workday.

Second, research on other subjects, through classroom observations, for example, could have provided direct insight into whether other teachers deliberately designed their teaching around the students' placement activities, where reflective connections with the learning experiences from different sites were welcomed.

Moreover, this article builds on the recognition that schools and the world of work—an out-of-school setting—do not reflect a fixed dichotomy. It is instead an analytic distinction. What defines schools is considered highly contextual.

### Conclusions

This study contributes to the literature by providing insights into the process of career learning across different contexts, from students' perspectives. Through learning mechanisms identified in boundary crossing processes (Akkerman & Bakker, 2011), students' voices in this article elucidate dimensions of continuity and discontinuity in career learning. As part of this study, attempts were made to promote reflective connections when learning across contexts, and the students' experiences made the pitfall of educationalizing visible. The students confirmed the importance of making adequate preparations before

proceeding with their placement activities. Moreover, the findings reveal the potential for individual and collective learning through reflection after the placement activities. They also indicate the unfulfilled potential of discontinuity as a source of career learning when moving across contexts, reflecting career education's aim.

Moreover, this study sheds light on the complicated challenges educational institutions encounter as they attempt to connect schools to out-of-school contexts. This entails meeting curriculum standards and discussing when and where an educational structure (and overlooking the specific properties of the world of work) can be more constructive (Bronkhorst & Akkerman, 2016, p. 28). Placement activities are administered not because of the sameness between the world of work and school but because of the differences between these contexts. The goal of career education across contexts is not to create seamless connections but to create a space for reflecting on tensions and contradictions in learning across these contexts.

The students also voiced a wish to discover the unknown world of work and called for relevant schooling to adequately prepare them for the future. For students to broaden their horizons to reduce drop-out and social inequality, career education holds the potential to fuel their reflective connections when learning between different contexts. When students expand their horizons for educational and vocational trajectories ('where they can be'), it also reflects on the relevance of 'where they are now' (school). Thus, this highlights "...the importance of both the entrapping and the liberating effects of learners' roles in their own neighbourhoods" (Law, 1996, p. 30). From a critical perspective, *Educational Choice* contributes to individualizing students' responsibility for their education and employability (Røise, 2020, p. 271). In that regard, it is relevant to ask how career education can contribute to students' liberation and emancipation by challenging their choices and learning processes. Following the call from Hatcher and Le Gallais (2008) to widen students horizons through ample work experiences, have these community interactions supported students in developing new points of view on work, role, and the self? The focus on educationalizing and the lack of reflection in the evaluation may have limited the liberating potential of developing more ways of understanding what is going on and exploring options to deal with it (Law, 2004).

This study and previous research show that systematic preparation for and reflection on career learning activities is much needed (Klindt Poulsen, 2020). Following boundary

crossing theory, career education can function as a transformed space for critical reflection and connection while maintaining the integrity of school and world of work as different contexts for career learning. Therefore, to achieve such a transformation, a clear didactic approach is needed to protect the uniqueness of the curriculum in *Educational Choice* and its potential to address misperceptions regarding the world of work, class, and gender issues. The discontinuity described by the students in this study can, and should, be at the core of career education. Otherwise, the main goal of career education would not be met.

## References

- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- 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*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1833242>
- Bjerkholt, E., Ørbæk, T., & Kindeberg, T. (2020). An Outline to a Pedagogical Rhetoric Interactional Methodology – researching the teacher educators' responsibility for supporting student teachers' willingness to learn and their actual learning. *Teaching in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1792876>
- Borgen, J. S., & Lødding, B. (2009). *Implementering av faget utdanningsvalg på ungdomstrinnet, Delrapport II fra prosjektet Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring - Evaluering av Kunnskapsløftet*. Retrieved from <https://www.nifu.no/publications/970532/>
- Bosley, S. (2004). *Career helpers and career hinderers: a qualitative study exploring the role of others in shaping individuals' careers*. [Doctoral thesis, Loughborough University]. Loughborough University.
- Bronkhorst, L. H., & Akkerman, S. F. (2016). At the boundary of school: Continuity and discontinuity in learning across contexts. *Educational Research Review* (19), 18–35. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.04.001>
- 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 og skolens rådgivning* (Vol. SINTEF-rapport A18112). SINTEF Teknologi og samfunn.
- Buland, T., Mathisen, I. H., Mordal, S., Austnes-Underhaug, R., & Tønseth, C. (2014). "Æ skjønne itj, æ våkne opp kvar dag og vil bli nå nytt æ". *Skolens rådgivning i Møre og Romsdal, Sør-Trøndelag og Nord-Trøndelag*. International Research Institute of Stavanger, Norway.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches* (4 ed.). SAGE Publications.
- Guichard, J. (2001). A Century of Career Education: Review and Perspectives. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1(3), 155–176. <https://doi.org/10.1023/A:1012207018303>

- Guile, D., & Griffiths, T. (2001). Learning Through Work Experience. *Journal of Education and Work*, 14(1), 113–131. <https://doi.org/10.1080/13639080020028738>
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Gyldendal Akademisk.
- Hatcher, R., & Le Gallais, T. (2008). *The work experience placements of secondary school students: widening horizons or reproducing social inequality?* Birmingham City University, Faculty of Education. Retrieved from [https://www.educationandemployers.org/wp-content/uploads/2014/06/the\\_work\\_experience\\_placements\\_of\\_secondary\\_school\\_students.pdf](https://www.educationandemployers.org/wp-content/uploads/2014/06/the_work_experience_placements_of_secondary_school_students.pdf)
- Haug, E. H. (2016). *Kvalitet i norske skolers karriereveiledning: I spennet mellom storsamfunnets behov og elevenes autonomi*. Høgskolen i Innlandet.
- Haug, E. H., & Plant, P. (2016). Research-based knowledge: researchers' contribution to evidence-based practice and policy making in career guidance. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 16(1), 137–152. <https://doi.org/10.1007/s10775-015-9294-6>
- Hughes, D., Mann, A., Barnes, S. A., Baldauf, B., & McKeown, R. (2016). *Careers education: International literature review*. Education Endowment Foundation. Retrieved from <https://www.educationandemployers.org/wp-content/uploads/2016/07/Careers-review.pdf>
- Hughes, K. L., & Karp, M. J. M. (2004). *School-Based Career Development: A Synthesis of the Literature*. Columbia University.
- Kashefpakdel, E. T., & Percy, C. (2017). Career education that works: an economic analysis using the British Cohort Study. *Journal of Education and Work*, 30(3), 217–234. <https://doi.org/10.1080/13639080.2016.1177636>
- Kindeberg, T. (2008). Forskarutbildningsseminariet som muntlig arena för lärande. *Rhetorica Scandinavica*, 45, 49–67.
- Kjærgård, R. (2016). Utdanningsvalg – i spenningsfeltet mellom integrasjonsmotivet og nyttemotivet i utdanningspolitiske diskurser. In U. Høsøyen & L. G. Lingås (Eds.), *Utdanningsvalg: identitet og danning*. Oslo: Gyldendal akademisk. (pp. 91–104). Gyldendal Akademisk.
- Klindt Poulsen, B. (2020). Insights and Outlooks: career learning in the final years of compulsory school. *Education Inquiry*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1713691>
- Kuijpers, M., & Meijers, F. (2009). *Career learning: Research and practice in education*. Retrieved from <http://euroguidance.nl/downloads/publicaties/Career%20learning%202009.pdf>
- Law, B. (1981). Community interaction: A 'mid-range' focus for theories of career development in young adults. *British Journal of Guidance and Counselling*, 9(2), 142–158. <https://doi.org/10.1080/03069888108258210>
- Law, B. (1996). A career-learning theory In A. G. Watts, B. Law, J. Killeen, J. M. Kidd, & R. Hawthorn (Eds.), *Rethinking Careers Education and Guidance: Theory, Policy and Practice* (pp. 29–46). Routledge.
- Law, B. (1999). Career-learning space: New-dots thinking for careers education. *British Journal of Guidance & Counselling*, 27(1), 35–54. <https://doi.org/10.1080/03069889908259714>



- Law, B. (2004). Liberté? Futilité? . . . Autonomé! Careers education as an emancipatory activity. In B. A. Irving & B. Malik (Eds.), *Critical Reflections on Career Education and Guidance: Promoting Social Justice within a Global Economy* (pp. 55–69). Routledge.
- Law, B. (2009). *Community-interaction and its importance for contemporary careers-work*: The Career-learning Network. Retrieved from <http://www.hihohiho.com/memory/cafcit.pdf>
- Lødding, B., & Borgen, J. S. (2008). *Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring: Delrapport I Evaluering av Kunnskapsløftet*. Retrieved from [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/evakl/5/nifu\\_karriere.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/evakl/5/nifu_karriere.pdf)
- Lødding, B., & Holen, S. (2012). *Utdanningsvalg som fag og utfordring på ungdomstrinnet. - Sluttrapport fra prosjektet Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring. Evaluering av Kunnskapsløftet*. NIFU. Retrieved from [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/nifu\\_ utdanningsvalg.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/nifu_ utdanningsvalg.pdf)
- Mann, A. (2012). *Work experience: impact and delivery - insights from the evidence*. Retrieved from <https://www.educationandemployers.org/research/work-experience-impact-and-delivery-insights-from-the-evidence/>
- Mann, A., & Dawkins, J. (2014). *Employer engagement in education: literature review*. Retrieved from <https://www.educationandemployers.org/research/employer-engagement-in-education-literature-review-janaury-2014/>
- Mariager-Anderson, K., Gottlieb, S., Wahlgren, B., & Aarkrog, V. (2020). At blive på sporet. Nye perspektiver og bæredygtige løsninger på uddannelsesfrafald for unge voksne. Retrieved from [https://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/Rapporter/Rapport\\_-\\_At\\_blive\\_paa\\_sporet.pdf](https://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/Rapporter/Rapport_-_At_blive_paa_sporet.pdf)
- Messer, D. (2017). Work placements at 14-15 years and employability skills. *Education + Training*, 60(1), 16-26. <https://doi.org/10.1108/ET-11-2016-0163>
- Ministry of Education and Research. (2017). Core curriculum – values and principles for primary and secondary education. Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=eng>
- Mjaavatn, P. E., & Frostad, P. (2018). «Det er veldig sånn at det er et valg for livet». *FoU i praksis*, 12(1), 87-105. Retrieved from <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2593799>
- OECD. (2014). *OECD Skills Strategy Action Report Norway*. Retrieved from <http://www.oecd.org/skills/nationalskillsstrategies/Diagnostic-report-Norway.pdf>
- Oomen, A., & Plant, P. (2014). *Early School Leaving and Lifelong Guidance*. Retrieved from <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/elgpn-concept-note-no.-6-early-school-leaving-and-lifelong-guidance/>
- Parker, A., & Tritter, J. (2006). Focus group method and methodology: current practice and recent debate. *International journal of research & method in education*, 29(1), 23–37. <http://dx.doi.org/10.1080/01406720500537304>
- Persson, S. (2008). *Forskningscirklar - en vägledning*. Malmö stad. Retrieved from <http://mau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1410404/FULLTEXT01.pdf>
- Plant, P. (2020). Arbejdets spejl. In R. Buhl & P. Plant (Eds.), *Vejledningsdidaktik* (2. ed., pp. 51–68). Frydenlund.

- Poulsen, B. K., Thomsen, R., Buhl, R., & Hagmayer, I. A. (2016). *Udsyn i udskolingen*. Kommunernes Landsorganisation og Danmarks Lærerforening. Retrieved from: [https://pure.au.dk/portal/files/102324240/Bog\\_om\\_Udsyn\\_i\\_Udskolingen.pdf](https://pure.au.dk/portal/files/102324240/Bog_om_Udsyn_i_Udskolingen.pdf)
- Røise, P. (2020). If career education is the solution, what is the implied problem? . I E. Haug, T. Hooley, J. Kettunen & R. Thomsen (Red.), *Career and career guidance in the Nordic countries* (s. 265-280). Brill | Sense [https://doi.org/10.1163/9789004428096\\_018](https://doi.org/10.1163/9789004428096_018)
- Røise, P. & Bjerkholt, E. (2020). Frigjørende deltagelse i en forskningsrings om faget Utdanningsvalg. *Forskning og Forandring*, 3(1), 47-69. <https://doi.org/10.23865/fof.v3.2160>
- Skovhus, R. B. (2018). *Vejledning - valg og læring*. VIA University College.
- Skovhus, R. B., & Poulsen, B. K. (2021). A broader educational and vocational outlook in compulsory education has consequences for social justice. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09468-1>
- Skovhus, R. B., & Thomsen, R. (2020). From Career Choice to Career Learning: Taster Programs and Students' Meaning-Making Processes. In *Career and career guidance in the Nordic countries* (pp. 251–263). Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/10.1163/j.ctv2giww44.21?seq=1>
- Sultana, R. G. (2012). Learning career management skills in Europe: a critical review. *Journal of Education and Work*, 25(2), 225–248. <http://dx.doi.org/10.1080/13639080.2010.547846>
- Sultana, R. G. (2013). Career education: past, present ... but what prospects? *British Journal of Guidance & Counselling*, 41(1), 69–80. <https://doi.org/10.1080/03069885.2012.739373>
- Svensson, L. (2016). Kontextuell analys - en metodologi för skolnära forskning. In E. Anderberg (Ed.), *Skolnära forskningsmetoder* (pp. 191–215). Studentlitteratur.
- The Norwegian Directorate for Education and Training. (2008). *Læreplan for utdanningsvalg på ungdomstrinnet*. Retrieved from <https://www.udir.no/kl06/UTV1-01/>
- The Norwegian Directorate for Education and Training. (2015). *Læreplan for utdanningsvalg på ungdomstrinnet*. Retrieved from <https://www.udir.no/kl06/UTV1-02/Hele/Formaal>
- The Norwegian Directorate for Education and Training. (2020). *Læreplan for utdanningsvalg på ungdomstrinnet*. Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/utv01-03>
- Thomsen, R. (2017). *Career Guidance in Communities: A Model for Reflexive Practice*. International Centre for Guidance Studies, University of Derby. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10545/621596>
- Vaughan, K. (2010). The potential of career management competencies for renewed focus and direction in career education. *The New Zealand Annual Review of Education* (20). <https://doi.org/10.26686/nzaroe.v0i20.1569>
- Vaughan, K., & Spiller, L. (2012). *Learning to fly: Career management competencies in the school subject classroom*. AERU Research Unit of Lincoln University, New Zealand Council for Educational Research.



## Errata

Nr.	Sidetall	Linje/avsnitt	Originaltekst	Korrigert tekst
1	VI	Siste linje, nest siste avsnitt	career teaching	career education
2	s. 4	6. linje	...verdier og prinsipper for opplæring og formålet med opplæring.	...verdier og prinsipper for opplæring og formålet med opplæring beskrives.
3	s. 11	2. linje	(setning deles over og under figur 1)	(Flytte setning under figur 1)
4	s. 12	Kap 1.4, linje 4	'formel, relasjonell og pedagog Arbeidet med avhandlingen har vært en spennende reise som har ført til at jeg sitter igjen med flere, nye spørsmål om forskningsfeltet isk...	'formel, relasjonell og pedagogisk istandsettingsprosess som...
5	s. 16	4. linje fra bunnen	Men påpeker Mjaavatn og Frostad...	Men Mjaavatn og Frostad påpeker...
6	s. 28	7. linje	«[t]ilværelsen og menneskene eksisterer	«[t]ilværelsen og menneskene eksisterer

			ikke avhengig av hverandre.	ikke uavhengig av hverandre.
7	s. 28	Siste linje	...skoleslaget til der det...	...skoleslaget til det...
8	s. 31	9. linje fra bunnen	Det normative side...	Den normative siden...
9	s. 32	2. linje fra bunnen	...skole som sosial organisasjon...	...skole som en sosial organisasjon...
10	s. 33	Rett under sitatet	, Dale foreslår at, for å «...	, foreslår Dale at, «...
11	s. 37	8. linje fra bunnen	...Bacchi plasserer seg i, ...	...Bacchi plasserer seg, ...
12	s. 38	1. linje, 2.asvnitt	...forskningsarbeidet posisjoneres...	...forskningsarbeidet, videre posisjoneres...
13	s. 40	1. linje, siste avsnitt	...og forskningsdeltagerne meningsuttalelser...	...og forskningsdeltagernes meningsuttalelser..
14	s. 41	5. linje	...i sin hver artikkel.	...i hver sin artikkel.
15	s. 56	siste linje	...dere tre analytiske...	...deres tre analytiske...

16	s. 63	8. linje fra bunnen	..arenaene, har det vært mulig...	...arenaer, der det har vært mulig....
17	s. 74	3. linje	...disse uten utdanningspolitiske...	...disse utdanningspolitiske....
18	s. 84	1. linje, 4. avsnitt	...det med deltakerorientert forskning...	...det med at deltakerorientert forskning...

Doktoravhandling nr. 139

2022

**Faget utdanningsvalg – intensjoner og operasjonalisering**  
**En empirisk studie av dimensjoner av læreplanen i faget**  
**utdanningsvalg i ungdomsskole**

Doktorgradsavhandling

Petra Røise

ISBN: 978-82-7206-707-5 (trykt)

ISBN: 978-82-7206-706-8 (online)

usn.no

