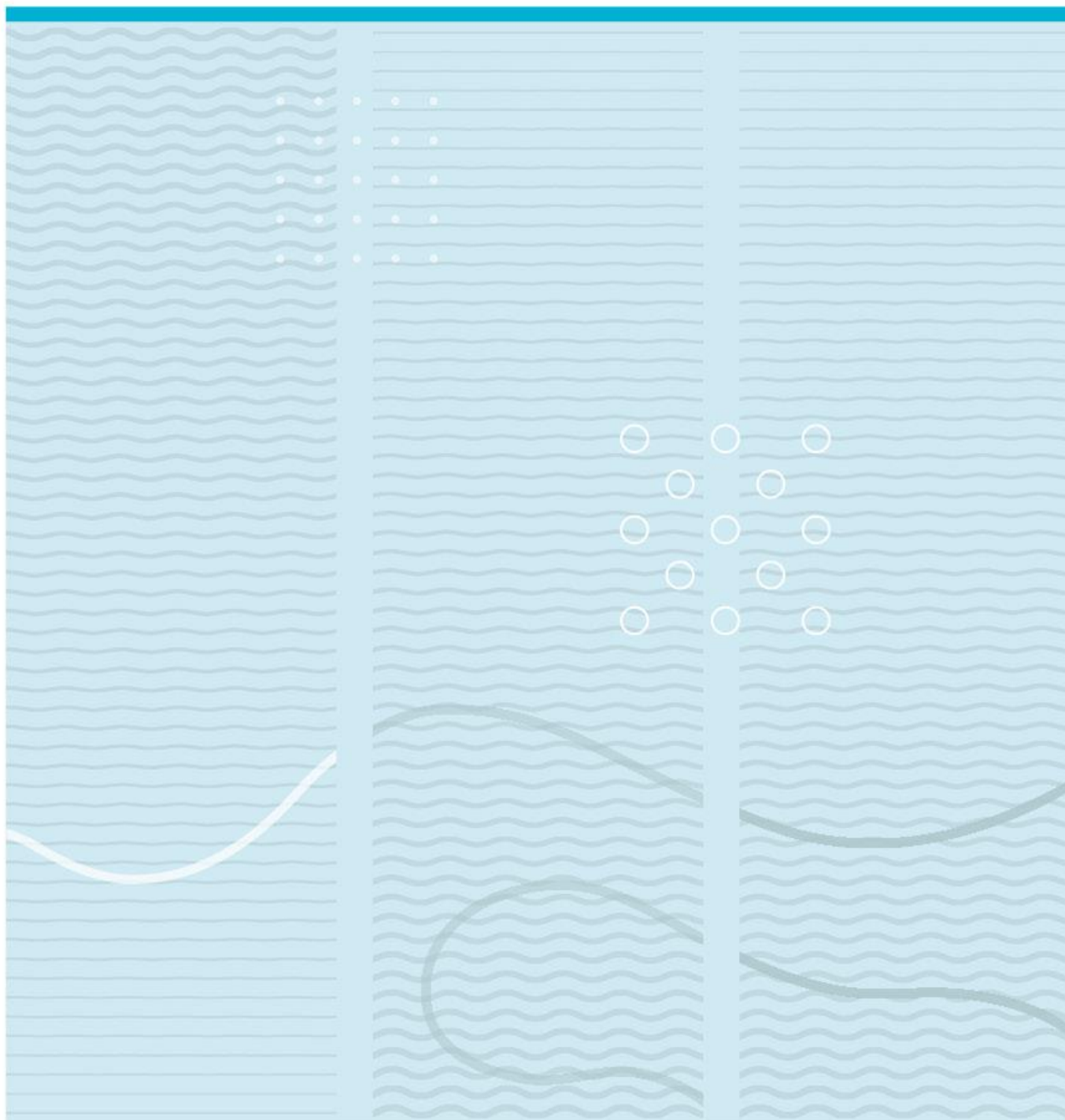


Ann Kristin Solhaug Hauge

# Et rektorperspektiv på arbeid med karrierelæring i ungdomsskolen

En kvalitativ studie av 3 rektorers perspektiv på arbeidet med karrierelæring i ungdomsskolen



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

<http://www.usn.no>

© 2019 Ann Kristin Solhaug Hauge

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

## Sammendrag

Karriereveiledning er satt på dagsorden som et strategisk virkemiddel i politikken både internasjonalt, nasjonalt og regionalt. Blant formålene i Norge finner vi forebygging av frafall, utjevning av sosiale forskjeller og integrering av etniske minoriteter. I tillegg skal det bidra til at samfunnet har tilgang på nødvendig arbeidskraft i de riktige dimensjoner. I dette arbeidet har skolen en sentral rolle, og hvordan skolene jobber med dette er viktig for å lykkes. Det har vært et ønske om å forstå mer om sammenhengen mellom teori og praksis når læreplaner som omhandler karrierelæring skal fortolkes og omsettes i praksis. Jeg har gjennomført en kvalitativ studie, hvor jeg har intervjuet 3 rektorer. Jeg formulerte følgende problemstilling: Hvordan opplever rektorer i ungdomsskolen å legge til rette for karrierelæring? Denne har jeg forsøkt å besvare gjennom følgende tre forskningsspørsmål: 1. På hvilken måte er karrierelæringsarbeidet forankret og utbredt i skolen? 2. Hvordan opplever de samarbeidet med hjemmet i forhold til elevenes karrierelæring? 3. Hvilke utfordringer står rektorene i når det gjelder å legge til rette for karrierelæring?

Som teoretisk ramme for drøftingen har jeg anvendt John Goodlads læreplanteori og tidligere forskning om rådgivning i skolen.

Funnene viser ulike beskrivelser av hvordan karrierelæringsarbeidet er forankret i organisasjonen, hvor det ligger enten hos rektor eller hos rådgiver. Når det gjelder utbredelse av arbeidet så er det også ulike beskrivelser. Respondentene gir uttrykk for en økt oppmerksomhet og positive prosesser på skolene med tanke på å fordele arbeidet. Med tanke på samarbeid med hjemmet så beskriver de dette som noe de bruker mye ressurser på. En god del foreldre trenger mye informasjon om utdanningsveier, og skolen legger mye arbeid ned i dette. I forhold til de utfordringene rektorene opplever så er det store sosioøkonomiske forskjeller i elevgruppen. Det har gjort det vanskelig å trekke foreldrene inn i karriereundervisningen, for eksempel i forbindelse med gjennomføring av arbeidsuke. Konsekvensen er ulike tilbud om utprøving av praksis. I tillegg opplever de noe motstand mot å ta del i skolens karrierelæringsarbeid.

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>3</b>
<b>Innholdsfortegnelse</b> .....	<b>4</b>
<b>Forord</b> .....	<b>7</b>
<b>1 INNLEDNING</b> .....	<b>8</b>
1.1 Bakgrunn for oppgaven .....	8
1.2 Aktualitet og relevans .....	9
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål .....	10
1.4 Begrepsavklaring og avgrensning .....	10
1.4.1 Begreper som kan knyttes til skolens karriereveiledning .....	11
1.4.2 Begrepene læreplan og curriculum .....	12
1.5 Oppgavens struktur .....	13
<b>2 ET SAMFUNNSPERSPEKTIV PÅ KARRIEREVEILEDNING</b> .....	<b>15</b>
2.1 Karriereveiledning i et internasjonalt og nasjonalt perspektiv .....	15
2.1.1 Karriereveiledning på regionalt nivå .....	17
2.2 Karrierelæring i Norge .....	18
2.2.1 Opplæringsloven om kompetanse rettet mot elevenes framtid og arbeid .	19
2.2.2 Generell del av læreplanen .....	19
2.2.3 Retten til nødvendig rådgivning .....	21
2.2.4 Faget Utdanningsvalg .....	23
2.2.5 Karrierelæring på kommunalt nivå .....	24
<b>3 KARRIEREVEILEDNING I GRUNNSKOLEN SOM FORSKNINGSFELT</b> .....	<b>26</b>
3.1 Lødding & Borgen – Karriereveiledning i overgang mellom ungdomsskole og videregående .....	26
3.2 Trond Bulands sluttrapport om skolen rådgivning .....	27
3.3 Bergensprosjektet - utdanningsvalg som skoleutvikling .....	28
3.4 Trond Buland m.fl. - Rådgiverrollen, mellom tidstyv og grunnleggende ferdighet .....	29
<b>4 TEORI</b> .....	<b>30</b>
4.1 John Goodlads tre oppmerksomhetsområder .....	30
4.1.1 Goodlads substansielle område .....	31
4.1.2 Goodlads sosiopolitiske område .....	32

4.1.3	Goodlad teknisk-profesjonelle område .....	32
4.1.4	Goodlads fire beslutningsnivåer .....	32
<b>5</b>	<b>VITENSKAPSTEORETISK PLASSERING OG FORSKNINGSMETODE .....</b>	<b>34</b>
5.1	Valg av forskningsmetode .....	34
5.1.1	Kvalitativ metode .....	35
5.2	Fenomenologi .....	37
5.3	Hermeneutikk .....	37
5.3.1	Forholdet mellom fenomenologi og hermeneutikk.....	38
5.4	Forskningsdesign.....	39
5.4.1	Datainnsamling .....	39
5.4.2	Utvalg.....	41
5.4.3	Analyse og fortolkning .....	43
5.5	Forskningens kvalitet .....	45
5.5.1	Validitet - gyldighet.....	45
5.5.2	Den ytre validitet – generaliserbarhet.....	46
5.5.3	Reliabilitet - Pålitelig og troverdig.....	47
5.5.4	Etiske hensyn .....	47
<b>6</b>	<b>FUNN.....</b>	<b>49</b>
6.1	Assosiasjoner til karrierelæring og karrierekompetanser .....	49
6.2	Forankring i skolen.....	49
6.3	Rådgivning som hele skolens ansvar.....	51
6.3.1	Betydning av kompetanse hos rådgiver .....	54
6.4	Samarbeid mellom skole og hjem.....	54
6.5	Tanker om læringsutbytte av karrierelæringsarbeidet.....	55
6.6	Rektorenes opplevelse av hva deres skole har lyktes med .....	56
6.7	Rektorenes opplevelse av hva deres skole har funnet utfordrende .....	57
6.8	Hvordan opplever rektorene å jobbe med utviklingsarbeid på egen skole?	59
6.9	Hvilke føringer opplever rektorene at de lener seg til i karrierelæringsarbeidet? .....	60
6.10	Ulike innsatsformer .....	61
<b>7</b>	<b>DRØFTING.....</b>	<b>62</b>
7.1	Karrierelæringens plass i skolen.....	62

7.1.1	Forankring av karrierelæringsarbeidet .....	62
7.1.2	Karrierelæring som hele skolens ansvar.....	65
7.2	Samarbeid mellom skole og hjem .....	70
7.3	Arbeidsuke – utprøving av yrker.....	73
7.3.1	Læreplanen om kontakt med arbeidslivet og ulike læringsarenaer .....	73
7.3.2	Tidligere forskning om utprøving av yrker .....	74
7.3.3	Noe internasjonal forskning om arbeidsutprøving.....	74
<b>8</b>	<b>KONKLUSJON .....</b>	<b>77</b>
8.1	Videre arbeid .....	79
<b>9</b>	<b>Litteratur.....</b>	<b>80</b>
<b>10</b>	<b>Vedlegg.....</b>	<b>84</b>

# Forord

Da jeg startet på videreutdanning i karriereveiledning i 2014, ante jeg ikke at det skulle ende med ett fullt masterstudium. Det har vært en spennende reise og lærerik prosess!

Det er flere jeg ønsker å takke:

Først av alt vil jeg takke mine tre respondenter for at dere stilte opp for prosjektet. Det var utrolig lærerikt! Jeg synes det var spennende å høre om hvordan dere opplever hverdagen med karrierelæring i skolen.

En stor takk også til arbeidsgiver som har gjort dette mulig for meg! Spesielt vil jeg takke min avdelingsleder Margunn Rommetveit, for nyttige innspill og solid støtte i prosessen. Takk også til gode kollegaer som har heiet på meg! En stor takk går også til min dyktige kollega, Agnes Sunniva Thrasdardottir Kroken, som har bistått meg med gjennomlesning og nyttige korrekturtips! Jeg er så takknemlig for at du tok deg tid!

Tusen takk til min veileder Petra Røise, for tålmodighet og oppmuntring gjennom hele prosessen. Du har trygget meg, anerkjent meg, kommet med nyttige tips og utfordret meg! Jeg takker deg for alle dine nyttige innspill på veien!

Det å være student kan være en krevende prosess. Ordet «utholdenhet» har fått en ny dimensjon. Veien mot målet kan synes uoversiktlig noen ganger, og da er det fint å gå sammen med noen! Jeg er så takknemlig for at jeg fikk være del av en gruppe, som har støttet, diskutert, reflektert og oppmuntret hverandre gjennom disse tre årene. Tusen takk til Live Lindgård og Tove Løvda! I tillegg ønsker jeg takke Inger Grete Lia Stålesen for spennende og gode samtaler på veien.

Sist men ikke minst, en varm takk til mine kjæreste barn og min kjære mann, som har vært støttende og tålmodige med meg! Det har vært avgjørende for å kunne fullføre!

Bergen, juni 2019

Ann Kristin Solhaug Hauge

# 1 INNLEDNING

## 1.1 Bakgrunn for oppgaven

Frafall i videregående skole og mennesker som står uten deltakelse i arbeidslivet, betraktes i dag for å være en stor samfunnsutfordring for Norge. Frafallstallene har vært relativt stabile gjennom flere tiår, men de siste tjue årene har fenomenet vært gjenstand for en stadig økende bekymring og oppmerksomhet (Vogt, 2017).

Konsekvensene av frafallet er store både for det enkelte individ og samfunnet som helhet. Roger Kjærgård beskriver i sin doktorgradsavhandling innen karriereveiledning:

*«Frafall innenfor utdanning fremstår også innenfor den utdanningspolitiske diskurs som et alvorlig samfunnsøkonomisk problem og ikke minst som en individuell risiko i å bli stående utenfor det aktive medborgerskap».*

(Kjærgård, 2013, s. 212)

Skolen har gjennom tidene hatt et stort ansvar for å følge opp gjeldende politikk, både for å ivareta det enkelte individ og for å imøtekomme samfunnets behov. I 1959 ble rådgivingstjenesten etablert i grunnskolen, og skolen har siden den gang hatt en sentral rolle i rådgivningen av unge mennesker. Denne støtten kan omtales som karriereveiledning (T. Buland, 2008; Haug, 2018). Retten til rådgiving er i dag forankret gjennom egen forskrift i opplæringsloven<sup>1</sup>, hvor formålet blant annet er å medvirke til forebygging av frafall, utjevning av sosiale forskjeller og integrering av etniske minoriteter. På den måten kan karriereveiledning ha minst to viktige funksjoner. Det kan bidra for det enkelte individ i sin livsplanlegging, og det kan sees på som et strategisk virkemiddel i politikken for å skape et samfunn slik vi ønsker.

I dette forholdet mellom individets og samfunnets behov har skolen sitt daglige virke, og skal balansere og håndtere de ulike forventningene som rettes mot dem. Det er skoleeier som er ansvarlig for at elevene får oppfylt retten sin, og det er rektor som får

---

<sup>1</sup> [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_25#KAPITTEL\\_25](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_25#KAPITTEL_25)



ansvaret for å sette planer ut i live. Rektors perspektiv inn i dette arbeidet blir derfor viktig for hvordan skolen velger å løse dette.

I tillegg til dette gjorde jeg i forbindelse med masterstudiet i karriereveiledning et prosjekt knyttet til emnet Utdanningsvalg i ungdomsskolen. Erfaringene herfra bidro til et ønske om en økt forståelse av hvordan systemet fungerer når læreplaner som omhandler karrierelæring skal fortolkes og omsettes i praksis. Rektor har en viktig rolle for at skolen skal lykkes med dette, og jeg har derfor ønsket å få en dypere forståelse av hvordan de opplever karrierelæringsarbeidet på skolen.

## 1.2 Aktualitet og relevans

Det pågår i disse dager en stor prosess rundt arbeidet med nye læreplaner. Dette omfatter både en ny overordnet del og læreplaner i de ulike fagene, som vil bli implementert fra 2020. Fagene vil få kjerneelementer som skal tydeliggjøre det viktigste læringsutbyttet for elevene, og for faget Utdanningsvalg er «karrierekompetanser» foreslått som det eneste kjerneelementet i faget.

Videre står det i forslaget:

*«I et samfunnsperspektiv er det viktig at ungdom har kunnskap om ulike utdanningsveier, om verdien av å delta i arbeid og om hvordan arbeidsmarkedet endrer seg. Faget bidrar til å skape en naturlig sammenheng mellom skole og arbeidsliv og til å motvirke utenforskap»*  
(Utdanningsdirektoratet, 2019)<sup>2</sup>

Samtidig med dette pågår en prosess for utvikling av et nasjonalt kvalitetsrammeverk. Bakgrunnen for dette var et oppdrag Kompetanse Norge fikk som følge av NOU2016:7 – Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn. Dette rammeverket er tverrsektorielt og skal bidra til et system, hvor den enkelte sikres tilgang til kvalitativ god karriereveiledning i et livslangt perspektiv (Kompetanse Norge, 2019).<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/349?notatId=697>

<sup>3</sup> <https://www.kompetansenorge.no/nyheter/gi-innspill-til-nasjonalt-kvalitetsrammeverk-for-karriereveiledning/#q=kvalitetsrammeverket>

Det synes å råde en tanke om at karriereveiledning kan bidra til å redusere en del av de store samfunnsutfordringene som landet står overfor, som eksempelvis frafall i utdanning, integrering av etniske minoriteter, utjevning av sosiale forskjeller og økt kjønnsbalanse i utdanning og yrker. Skolene har en viktig rolle i dette arbeidet, og hvordan de fortolker og operasjonaliserer vil ha betydning for hva som kommer ut av det, både for den enkelte og for samfunnet. Rektor har som øverste leder på skolen en sentral posisjon for hva som skal iverksettes. Jeg mener at kunnskap og forståelse for hvordan rektor opplever og tenker om skolens rådgivning, er et viktig perspektiv å ha med inn i planlegging og tilrettelegging for videre utvikling av arbeidet med karrierelæring i skolen.

### 1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Jeg har ønsket å få en bedre innsikt og forståelse av hvordan rektorer opplever skolens arbeid med å skulle operasjonalisere sentrale og lokale planer for karrierelæring. For å finne ut av dette har jeg formulert følgende problemstilling:

*Hvordan opplever rektorer i ungdomsskolen å legge til rette for karrierelæring?*

Problemstillingen blir utdypet og belyst gjennom tre forskningsspørsmål:

- 1. På hvilken måte er karrierelæringsarbeidet forankret og utbredt i skolen?*
- 2. Hvordan opplever de samarbeidet med hjemmet i forhold til elevenes karrierelæring?*
- 3. Hvilke utfordringer står rektorene i når det gjelder å legge til rette for karrierelæring?*

### 1.4 Begrepsavklaring og avgrensning

For å gi leseren en bedre forståelse av innholdet har jeg valgt å beskrive noen sentrale begreper. Disse begrepene knytter seg til fenomenene karriereveiledning i skolen og læreplanarbeid.

### 1.4.1 Begreper som kan knyttes til skolens karriereveiledning

*Karriere* kan beskrives som noe alle har og som formes på tvers av kontekst og ulike sammenhenger i livet, for eksempel utdanning, arbeid, fritid og familie. Dette påvirkes av de livsbetingelser som kan utgjøre muligheter og begrensninger, og som individet selv kan prøve å ta kontroll over i sin søken på å skape en meningsfull tilværelse (Thomsen, 2016, s. 38).

*Karriereveiledning* defineres av OECD som (oversatt av Kompetanse Norge):

*«Karriereveiledning viser til tjenester og aktiviteter som skal hjelpe personer, uavhengig av alder og tidspunkt i livet, til å ta valg når det gjelder utdanning, opplæring og arbeid, og til å håndtere egen karriere. Tjenestene kan finnes i skoler, på universiteter og høyskoler, i opplæringsinstitusjoner og i arbeidsmarkedstjenester, på arbeidsplassen, i frivillig eller i privat sektor. Aktivitetene kan foregå på individuell basis eller i grupper, og i samme rom eller over avstand (inkludert telefon og nettbaserte tjenester). Disse kan inkludere informasjon (i trykket form, på nett eller annet), tester, veiledningssamtaler, karriereutviklingskurs og -programmer (for å hjelpe personer til å utvikle selvbevissthet, bevissthet om muligheter og karrierehåndteringsferdigheter), smakebitkurs (for å sammenligne alternativer før valg), jobbsøkerkurs og hjelp i overgangsfaser» (Kompetanse Norge, 2019).*

Formålet med veiledningen bør være avgjørende for hvilken veiledningsaktivitet en velger, og hvordan en organiseres det (Haug, 2018).

*Karrierekompetanse* kan defineres som:

*«...en rekke kompetanser som setter mennesker i stand til å kunne planlegge, utvikle og styre sin egen karriere på en strukturert måte. Dette inkluderer ferdigheter i å kunne samle, analysere og anvende informasjon både om utdanning, arbeid og seg selv, ferdigheter i å håndtere overgangsfaser i livet og ferdigheter i å ta valg.» (Utdanningsdirektoratet, Utdanningsvalg – veiledning til læreplan, s. 2 (European Lifelong Guidance Policy Network, 2012)).*

*Karrierelæring* beskriver læringsprosessen fram mot utviklingen av karrierekompetanser. Både karriereutdanning og karriereveiledning kan bidra til å understøtte denne læringen, og disse er på den måten nært knyttet til hverandre. Denne læringen kan finne sted gjennom hverdagslæring og gjennom mer organiserte former (Thomsen & Skovhus, 2016, s. 53). Læringsperspektivet i karriereveiledningen har fått en gradvis økende innflytelse, og har gjennom de senere tiår blitt viet en stor teoretisk og politisk oppmerksomhet (Haug, 2018; Seville, 2017).

*Karriereundervisning* beskriver gjerne når karrierelæringen finner sted gjennom mer organiserte former, som for eksempel undervisning i skolen.

I oppgaven vil begrepet karriereveiledning og karrierelæring kobles opp mot rådgivning i skolen, og vil bli brukt om hverandre for å beskrive skolens arbeid med elevenes karrierekompetanser.

#### 1.4.2 Begrepene læreplan og curriculum

Internasjonalt råder det i dag ulike forståelser av begrepet læreplan. I nordisk sammenheng er læreplaner gjerne ansett for å være et direktiv for skolene og lærerne for hva som skal skje i skolen. Det sier noe om hva som skal gjøres, hvordan og i hvilket omfang (Imsen, 2016).

I Norge er det tradisjon for sentralt gitte læreplaner, hvor mye av føringene allerede er lagt, og hvor det stadig pågår en diskurs om hvor mye som skal bestemmes fra sentralt hold, og hvor mye som skal avgjøres av skole og den enkelte lærer. Læreplanen er det som etter intensjonen er tenkt å skulle gjennomføres, uten å ta med det som skjer i praksis (Imsen, 2016). I tillegg til en sentralt gitt læreplan er det vanlig at den enkelte skole eller lærer utarbeider en årsplan for hvordan de tenker å gjennomføre undervisningen. Imsen (2016) gjengir Stenhouse sin definisjon på en læreplan, som hun mener passer på den nordiske betydningen av læreplan:

*«En læreplan er et forsøk på å kommunisere de viktigste prinsippene og egenskapene ved et pedagogisk opplegg på en slik måte at den er åpen for kritisk gransking og mulig å overføre til praksis på en effektiv måte»*  
(Stenhous, 1975, s.4. (Oversatt av forf.) i Imsen, 2016).

Stenhouse framhever at en læreplan aldri vil si noe om hva eleven ender opp med å lære, fordi det er forskjell på intensjon og realitet i skolen (Imsen, 2016). En viktig side ved Stenhouse sin definisjon er at den skal være et kommunikasjonsmiddel for ulike aktuelle aktører og den skal være tilgjengelig for utvikling og forbedring. I tillegg skal være mulig å realisere i praksis (Imsen, 2016).

I engelskspråklige land brukes ordet «Curriculum», og omfatter mer enn bare en plan for undervisning (Imsen, 2016). I tillegg til å ta med hva som er intensjonen med undervisningen, så tar den også med det som faktisk skjer i virkelighet. Det betyr at den i sterkere grad knytter sammen det som er intensjonen og det som realiseres i praksis. Jeg ønsker å bruke den engelskspråklige forståelsen, fordi jeg mener den er best egnet for å belyse problemstillingen.

Det foreligger noe forskning på rådgiveres erfaringer og opplevelser med skolens tilrettelegging for karrierelæring, men jeg finner lite forskning på rektorer opplevelse av karrierelæring, og tror at det kan være nyttig å få fram dette perspektivet med tanke på videre utvikling av den organiserte karrierelæringen i skolen.

Jeg tror også det kan være gunstig å se dette i et kortere historisk perspektiv, for både å kunne beskrive, tolke og forstå hva som gjør at noe innhold blir valgt framfor annet, og hvordan noe forandres, og noe ikke forandres over tid. Dette vil jeg gjøre ved å intervju tre rektorer og drøfte mine funn mot Goodlads læreplanteori om beslutningsnivåer, overordnede føringer og funn fra tidligere forskning. Jeg håper å løfte fram erfaringer fra arbeidet med gjeldende planer, og om mulig bidra til noe som kan være nyttig ved implementering av de nye læreplanene.

## 1.5 Oppgavens struktur

### Kapittel 1 - Innledning

Dette kapittelet tar for seg litt av bakgrunn for oppgave og den relevans. Her finnes også oppgavens problemstilling med dens underspørsmål, begrepsavklaring av sentrale begreper, avgrensning av oppgaven, samt oversikt over oppgavens struktur.

## Kapittel 2 – Et samfunnsperspektiv på karriereveiledning

Her presenteres jeg perspektiv på karriereveiledning i internasjonalt, nasjonalt og regionalt nivå, samt en beskrivelse av karrierelæring på nasjonalt og kommunalt nivå.

## Kapittel 3 – Karriereveiledning i skolen som forskningsfelt

Her presenterer jeg sentralt forskning gjort om karriereveiledning og rådgivning i grunnskolen, hvor jeg har oppmerksomhet på de tema som aktuelle for denne undersøkelsen.

## Kapittel 4 – Teori - John Goodlads teori om læreplaner

I dette kapitlet ønsker jeg å gi en kortfattet oversikt over John Goodlads læreplanteori, som jeg ønsker å anvende som en ramme for funn og drøftingen.

## Kapittel 5 – Metode

I dette kapitlet vil jeg presentere og drøfte bakgrunn for valg av metode og vitenskapsteoretisk perspektiv for undersøkelsen. Jeg vil redegjøre for valg jeg har gjort underveis i prosessen, samt refleksjoner rundt forskningens kvalitet og de etiske overveielser jeg har gjort underveis.

## Kapittel 6 – Funn

I dette kapitlet vil jeg presentere funn på tvers av de kvalitative intervjuene og som skal danne grunnlag for den senere drøftingen.

## Kapittel 7 – Drøfting

Her vil jeg drøfte de sentrale funnene opp mot teori og tidligere forskning om rådgivning i skolen. Drøftingen skal lede fram til svar på problemstillingen og dens forskningsspørsmål.

## Kapittel 8 – Konklusjon

I dette kapitlet trekker jeg fram de mest sentrale deler av funnene mine, og vil gjøre en oppsummering av hvordan problemstillingen er belyst og besvart gjennom undersøkelsens tre forskningsspørsmål.

## Kapittel 9 – Litteratur

## Kapittel 10 – Vedlegg

## 2 ET SAMFUNNSPERSPEKTIV PÅ KARRIEREVEILEDNING

Karriereveiledning har internasjonalt fått en plass høyt oppe på den politiske agendaen, og er også nasjonalt satt på dagsorden som et strategisk virkemiddel i politikken.<sup>4</sup>

### 2.1 Karriereveiledning i et internasjonalt og nasjonalt perspektiv

Internasjonalt finner vi nasjoner som har utviklet sine egne systemer, slik tilfellet er for eksempel både i USA, Canada, England og Australia<sup>5</sup> (Thomsen, 2014). I Norge pågår i disse dager et arbeid med et nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning. Blant formålene med karriereveiledning i norsk sammenheng finner vi forebygging av frafall i utdanning, økt inkludering i arbeidslivet, å motvirke kjønnsdelt arbeidsmarked og i tillegg sikre tilgang på rett arbeidskraft i riktige dimensjoner. Det med dimensjonering har også vært påpekt i tidligere forskning både internasjonalt og nasjonalt, og spesielt i en rekke vestlige land har det vært uttrykt en bekymring for at de unge ikke velger yrker som næringslivet forventer å få behov for (T. Buland, 2008). Karriereveiledning kan sees på som et politisk virkemiddel for å sikre samfunnet rett kompetanse, og samtidig som en mulighet for det enkelte individ til å utvikle en kompetanse som de kan anvende senere i livet. Kjærgård (2013) beskriver det slik:

*«Utdanning og arbeid er to områder som fremstår som sentrale og avgrensede innenfor karriereveiledningens sosiale gjenstandsområde, og som av myndighetene fremskrives som avgjørende både i det å skape og utvikle et velferdssamfunn, men også av betydning for at befolkningen kan leve gode og meningsfulle liv.»*

EU vedtok to resolusjoner i 2004 og 2008, som begge vedrører livslang læring og karrierekompetanser. I resolusjonen av 2008 knyttet livslang karriereveiledning til EU's

---

<sup>4</sup> <https://www.regjeringen.no/contentassets/3c84148f2f394539a3eefdfa27f7524d/nasional-strategi-kompetanse-nett.pdf>, s. 16.

<sup>5</sup> <https://www.education.gov.au/australian-blueprint-career-development>

strategiske mål om å bli det mest kunnskapsbaserte samfunn innen 2010. Gjennom EØS-avtalen er Norge forpliktet til å implementere dette som en del av sin politikktutforming (Kjærgård, 2013). I den samme resolusjonen, som omhandler utdanning, arbeid og veiledning, beskrives karriereveiledning som å kunne spille en vesentlig rolle for den enkelte når store avgjørelser skal tas i løpet av livet, både på det private og det yrkesmessige plan:

*«Guidance plays a decisive role in the major decisions that individuals have to take throughout their lives. In this respect, it can contribute to empowering individuals to manage their own career paths in a more secure way in the context of today's labour market, and to achieve a better balance between their personal and professional lives;(…)» (EU, 2008).<sup>6</sup>*

Her beskrives karriereveiledning som bidrag i forhold til manglende samsvar mellom vedvarende arbeidsledighet, og problemer med å svare på behov for å rekruttere til enkelte sektorer i arbeidsmarkedet:

*«The labour market is also characterised by the mismatch between persistent unemployment and difficulties in recruiting in certain sectors, and guidance provides a means of responding more effectively to labour market needs» (EU, 2008).*

Sosial inkludering og like muligheter for alle omtales som en vedvarende utfordring for utdanning, opplæring og sysselsettingspolitikken. En utvikling av karrierekompetanser for den enkelte vil kunne være et nyttig bidrag for å motvirke dette (EU, 2008). Kort oppsummert, så sier resolusjonene at alle skal ha tilgang til karriereveiledning av god kvalitet, i den livsfasen de til enhver tid befinner seg i.

I europeisk og nordisk sammenheng ble det etablert nettverk som skulle drive felles utviklingsarbeid innen karriereveiledningsfeltet. Gjennom ELPGN (European Lifelong Guidance Policy Network)<sup>7</sup> og NVL (Nordisk råd for voksnes læring)<sup>8</sup> har det vært etablert nettverk, som har samarbeidet om å utvikle felles ressurser inn i arbeidet. Dette var ment å bidra til å sikre god kvalitet, samt et økt fokus på læringsdimensjonen

---

<sup>6</sup> EUs resolusjon om livslang karriereveiledning av 2008:

[https://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/en/educ/104236.pdf](https://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/104236.pdf)

<sup>7</sup> <http://www.elgpn.eu/>

<sup>8</sup> <https://nvl.org/>



i karriereveiledningen. Tanken bak er at den lærende kan utvikle kompetanser som er nødvendig for å tilpasse seg et dynamisk og skiftende arbeidsmarked (Thomsen, 2014). I 2014 kom OECD med to rapporter. Formålet med disse var å medvirke til en utarbeidelse av kompetansepoltiske strategier, som kan bidra til å møte en usikker økonomisk framtid. Den første rapporten «OECD Skills Strategi Diagnostic Report Norway» beskriver de 12 viktigste utfordringene Norge har med tanke på kompetansestrategi, hvor de blant annet peker på manglende ansvarliggjøring av det regionale nivået i kompetansepoltikken. I den andre rapporten fra samme året «OECD Skills Strategy Action Report» kommer de med anbefalingen til hvordan Norge på best mulig vis kan utnytte befolkningens kompetanse, og hvor det anbefales å utvikle et helhetlig system for livslang karriereveiledning (Sultana, 2018, s. 39).

Blant annet på bakgrunn av dette, satte regjeringen ned et utvalg som skulle se på et slikt system og komme med anbefalinger til det videre arbeidet. I 2016 presenterte regjeringen NOU2016:7<sup>9</sup> – Karriereveiledning for individ og samfunn, hvor karriereveiledning i grunnopplæringen knyttes opp mot bestemmelsene i opplæringsloven og mot læreplaner i fag på følgende måte:

*«(...) karriereveiledning i grunnopplæringen eksplisitt omfatter den forskriftsfestede retten i rådgivning (særlig utdannings- og yrkesrådgivning), fagene utdanningsvalg og arbeidslivs-faget på ungdomstrinnet og faget prosjekt til fordypning på yrkesfaglig studieprogram i videregående opplæring. Samtidig ser man en tydelig sammenheng med formålet i skolen slik det er formulert i formålsparagrafen, og formålet med karriereveiledning.» (NOU2016:7, s. 133).*

Gjennom dette ser vi at karriereveiledning beskrives som en oppgave med flere nedslagsfelt i skolen.

### 2.1.1 Karriereveiledning på regionalt nivå

Som et ledd i den nasjonale kompetansepoltikken vedtok Hordaland Fylkeskommune høsten 2017 en regional plan for kompetanse og arbeidskraft med perspektiv fram mot 2030. Bakgrunnen for denne var at Kunnskapsdepartementet fra 2015 ba

---

<sup>9</sup> NOU 2016:7: Norge i omstilling, Karriereveiledning for individ og samfunn: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-7/id2485246/>

fylkeskommunene om å utvikle regionale kompetansepolitiske planer. OECD rapporten «Skills Strategy» fra 2014 beskriver det som et viktig mål å sikre at «(...) the region is prepared for a future that is more innovative, more knowledge-based, more productive and leaves no-one behind» (*OECD Skills Strategy Action Report: Norway 2014*).<sup>10</sup>

Gjennom dette fikk Hordaland Fylkeskommune også i oppdrag av Kunnskapsdepartementet å være prosjektleder for et pilotprosjekt om regional kompetansepolitikk, som skal bidra til at fylkeskommunene styrker sitt planarbeid.<sup>11</sup> Planene skal gå på tvers av sektorer og forvaltningsnivå. I styringsgruppen rundt planarbeidet var regionale aktører på fylkeskommunalt politisk nivå, universitet og høyskole, partene i arbeidslivet, Bergen Næringsråd og Bergen Kommune. Planens overordnede mål er «(...) bette balanse mellom tilbud og etterspurnad etter kompetanse og arbeidskraft i Hordaland gjennom eit forpliktande samarbeid mellom næringslivet, offentleg sektor og utdanningsaktørane». I tillegg er det formulert tre andre hovedmål, hvor et av disse er at «Innbyggjarane i Hordaland skal ha tilgang til profesjonell, offentleg og gratis karrierelæring, i den livsfasen dei er i.»

Planen legger opp til «A whole government approach», hvor samlet og koordinert innsats skal bidra til å nå målene. Dette skal blant annet gjøres gjennom den lovfestede retten til rådgiving og gjennom karrierelæring i skolen, hvor faget Utdanningsvalg er sentralt for elevenes valg av utdanning og yrke. Et annet viktig mål er å sikre at regionen har tilgang på rett kompetanse for å møte næringslivets behov.

## 2.2 Karrierelæring i Norge

Læreplanverket for inneværende periode, definert i Kunnskapsløftet (LK06), er bygget opp etter samme modell som tidligere generell del, og består av generell del, prinsipper og rammer for opplæringen og læreplaner i fag. Den generelle delen av læreplanen er ikke tatt med i forutgående beskrivelse i NOU2016:7, men kan anses for

---

<sup>10</sup> OECD Skills Strategy Action Report: <https://www.kompetansenorge.no/statistikk-og-analyse/publikasjoner/oecd-skillsstrategy-action-report-norway/>

<sup>11</sup> Regional plan for kompetanse og arbeidskraft: [https://www.hordaland.no/globalassets/for-hfk/plan-og-planarbeid/regionale-planar/regional-plan-for-kompetanse-og-arbeidskraft\\_web.pdf](https://www.hordaland.no/globalassets/for-hfk/plan-og-planarbeid/regionale-planar/regional-plan-for-kompetanse-og-arbeidskraft_web.pdf)

å være et overordnet ideologisk dokument (Imsen, 2016), og slik jeg tolker det som fagovergripende og gjeldende for alle læreplaner. Det betyr at den også gjelder for faget Utdanningsvalg. I tillegg mener jeg den, med sitt innhold knyttet mot framtidig arbeid, er særdeles relevant med tanke på elevenes læring av karrierekompetanser. Jeg velger derfor å ta den generelle delen med videre i oppgaven, når jeg nå kort presenterer noen av de delene som NOU2016:7 omtaler at karriereveiledningen i grunnopplæringen omfatter.

### 2.2.1 Opplæringsloven om kompetanse rettet mot elevenes framtid og arbeid

Under formålet med opplæringen finner vi omtalt hvordan skolen skal bidra til at elevene får åpnet døren mot verden og fremtiden: «Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring» (Kunnskapsdepartementet, Lov og grunnskole og den videregående opplæringa, kap.1, § 1-1, 1. avsnitt). I den norske skolen, som er tuftet på humanistiske verdier, så er det å ta ansvar for seg selv sentralt, og det å skaffe seg et arbeid og bidra både for seg selv og samfunnet et mål for de aller fleste i sin egen framtid. Loven beskriver det som at:

*«Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong»*

(Kunnskapsdepartementet, Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa, kapittel 1, §1-1, 5. avsnitt).<sup>12</sup>

### 2.2.2 Generell del av læreplanen

Gjennom den generelle delen av læreplanen beskrives skolens opplæring av kompetanser mot framtid og arbeidsliv flere steder. Målet med opplæringen skal blant annet være å ruste barn og unge til å mestre livets utfordringer sammen med andre,

---

<sup>12</sup> Lov om grunnskole og den videregående opplæringen: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven#KAPITTEL_1)

samt at opplæringen også skal gi den enkelte en kompetanse i å ta hånd om seg selv, sitt liv, og samtidig evne å ta vare på andre rundt seg (Utdanningsdirektoratet, Generell del, s. 2). Jeg tolker at skolens identitets- og dannelsesoppdrag kommer tydelig til uttrykk gjennom dette. Videre beskriver den noe av formålet med opplæringen slik:

*«Opplæringa skal kvalifisere for produktiv innsats i dagens arbeidsliv, og gi grunnlag for senere i livet å kunne gå inn i yrke som ennå ikke er skapt. Den må utvikle de evner som trengs for spesialiserte oppgaver, og gi en generell kompetanse som er bred nok for omspesialisering senere i livet. Opplæringa må både gi tilgang til dagens arbeids- og samfunnsliv, og kompetanse til å mestre skiftende omgivelser og en ukjent framtid. Den må derfor tilføre holdninger og kunnskaper som kan vare livet ut, og legge fundamentet for nye ferdigheter som trengs når samfunnet endrer seg raskt. Den må lære de unge å se framover og øve evnen og viljen til å velge med fornuft. Den må venne de til å ta ansvar - til å vurdere virkningen for andre av egne handlinger og å bedømme dem med etisk bevissthet» (Utdanningsdirektoratet, Generell del, s. 2).*

Videre står det blant annet at «Opplæringa skal gi elever og lærlinger innsyn i variasjonen og bredden i arbeidslivet, og formidle kunnskaper og ferdigheter så de kan ta aktivt del i det.» (Generell del, s.9). Undervisningen og læringen skal skje i mange ulike sammenhenger, og av et personale som har dette som jobb, og er utdannet med dette som formål. God undervisning defineres blant annet av at den «(...) skal gi elevene erfaring med å lykkes i sitt arbeid, gi tro på egne evner og utvikle ansvar for egen læring og eget liv.» (Utdanningsdirektoratet, Generell del, s. 10).

For å lykkes i arbeidet med å overføre elevenes erfaringer til personlig innsikt, er det nødvendig med fagkunnskap hos lærer og veileder. Lærerne skal også ha faglig kunnskap, og holde seg faglig oppdatert gjennom faglig utvikling eller forskning, og må gis mulighet for å utvikle seg gjennom etter- og videreutdanning (Utdanningsdirektoratet, Generell del, s. 11).

For å få dette til i praksis beskrives læringen som et lagarbeid, hvor lærere og instruktører har sine spesialiteter, men hvor alle deler et felles ansvar for elevenes utvikling. På den måten kan en sammensatt lærerstab bidra til å dekke det enkelte fag

og helheten (Utdanningsdirektoratet, Generell del, s.13). Dette beskrives som vesentlig for å skape resultater:

*«Den sammensatte lærerstab er en rikdom fordi lærere med ulik kompetanse kan utfylle hverandre både faglig og sosialt. Samtidig er samordning av innsatsen og samspillet mellom kollegene avgjørende for de resultater som nås. Dette stiller nye krav til skolens ledelse. Lærernes mulighet for å yte sitt beste forutsetter overskudd og trivsel, og en arbeidsgiver med sans for læreryrkets egenart og særpreg. Men lærerne skal fungere ikke bare som instruktører, veiledere og forbilder for barn – de skal virke sammen med foreldre, arbeidsliv og myndigheter som også utgjør vesentlige deler av skolens brede læringsmiljø. Gode lærere har derfor åpenhet overfor og trening i å engasjere foreldrene og lokalt arbeids- og organisasjonsliv for skolens formål»*  
(Utdanningsdirektoratet, Generell del, s. 13).

For at elevene skal oppleve oversikt og sammenheng er det viktig å planlegge og samarbeide om undervisningen på tvers av fag, slik at relevansen av fagene trer fram, og en mer helhetlig forståelse utvikles. I tillegg legges det opp til et bredt læringsmiljø som omhandler samhandling mellom alle voksne og elever, og hvor skolen skal samarbeide med hjemmet om barnas utvikling og trekke disse inn rundt opplæringen (Utdanningsdirektoratet, Generell del, s. 19-20).

Sluttmålet for opplæringen er det integrerte mennesket, og «(...) å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer felleskapet til gode – å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling.» (Utdanningsdirektoratet, Generell del, s. 22). Dette tolker jeg til at en både skal trekke inn hensyn til individet og til samfunnet, samt at skolen gjennom å skulle fostre til menneskelighet trekker inn ansvaret for identitets- og dannelsesarbeidet som en del av utdanningen.

### 2.2.3 Retten til nødvendig rådgivning

Skolens rådgivning skal bidra til grunnopplæringens arbeid med å oppfylle sitt samfunnsmandat (NOU2016:7, s. 135). I forskriften til opplæringsloven står det at eleven har rett på to ulike former for nødvendig rådgivning. Det er sosialpedagogisk

rådgiving og utdannings- og yrkesrådgiving. Denne retten innebærer informasjon, veiledning, oppfølging og hjelp til å finne seg til rette på skolen, samt ta avgjørelser i forbindelse med valg for framtidig yrke og utdanning. Det er elevens behov og ønske som avgjør om rådgivningen skal gjøres individuelt eller i gruppe (Kunnskapsdepartementet, Opplæringsloven §22-1).

Ett av formålene med rådgivningen er å bidra til å utjevne sosiale ulikheter, forebygge frafall samt integrere etniske minoriteter. For at rådgivningen skal bli best mulig for eleven, skal skolen ha et helhetlig perspektiv på eleven og se begge formene for rådgivningen i en sammenheng. Jeg vil her gå videre med det som omhandler yrkesrådgivningen, eller skolens karriereveiledning, da jeg mener det er mest relevant for å belyse oppgavens problemstilling.

Eleven skal videre få nødvendig hjelp for videre utvikling og utnyttelse av sine egne ressurser, og uten å måtte ta hensyn til tradisjonelle kjønnsroller (Kunnskapsdepartementet, Opplæringsloven §22-1). Målet med rådgivningen er å bidra til en bevisstgjøring og støtte for elevene i deres valg av utdanning og yrke, samt at den enkelte utvikler kompetansen i det å skulle planlegge yrke og utdanning i et langsiktig læringsperspektiv.

Retten til nødvendig utdannings- og yrkesrådgiving innebærer at elevene skal få informasjon om yrkes- og utdanningsveier nasjonalt og internasjonalt, informasjon om arbeidsmarkedet lokalt, nasjonalt og internasjonalt, opplæring i å finne og orientere seg i informasjon og bruk av veiledningsverktøy, informasjon om søknadsfrister, inntaksvilkår og finansieringsordninger, samt opplæring og veiledning om jobbsøking og søknadsprosesser.

I tillegg skal eleven gjennom rådgivningen bli gradvis bevisst sine egne interesser, ferdigheter og verdier, samt utvikle selvinnsikt slik at vedkommende på egen hånd kan ta avgjørelser om egne yrkes- og utdanningsvalg, vurdere konsekvenser av valg og forebygge feile valg. Dette arbeidet skal legges opp som en prosess fra 8.-13. årstrinn, og denne rådgivningen skal finne sted i et samarbeid mellom ulike personer på skolen, og skal hvis mulig, trekke inn eksterne aktører for å gi et så godt tilbud som mulig. Slike samarbeidspartnere kan være andre utdanningsinstitusjoner, lokalt næringsliv, partnerskap for karriereveiledning og hjemmet. (Kunnskapsdepartementet, forskrift til

Opplæringsloven § 22-3). Det er skoleeiers ansvar å oppfylle elevenes rettigheter (Kunnskapsdepartementet, forskrift til Opplæringsloven § 22-4).

#### 2.2.4 Faget Utdanningsvalg

Faget Utdanningsvalg ble innført med Kunnskapsløftet i 2006. Faget fikk sin første læreplan i 2008, som ble revidert i 2015. En av tankene bak faget var å få rådgivningen inn som en kjerneaktivitet i skolen (T. Buland, 2008). Faget er obligatorisk og skal sees i sammenheng med skolens totale rådgivning. Formålet med det er å bidra til at eleven oppnår en kompetanse i å treffe karrierevalg basert på egne ønsker og forutsetninger, samt at elevene utvikler en forståelse for betydningen av utdanning, arbeidsdeltakelse og livslang læring i et arbeidsmarked i endring.

Videre står det at «(...) sammen med veiledning gitt av skolens rådgivning skal faget utdanningsvalg legge til rette for kunnskapsbaserte valg av utdanning og yrke» (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Faget handler således ikke bare om valg av videregående skole, men legger til grunn et livslangt perspektiv på en yrkeskarriere og oppbygging av en kompetanse som elevene kan anvende senere i livet. «I dette perspektivet kan karriere ses som deltakelse i utdanning, lønnet og ulønnet arbeid, og i forskjellige roller vi har i ulike livsfaser» (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Læringen som finner sted i faget kan betegnes som karrierelæring, og referer til den læringsprosessen som leder til at den enkelte utvikler karrierekompetanser. Den samlede innsatsen som gjøres i faget og gjennom den generelle delen av læreplanen, hvor det står beskrevet mål med innsatsen, beskrives gjerne som en karriereutdanning (Thomsen & Skovhus, 2016, s. 41).

I utdanningsvalg er erfaringslæring gjennom utprøving på skole eller arbeidsplass en anbefalt tilnærming for at elevene skal få erfaring som kan bidra til selvinnsikt, refleksjon og læring. Dette er spesielt viktig for elever som har liten eller ingen kontakt med arbeidslivet (Utdanningsdirektoratet, 2015).

For å lykkes med faget legges det opp til samarbeid og koordinering på skolen, og det understrekes at tilknytning til den øvrige rådgivningen og andre fag har mye å si for elevenes læring og utvikling. For å lykkes med skolens totale rådgivning eller

karrierelæringsarbeid er det en forutsetning at skolens ledelse er aktive pådrivere i utviklingen av faget. De må sikre forankring av skolens plan for karriereveiledning og utdanningsvalg i skolens øvrige planverk, og nødvendige ressurser må være tilgjengelige. Her kan rådgiver være en ressursperson for ledelsen, både for å sikre faglig kvalitet, men også for å sikre god koordinering mellom skolens totale rådgivning, og gjennomføring av undervisningen i utdanningsvalg. En plan for dette arbeidet bør være en del av skolens planverk (Utdanningsdirektoratet, 2015). Dette er hentet fra veiledningen til læreplanen i faget Utdanningsvalg. Denne er ikke styrende for skolens aktiviteter, men jeg har valgt å ta den med, fordi jeg mener den kan bidra til å utdype noen av intensjonene som ligger i læreplanen.

### 2.2.5 Karrierelæring på kommunalt nivå

Bergen Kommune er inne i sin andre planperiode med «Sammen for kvalitet – læring», som er en plan for kvalitetsutvikling for Bergensskolen 2016/17 – 2019/20.<sup>13</sup> Denne planen peker ut faglige og pedagogiske målsettinger i planperioden, samt strategier for å nå disse. Satsingsområdet er «Læringskompetanse for det 21. århundre – målrettede og medvirkende elever», og refererer med dette til NOU 2015:8 om fremtidens skole, hvor fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å samhandle og delta og kompetanse i å utforske og skape, er de fire utvalgte kompetanseområdene. For å realisere mål og intensjoner gjennomfører fagavdelingen fellesprogram for kvalitetsutvikling sammen med skolene.

I tillegg har Bergen Kommune som et av sine satsningsområder å bistå skolene i deres karrierelæringsarbeid og arbeid med læreplaner. Gjennom tiltaket «Ka vil Du bli?» samarbeider kommunen med flere ulike næringslivsaktører, høyskoler, universitet og opplæringskontor for at elevene skal få en fagdag i bedrift. I tillegg får de, i samarbeid med Hordaland Fylkeskommune, tilbud om åpen dag på videregående skole, hvor elevene får besøke og prøve ut et studieprogram. Målet med disse tiltakene er å bistå skolene i deres arbeid med læreplaner, og gi alle elevene et likeverdig tilbud om

---

<sup>13</sup> Sammen for kvalitet: [https://issuu.com/hg-9/docs/bergen\\_kommune\\_sammen\\_for\\_kvalitet?e=19530043/62960620](https://issuu.com/hg-9/docs/bergen_kommune_sammen_for_kvalitet?e=19530043/62960620)



utprøving uavhengig av hvilken skole de går på. Dette skal bidra til å gi elevene et grunnlag for å foreta valg av videre utdanning og yrke (Bergen Kommune, 2019).<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Bergen Kommune «Ka vil Du bli?» <https://www.bergen.kommune.no/omkommunen/avdelinger/byradsavd-for-barnehage-skole-og-idrett/6543/6545/article-90574>

### **3 KARRIEREVEILEDNING I GRUNNSKOLEN SOM FORSKNINGSFELT**

Her vil jeg presenterer noen sentrale funn fra tidligere forskning om karriereveiledning i grunnskolen. Jeg har valgt forskning som jeg mener kan bidra til å se undersøkelsen min i en større sammenheng, både med tanke på tema og med tanke på tidsperspektivet for inneværende læreplanperiode. (LK06)

#### **3.1 Lødding & Borgen – Karriereveiledning i overgang mellom ungdomsskole og videregående**

Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU STEP) kom i 2009 ut med en delrapport II fra prosjektet Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring. Oppdraget ble utført på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, og var en devaluering av Kunnskapsløftet (Borgen, Lødding, & Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående, 2009).

Med tanke på rådgivning som hele skolens ansvar, så fremkommer det i rapporten en dominerende oppfatning hos rektorene, om at yrkes- og utdanningsveiledning er rådgiveres domene, og at deres kompetanse vanskelig kunne erstattes. Noen av rektorene ga uttrykk for at det ville være det beste for elevene om også kontaktlærerne overtok noen av de oppgavene som yrkes- og utdanningsveileder hadde hatt.

Når det gjaldt tanken om Utdanningsvalg som hele skolens ansvar, så var ikke det en tanke som hadde hatt gjennomslag. I tillegg så hadde rådgiver fått en mer sentral plass i arbeidet med faget enn det som var intensjonen. Med tanke på den interne organiseringen av faget, så hadde rektorene en opplevelse av at dette var rådgivers domene, mer enn hele skolens ansvar. Dette omtales som et kritisk funn i rapporten (Borgen et al., 2009).

Skoleeierne på sin side uttrykte den gang at de i meget varierende grad er involvert i det lokale læreplanarbeidet. Det beskrives i rapporten at når det gjaldt implementeringen av faget utdanningsvalg, så hadde faget fortsatt en vei å gå, og at

ansvarsforholdet var uavklart mellom skolen, skoleeier og regionale/ fylkeskommunale aktørers bidrag inni faget. Dette medførte at skolene valgte aktiviteter som de hadde erfaring med og kontroll over (Borgen et al., 2009).

Med tanke på læringsaktiviteter, så gjennomførte 4 av 5 skoler arbeidsuke, og elevenes vurdering var at dette hadde vært gjenstand for gode erfaringer og refleksjoner om disse erfaringene. Skoleeierne som deltok i undersøkelsen var også av den formening at arbeidsuken var et godt tiltak, som også egnet seg godt for de svake elevene. Det fremkom forøvrig relativt store forskjeller i måter å gjennomføre faget på når det gjaldt muntlig og skriftlig aktivitet, samt refleksjon rundt erfaringene (Borgen et al., 2009).

### 3.2 Trond Bulands sluttrapport om skolen rådgivning

Trond Buland med flere la i 2011 fram en sluttrapport fra evaluering av skolens rådgivning i Norge. Prosjektet var i regi av SINTEF, og ble gjort på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Formålet med evaluering var blant annet å få et kunnskapsgrunnlag for staten, kommunene og fylkeskommunene til videre oppfølging og utvikling, samt å bidra til at elevenes rettigheter ble ivaretatt (T. Buland & samfunn, 2011).

Da rapporten ble lagt fram ga den et samlet bilde av utvikling og kvalitet i rådgivningen per 2010. Det ble rapportert om en positiv utvikling av skolens rådgivning, men at dette skjedde i ulikt tempo og at noen steder fant de liten utvikling. En utfordring var å få skoleeiere mer inn i arbeidet, samt at rådgiverressursen var for liten i forhold til elevenes rettigheter. Oppgavene til rådgiver ble beskrevet som sammensatt. Etter –og videreutdanningstilbudet var blitt bedre, og flere av skoleeiere hadde oppfordret de ansatte til å benytte seg av disse tilbudene. Det hadde vært lite fokus på kjønnsperspektivet, og elevene ga uttrykk for at dette ikke hadde vært tema i rådgivningen. Rapporten beskriver rådgivningen som i større grad enn tidligere å ha blitt hele skolens oppgave, men at det var mer å gå på før en kunne snakke om at det var en rådgivende skole (T. Buland & samfunn, 2011).

### 3.3 Bergensprosjektet - utdanningsvalg som skoleutvikling

I 2008 ledet Inga H. Andreassen et forskningsprosjekt, initiert av Høgskolen i Bergen. I dette prosjektet deltok blant annet fire skoler fra to forskjellige kommuner, hvor hver av skolene var representert med både rektor og rådgiver. Prosjektet hadde flere formål. Det skulle bidra overfor skolene med innføring av faget Utdanningsvalg, det skulle bidra med kompetanse til faglærerne på lærerutdanningen, samt at det skulle være et forskningsprosjekt om det å innføre et nytt fagområde i skolen.

Gjennom prosjektet kom det fram at det var store forskjeller i hvordan de ulike skolene hadde prioritert og forberedt seg på det nye faget. Innføringen av faget ble beskrevet som en omfattende og krevende jobb, hvor rektorene blant annet uttrykte at de følte seg alene, og at det var nødvendig at skoleeier inntok en sentral rolle i dette arbeidet. På det tidspunktet uttrykte både rektorene og rådgiverne at de opplevde verken press eller støtte fra skoleeier på dette området (Hovdenak & Wilhelmsen, 2011).

I prosjektrapporten står det at om en skulle lykkes med faget, så måtte både de menneskelige og organisatoriske rammene på plass. Til tross for at rektorene som deltok i prosjektet ga uttrykk for svært ulik grad av involvering rundt faget, så mente alle rektorene og rådgiverne at de viktigste suksesskriteriene for å lykkes var en forankring i toppen, og at skolene gjennom en systematisk måte å jobbe på kunne bidra til å gi elevene et valggrunnlag. Når det gjaldt å involvere flere i arbeidet, så var dette et arbeid som rektorene uttrykte at de ville trenge tid på, og at deltakelsen i prosjektet gjerne hadde bidratt til å gjøre dem ekstra oppmerksom på dette. De oppga at det ikke var noe opplæring for å undervise i faget, og hvor en av rådgiverne uttrykte at det var litt som med rådgivers rolle «Jeg er heller ikke utdannet til å være rådgiver, det er sånn selvlæring. Vi opplærer oss selv» (Andreassen, 2011b, s. 42).

I tillegg til rektorene og rådgiverne hadde prosjektet også en del som var rettet mot elevene. Elevene som deltok i prosjektet ga uttrykk for at utprøving av yrker, og det å snakke om erfaringene hadde vært viktig for dem i tilknytning til valget (Andreassen, 2011d).

### 3.4 Trond Buland m.fl. - Rådgiverrollen, mellom tidstyv og grunnleggende ferdighet

På oppdrag fra Utdanningsforbundet utarbeidet Trond Buland m.fl. i 2015 en rapport som beskrev rådgivernes opplevelse av egen rolle i skolen. Her kom det fram at rådgiverne gjerne kunne tenkt seg en tydeligere ledelse når det gjaldt rådgivingsarbeidet, og særlig fant de dette i ungdomsskolen. Dette gjaldt både skoleleders og skoleeiers involvering i arbeidet (T. H. Buland, Mathiesen, & Mordal, 2015).

Til tross for at det har vært utviklet nettverk og samarbeid både internt og eksternt, oppga noen rådgivere at de fortsatt føler seg ensomme i utførelsen av sin oppgave. Rapporten beskriver at det er ennå et stykke å gå før alle kan snakke om at rådgiving er hele skolens oppgave, og enda lenger å gå før man opplever at rådgiving defineres og forstås som en av skolens kjerneoppgaver (T. H. Buland et al., 2015).

## 4 TEORI

En læreplan kan beskrives som et politisk manifest, og er blant statens viktigste styringsredskaper overfor skolen. Den er tenkt å skulle ivareta viktige samfunnsmessige oppgaver samtidig som den skal være et viktig arbeidsredskap for skolen og lærerne. Læreplanen slik den er formulert, vil bli fortolket flere ganger på sin vei ut til elevene. Det vil si at intensjonen med en læreplan vil gi seg utslag på forskjellig vis i praksis (Imsen, 2016).

Utgangspunktet mitt for denne masteroppgaven er å se på hvordan rektorer opplever skolens arbeid med å legge til rette for karrierelæring på egen skole. Sentralt for arbeidet er skolens formålsparagraf, den generelle delen av læreplanen, læreplaner i de ulike fagene, og spesielt faget Utdanningsvalg. Dette har jeg ønsket å undersøke i en lokal kontekst gjennom kvalitative dybdeintervju med tre rektorer i ungdomsskolen. For å belyse dette har jeg valgt John Goodlads læreplanteori som teoretisk grunnlag. Denne mener jeg får godt fram hvordan arbeid med læreplaner beveger seg på veien fra overordnet politisk ide til elevenes levde erfaringer og læring. Gudem (2008) hevder at vi gjennom Goodlads begrepsapparat får en tilnærmet fullstendig strategi for å forstå læreplanvirkeligheten. Systemet hans er først og fremst beskrivende og egner seg godt når det foreligger empiri, hvilket er tilfelle i dette forskningsprosjektet (Gudem, 2008). John Goodlad beskriver tre ulike fenomener eller oppmerksomhetsområder og fire ulike beslutningsnivåer i sin teori.

### 4.1 John Goodlads tre oppmerksomhetsområder

Goodlads tre ulike fenomener ved læreplanene er det sosiopolitiske, det substansielle og det tekniske-profesjonelle (Gudem, 2008). Disse tre sidene ved læreplanen henger sammen med hverandre og må sees i en sammenheng (Imsen, 2016). Goodlad beskriver det slik: «They may be conceptualized separately for purposes of study, but they are inseparable in practice.» (J. I. Goodlad, 1979a).

#### 4.1.1 Goodlads substansielle område

Dette er læreplanens «hva» og beskriver innhold, undervisningsmål, arbeidsmåter, lærestoff og hvordan en ser for seg å evaluere (J. I. Goodlad, 1979a). I LK06 vil dette for eksempel gjelde formål med faget, grunnleggende ferdigheter og hovedområder (Gundem, 2008; Imsen, 2016).

##### 4.1.1.1 Læreplanens ulike fremtredelsesformer – «læreplanens fem ansikter»

Læreplanens innhold vil imidlertid kunne fremstå svært ulikt på vei fra å være intensjon til å bli en realitet, både med tanke på mål, lærestoff og arbeidsmåter, og vil bli gjort til gjenstand for tolkninger, forhandlinger og beslutninger på de ulike nivåer (Gundem, 2008). Goodlad beskriver fem ulike fremtredelsesformer, som på norsk gjerne omtales som læreplanens fem «ansikter» (Gundem, 2008). Disse er den ideologiske læreplan, den formelle læreplan, den oppfattede læreplan, den gjennomførte læreplanen og den erfarte læreplan (J. I. K. Goodlad, M.F. & Tye, K.A, 1979b).

*Læreplanens ide* er et annet fenomen enn den som formelt er vedtatt, og utgjør slik jeg tolker det tanken og intensjonen bak læreplanen på skolepolitisk nivå (Imsen, 2016).

*Den formelle læreplanen* er det som formelt er vedtatt som styringsdokumenter i form av læreplaner og forskrifter (Andreassen, 2011d, s. 60).

*Den oppfattede læreplanen* er det som gjerne blir tolket av skoler, lærere og foreldre. Disse er gjerne preget av et stort tolkningsrom, og jo større dette tolkningsrommet er jo større vil dette kunne gi seg utslag i det som operasjonaliseres, og elevene vil kunne motta svært ulik undervisning. Dette vil igjen kunne påvirke læringsutbyttet til eleven (J. I. Goodlad, 1979a).

*Den gjennomførte læreplanen* vil være avhengig av lærers tolkning av planen, men også andre faktorer spiller inn her, som hendelser i møte med eleven, læremidler, lærers kompetanse og andre forhold av teknisk-profesjonell art (Gundem, 2008).

*Den erfarte læreplanen* er det som elevene erfarer og opplever, og tar med seg videre etter undervisningen. Her vil også det elevene hadde med seg av personlige og kulturelle erfaringer inn i undervisningen påvirke hva de erfarer og tar med seg ut av undervisningen (Imsen, 2016).

#### 4.1.2 Goodlads sosiopolitiske område

Dette området beskrives gjerne som læreplanens «hvorfor» og sier noe om læreplanens historikk, politiske føringer, og den samfunnsmessige konteksten den står i (Gundem, 2008). Her spiller sterke samfunnsinteresser inn og ulike aktører ønsker å ha en påvirkning på hva som skal skje i skolen. Dette kan være politiske partier, partene i arbeidslivet, politiske partier, lokale interessegrupper eller ulike sektorer innen forsknings- og universitetssystemet (Imsen, 2016). De ulike føringene som ble beskrevet under kapittel 2 kan være eksempler på dette.

#### 4.1.3 Goodlad teknisk-profesjonelle område

Dette området kan beskrives som læreplanens «hvordan», og beskriver hvordan en jobber med å legge til rette for arbeidet med læreplanen (Imsen, 2016). Det kan være hvordan en lærer opp personell, som for eksempel ressurspersoner innen et område, eller opplæring og etterutdanning av skoleledere, rådgivere og så videre. Her kan også ligge evaluering av gjennomføringen, samt strategier for å utvikle det som ikke går så bra (J. I. K. Goodlad, M.F. & Tye, K.A, 1979b; Imsen, 2016).

I læreplanen er noen av formuleringene ganske vide, og Goodlad (1979) beskriver dette med at jo mindre presis formuleringene i læreplanen er, jo større rom blir det for lærers tolkning. Det betyr at læreplanens innhold vil bli operasjonalisert på ulikt vis, og at elevene vil kunne motta svært ulik undervisning, som igjen vil påvirke læringsutbyttet til eleven.

Goodlad trakk fram behovet for å bygge broer mellom det som er den teoretiske intensjonen og det som skjer i praksis og beskriver selv hvordan beslutninger tas på flere nivåer. Han beskriver fire ulike beslutningsnivåer.

#### 4.1.4 Goodlads fire beslutningsnivåer

Disse fire nivåene til Goodlad viser hvordan læreplanen passerer ulike beslutningsnivåer på veien fra å være en intensjon, til å bli operasjonalisert og iverksatt i møte med eleven. Beslutninger tatt på de ulike nivåene vil ha betydning for hva som blir elevenes læringsutbytte. De fire nivåene er: *Det politiske eller skolepolitiske nivå*, hvor det blir tatt beslutninger på nasjonalt, fylkeskommunalt eller kommunalt nivå. Det kan for eksempel være hovedprinsipper og generelle mål i



læreplanen. Så følger det *Det institusjonelle nivået*, som viser til de beslutninger som tas på den enkelte skole. Deretter følger *Det undervisningsmessige nivået*, hvor læreren tar beslutninger om undervisningen, og til sist *Det personlige nivået* som er elevenes beslutninger (Goodlad 1979b i Andreassen, 2011d, s. 58; Gudem, 2008). Disse er gjensidig avhengig av hverandre og beslutninger som tas på ett nivå, vil få konsekvenser for beslutninger på et annet. Til tross for at det er en gjensidighet mellom dem, så er de ikke sidestilt (Andreassen, 2011d, s. 58).

Noe av kritikken som har vært rettet mot Goodlads teori er at den ikke tar hensyn til den skjulte læreplanen, og at den heller ikke beskriver det innbyrdes forholdet mellom de ulike områdene, beslutningsnivåene og fremtredelsesformene (Gudem, 2008, s. 27).

## 5 VITENSKAPSTEORETISK PLASSERING OG FORSKNINGSMETODE

I denne delen vil jeg gjøre rede for de metodiske valgene jeg har tatt på veien for å svare på oppgavens problemstilling. Valgene er tatt i lys av et samfunnsvitenskapelig ståsted, og med en fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapsteoretisk tilnærming. Formålet har vært å få mest mulig kunnskap og forståelse for hvordan noen rektorer opplever arbeidet med karrierelæring på egen skole. Jeg vil også redegjøre for etiske hensyn og valg knyttet til forskningsprosjektets pålitelighet og gyldighet.

### 5.1 Valg av forskningsmetode

Dalland (2012) beskriver metode som en måte å gå til verks på for å få fram ny kunnskap eller etterprøve kunnskap. Han siterer sosiologen Vilhelm Aubert (1985):

*«En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme fram til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener formålet hører hjemme i arsenalet av metoder» (Aubert i Dalland, 2012, s. 111).*

Vi har to hovedtyper av data i samfunnsforskningen. Det er *kvantitativ* som tallfester erfaringer, og *kvalitativ* hvor vi ordfester erfaringene (Kalleberg, 2011). Kvantitative undersøkelser kan egne seg godt når en ønsker å se omfanget av et fenomen, mens en kvalitativ undersøkelse kan egne seg godt når en ønsker å få en dypere forståelse av et fenomen (Jacobsen, 2010, s. 44). Det er problemstillingen som bestemmer hvilket undersøkelsesdesign som bør benyttes og hvilken metode vi skal bruke for å samle inn data (Jacobsen, 2010; Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2017). Grovt sett kan en skille mellom tre ulike typer problemstillinger, etter om de er utforskende, beskrivende eller forklarende (Jacobsen, 2010). Jeg har valgt en utforskende problemstilling. Den utforskende problemstillingen brukes gjerne når vi søker en dypere forståelse av et fenomen, og eventuelt for å avdekke mulige sammenhenger. Da går en gjerne intensivt til verks og undersøker noen få enheter mer grundig. Utforskende problemstillinger krever en metode som er fleksibel og som kan åpne for det uventede

og ukjente. Slike problemstillinger kan gjerne være teori- og hypoteseutviklende, og en vil kunne anvende en induktiv tilnærming (Jacobsen, 2010; Kvale et al., 2017). Kvale og Brinkmann (2017) formulerer det slik i valget av om en skal velge kvantitativ eller kvalitativt design; «Når forskningsspørsmålet kan beskrives med det lille ordet *hvordan*, er det med stor sannsynlighet relevant med kvalitative intervjuer» (Kvale et al., 2017). Dersom forskningsspørsmålet inneholder spørsmål om *hvor mye*, så vil det vanligvis være hensiktsmessig med en kvantitativ undersøkelse, som for eksempel et spørreskjema. Det er ikke slik at disse to ulike tilnærmingene står i et konkurrerende forhold til hverandre, men avhengig av problemstilling, vil de gjerne kunne være kompletterende ved at en kombinerer to ulike metoder gjennom en metodetriangulering (Jacobsen, 2010). Ettersom jeg har ønsket å få en dypere forståelse av et fenomen, og med utgangspunkt i oppgavens omfang, har jeg valgt å anvende et intensivt design og kvalitativ metode.

### 5.1.1 Kvalitativ metode

Jeg har ønsket å få kunnskap om hvordan rektorer opplever skolens arbeid med å legge til rette for karrierelæring. Det har vært ønskelig å få fram nyanser og detaljer, og gjerne komme litt «bak fasaden» hos de som har stilt opp for prosjektet. Thagaard (2018) beskriver at intensive kvalitative studier egner seg godt for å dele sensitive ting, og betinger gjerne et tillitsforhold mellom forskeren og personen i felten. Ettersom jeg ikke kjente rektors situasjon så godt på forhånd, var det hensiktsmessig med et fleksibelt design som åpnet for nye oppdagelser om det ukjente, og som tillot meg å forfølge disse oppdagelsene videre inn i undersøkelsen. Thagaard (2018) beskriver det slik: «Vi må forbeholde oss retten til å endre planen for prosjektet, slik at vi har muligheten til å tilpasse fremgangsmåten til de erfaringer vi får i løpet av feltarbeidet». Med hensyn til disse faktorene og studiens formål vurderte jeg at det var mest hensiktsmessig å anvende et intensivt design.

Jeg ønsket å gå i dybden på noen få enheter, og valgte et lite N-studie<sup>15</sup> med få respondenter. Fordelen med å velge et lite N-studie var at jeg kunne få mye informasjon fra de jeg intervjuet, og samtidig ha en god oversikt over datamaterialet

---

<sup>15</sup> Jacobsen (2015) beskriver at N kommer fra det engelske ordet *Numbers* og beskriver antall enheter i en undersøkelse.

jeg samlet inn. Et N-studie kan også gi viktig informasjon om nærværet av kulturelle forekomster som kan være interessante (Kvale et al., 2017, s. 149).

I intensive kvalitative design er åpent intervju, observasjon og dokumentstudier de mest vanlige metodene (Jacobsen, 2010). Når en ønsker å utvikle data fra feltarbeid kan observasjon og intervju være relevante tilnærminger, enten hver for seg eller i kombinasjon (Thagaard, 2018).

I dette prosjektet har jeg valgt å bruke et semistrukturert dybdeintervju eller livsverden- intervju. Det kan beskrives som «(...) en planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelse av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet (...)» (Kvale et al., 2017).

Kvalitative intervjuer legger også til rette for at den som intervjuer kan fortolke underveis og gjennom å stille spørsmål få verifisert sine tolkninger (Kvale et al., 2017). Dybdeintervju er også en egnet og mye brukt fenomenologisk tilnærming. Her kan man få fram fylldig informasjon om en persons tanker, følelser og opplevelser med det man ønsker å undersøke (Thagaard, 2018). En annen bakgrunn for valget var at jeg hadde et ønske om at rektorene skulle føle seg fri til å legge fram sine meninger og oppfatninger. I tillegg gir det en fin anledning til å belyse eventuelle likheter og forskjeller i deres opplevelser. Dette er faktorer som gjerne kjennetegner det individuelle intervjuets styrker (Jacobsen, 2010).

Rektorer innehar en rolle hvor det kan være naturlig å oppleve krysspress mellom flere ulike grupper, slik som Utdanningsdirektoratet, skoleeier, ansatte, elever, foreldre, nærmiljø, lokalt næringsliv og så videre. Jeg har vært opptatt av at rektor skulle føle seg trygg på å dele sine subjektive opplevelser, fortolket ut fra sin rolle som rektor, uten å måtte ta hensyn til mulige konsekvenser. Individuelle intervjuer ville også bidra til å beholde anonymitet for respondentene i undersøkelsen.

## 5.2 Fenomenologi

Fenomenologi er læren om fenomenene, eller det som viser seg og kommer til syne, og som kan oppfattes av sansene. I en fenomenologisk undersøkelse er en derfor opptatt av å undersøke verden slik den oppleves og erfares (Dalland, 2012).

I min undersøkelse har jeg ønsket å få fram meningsinnholdet i de vurderinger og opplevelser som rektorer har om karriereveiledningen på egen skole. Jeg har funnet det hensiktsmessig å anvende en fenomenologisk tilnærming, fordi den kan egne seg godt når en ønsker å ta utgangspunkt i meningsinnholdet i subjektive opplevelser av et fenomen (Kvale et al., 2017).

Grunnleggeren av fenomenologien filosofen Edmund Husserl, beskriver det som et ønske å få fram kunnskap om bevisstheten, opplevelsen og menneskets livsverden (Kvale et al., 2017). Slike sosiale virkeligheter kan sees på som kvalitative fenomener som er konstruert, og som kan beskrives gjennom begreper med ulike nyanser (Jacobsen, 2010).

Jeg har også foretatt en fenomenologisk reduksjon. Ved en fenomenologisk reduksjon ser en bort fra om et opplevelsesinnhold finnes eller ikke, og rette heller oppmerksomheten frem mot en fordomsfri beskrivelse av de fenomenene en undersøker (Kvale et al., 2017; Thagaard, 2018).

I tilknytning til gjennomføring av intervjuene har jeg prøvd å møte feltet på en mest mulig fordomsfri måte, for å beskrive fenomenet karrierelæring i skolen rektorene opplever det. Jeg har ønsket å få det til i et subjekt-subjektforhold, og har i så stor grad som mulig forsøkt å avstå fra min egen forforståelse for å se hva som kom til syne (Kvale et al., 2017; Nyeng, 2012). Denne måten å undersøke på kan også åpne for det ukjente som ikke umiddelbart er synlig for oss (Kvale et al., 2017).

## 5.3 Hermeneutikk

Hermeneutikk betyr fortolkningslære, og handler om å finne fram til en mening med noe. Historisk har hermeneutikken vært knyttet til fortolkning av tekster, men den senere tid har det blitt sett på som åndsvitenskapens grunnleggende metode, og gjerne det som skiller forklarende og forstående vitenskaper (Dalland, 2012). I alle

sammenhenger hvor en gjennom tolkning søker å finne sannhet, vil det være en hermeneutisk side ved det (Gundem, 2008). «Hermeneutikken handler om å fortolke meningsfulle fenomener og beskrive vilkårene for at forståelse av mening skal være mulig» (Dalland, 2012).

Gjennom å beskrive framgangsmåte for undersøkelsen har jeg ønsket å presentere vilkårene for min fortolkning. Charles Taylor beskriver det slik som at «Fortolkning, i den betydning som er relevant for hermeneutikken, er et forsøk på å klargjøre, å gjøre et studieobjekt forståelig.» (Taylor i Lægneid, Skorgen, & Hagen, 2001, s. 239).

Jeg har gjennom tilnærmingen til dette forskningsprosjektet latt meg inspirere av flere hermeneutisk inspirerte filosofer. Wilhelm Dilthey har bidratt med å legge et grunnlag for den hermeneutiske forståelse inn mot det pedagogiske praksisfeltet, hvor praksis sees i sammenheng med teori. I denne måten å tenke på vil tolkning finne sted ut fra hva som skjer i praksis både historisk og i samtid. Det vil si at man ser på ulike fenomener og situasjoner, og fortolker disse slik de fremstår i praksis (Gundem, 2008). Jeg har forsøkt å ha en hermeneutisk bevissthet og et åpent sinn, slik Kversøy (2015) beskriver det når han refererer til Dewey hos Gadamer (Kversøy, 2015, s. 64) I tillegg har jeg vært inspirert av Gadamer når det gjelder ordet «forståelse» og hans beskrivelse av forståelsens betydning i samvær mellom mennesker, hvor språket har en sentral posisjon (Gadamer i Lægneid et al., 2001, s. 163). Å stille spørsmål er en undrende aktivitet som kan bidra til en bedre forståelse av de ulike fenomen. Gjennom å stille spørsmål har jeg ikke bare selv ønsket å forstå, men jeg har også ønsket å legge til rette for en forståelse og gjensidighet i samtalen (Gadamer i Lægneid et al., 2001, s. 163).

### 5.3.1 Forholdet mellom fenomenologi og hermeneutikk

For at meningsfulle fenomener skal forstås, må de fortolkes. En slik fortolkningsprosess beskrives gjerne som en hermeneutisk sirkel eller en hermeneutisk spiral. Denne spiralen kan sees som en sirkulær prosess, som ikke tar slutt. Dette er helhet og deler av fenomener, hvor delene tas ut av helheten og undersøkes for å settes inn i helheten igjen. På den måten gjøres ny tolkning og en utvikler ny forståelse. Når delene ved fenomenet endres, så endres også forståelsen for helheten (Dalland, 2012).

## 5.4 Forskningsdesign

Et forskningsdesign er en plan som beskriver hvordan en forsker legger opp de sentrale elementene i forskningsprosjektet sitt (Kalleberg, 2011). Planen fungerer som retningslinjer for hvordan forskeren tenker å gå fram. Den sier noe om hva som skal undersøkes, hvem en tenker skal delta, hvor undersøkelsen skal finne sted, og en beskrivelse av hvordan det skal gjøres (Thagaard, 2018).

### 5.4.1 Datainnsamling

Et semistrukturert livsverdenintervju kan brukes når temaer fra den daglige tilværelse skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver. Intervjuer er selv det viktigste forskningsinstrumentet, og resultatet av intervjuet er avhengig av gode forberedelser (Kvale et al., 2017). Selve intervjuet sirkler rundt noen bestemte tema, og det foretas en meningsanalyse på bakgrunn av lydopptak, transkribering, og den skrevne teksten. «Det semistrukturerte intervjuet tar sikte på å gi oss beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på å fortolke betydningen av de beskrevne fenomenene» (Kvale et al., 2017). I tillegg til å dekke en del tema, skal det gi forslag til spørsmål, samt at det skal åpne for fleksibilitet med tanke på rekkefølge og oppfølgingsspørsmål (Kvale et al., 2017).

Med ønske om å samle inn data som kunne bidra til å besvare problemstillingen, utarbeidet jeg en intervjuguide med noen forhåndsdefinerte tema. (Vedlegg 3) En intervjuguide kan sikre at en kommer inn på de tema som en ønsker å belyse (Jacobsen, 2010). For at respondentene skulle være trygge på hva som kom, og gjerne bidra til fylldige beskrivelser mer enn tilfeldige tanker, valgte jeg å sende intervjuguiden til rektorene noen få dager før hver av intervjuene. Temaene ble valgt ut fra innhold i opplæringsloven med forskrift om rådgivning, læreplaner, lokale planer, tidligere forskning og litteratur om karriereveiledning i skolen. De valgte temaene berørte både indre og ytre rammefaktorer som jeg tenkte kunne ha innvirkning på skolens arbeid med karriereveiledning. Temaene var også berørt i tidligere forskning, og ble valgt også med tanke på den forestående analysen og drøftingen i prosjektet.

For å få til god kommunikasjon og en likeverdighet i dialogen var jeg bevisst på ordbruken i intervjuet. Det var viktig å bruke vanlige ord som ikke krevde kjennskap til fagterminologi innen karriereveiledningsfeltet. Jeg ønsket rike beskrivelser og brukte derfor mye åpne spørsmål som begynner med hva og hvordan (Kvale et al., 2017; Thagaard, 2018). Jeg var opptatt av å bruke verdinøytrale ord i spørsmålene. Intervjuguiden la opp til en flytende struktur, hvor tema kunne tas opp når det var naturlig ut fra hendelsesforløpet i det enkelte intervju.

Spørsmålene i intervjuet kan gjerne vurderes ut fra to dimensjoner. Det er det tematiske, som først og fremst handler om å fremskaffe kunnskap om noe, og den dynamiske som tar hensyn til den interpersonlige relasjonen i intervjuet (Kvale et al., 2017). De første minuttene i et intervju er viktige for å få den intervjuede til å dele sine tanker til den som intervjuer. Det er derfor viktig at intervjueren tenker gjennom egen framferd for å skape kontakt med den som skal intervjues (Kvale et al., 2017). Ved utarbeidelse av den semistrukturerte intervjuguiden åpnet jeg derfor med spørsmål som hadde som formål å skape relasjon og skape trygghet for dialogen.

Å gjennomføre kvalitativt gode intervjuer krever øvelse og gode forberedelser (Kvale et al., 2017). Jeg valgte derfor å gjennomføre et prøveintervju, hvor jeg fikk tilbakemeldinger som medførte at jeg gjorde noen små språklige omformuleringer. Jeg bestemte meg også for å bruke lydopptaker i intervjuene. Det ville kunne gi meg gode data, samt at jeg da kunne ha all oppmerksomhet rettet mot intervjupersonen. Gjennom prøveintervjuet fikk jeg testet at lydopptakeren virket.

Ved oppstart av hvert intervju hadde vi en kort oppvarmingsprat om lokal kontekst og assosiasjoner til karrierelæring i skolen. Her skrev jeg notater fra samtalen. Deretter startet jeg lydopptakeren og fokuserte fullt ut på samtalen.

I løpet av intervjuet var jeg opptatt av å anerkjenne det som ble sagt både verbalt og nonverbalt med små nikk, smil og bekræftende ord. I tråd med den fenomenologiske tilnærmingen inntok jeg da en maksimal åpen holdning for fenomenene, samt at jeg



anvendte ulike typer spørsmål for å få fram ulike perspektivene ved dem (Kvale et al., 2017). Jeg brukte min veilederkompetanse, og lyttet aktiv til rektorene. Underveis i intervjuet var jeg også opptatt av å gi rom for stillhet slik at respondentene fikk tenke seg om før de svarte. Gjennom å fortolke det verbale og nonverbale i det som ble sagt, kunne jeg forfølge med oppfølgende spørsmål, og gjennom å parafrasere underveis fikk jeg en tilbakemelding på om min fortolkning var riktig (Gjerde, 2010). Dette kan også beskrives som fortolkende spørsmål (Kvale et al., 2017). Mot slutten av hvert intervju stilte jeg noen direkte spørsmål om konkrete ting jeg ønsket kunnskap om, samt at jeg åpnet for innspill fra rektorene på forhold de mente burde komme fram.

Alle de tre intervjuene ble gjennomført på de respektive rektors kontor, og hadde en varighet på mellom 1 – 1,5 time. Hvert intervju startet med underskrift av samtykkeerklæring, informasjon om formålet med undersøkelsen, og hvorfor de ble spurt. I tillegg redegjorde jeg for oppbevaring og sletting av datamaterialet, samt den videre gangen i undersøkelsen. De to første intervjuene ble gjennomført i november med bare en dags mellomrom. Dette var nok ikke optimalt med tanke på å nullstille mellom det første og andre intervjuet. Det siste intervjuet ble gjennomført i januar 2019.

#### 5.4.2 Utvalg

Før jeg gikk i gang med undersøkelsen sendte jeg en formell forespørsel til Bergen Kommune, hvor jeg fikk tillatelse til å gjennomføre undersøkelsen. (Vedlegg 1)

I kvalitative metoder er det ikke antallet respondenter som er viktig, men at de kan gi oss nyttig informasjon relatert til problemstillingen. En kan bruke en utvelgesmetode, eller kombinere ulike utvelgesmetoder med ulike kriterier (Jacobsen, 2010).

Jeg valgte å bruke strategisk utvalg og snøballmetoden. Strategisk utvalg egner seg fordi det baserer seg på en systematisk utvelgelse av personer som har en egenskap eller kvalifikasjon som egner seg for studien (Thagaard, 2018). Snøballmetoden er når får tips på respondenter fra personer med kjennskap til tema og feltet (Jacobsen, 2010). Det var sentralt for studie at respondentene hadde rollen som rektor på skolen hvor de jobbet. De skulle også holde til i Bergen Kommune, samt at de måtte være

rektor for ungdomstrinnet fra 8.-10. klasse. I tillegg så måtte skolen de jobbet på ha etterspurt elevens vurdering av skolens yrkesrådgivning. Ettersom jeg i utgangspunktet ønsket å se hvordan det ser ut hos de som gjør det bra, så var det også et ønske at resultatet fra undersøkelsen måtte være over gjennomsnittet. Det kan imidlertid være mange kontekstavhengige forhold som påvirker elevenes vurderinger ved en slik undersøkelse. For å dekke litt bredere valgte jeg derfor i tillegg å bruke snøballmetoden til utvelgelse. I oppstarten av arbeidet mitt gjennomførte jeg flere møter med ulike mennesker med ulike tilknytninger til fagfeltet og ungdomsskolene i Bergen. Gjennom disse samtalene etterspurte jeg om det var noen skoler som utmerket seg på en positiv måte vedrørende karriereveiledning av sine elever. Flere skoler ble nevnt, men spesielt én skole ble nevnt av flere, og derfor ble denne interessant for undersøkelsen.

Når det gjelder hvor mange respondenter en trenger for en undersøkelse så er det avhengig av formålet med undersøkelsen (Kvale et al., 2017). Med tanke på studiens formål og omfang fant jeg det hensiktsmessig å gjennomføre intervju med tre rektorer. Det ville kunne gi meg dyptgående informasjon, og en håndterlig mengde data til analysen. Jeg bestemte meg for å kontakte to rektorer fra skoler som scoret over gjennomsnittet de fire siste år, og en rektor fra en skole med godt omdømme for karriereveiledningsarbeidet sitt. En svakhet med så få respondenter er at det kan påvirke generaliserbarheten av resultatene, og det kan være vanskelig å finne likheter og forskjeller (Kvale et al., 2017).

Den første kontakten er viktig, og for å lykkes med kommunikasjonen tok jeg telefonisk kontakt med de aktuelle rektorene. Der presenterte jeg meg og informerte om studien. Alle tre sa seg villig til å delta. Deretter sendte jeg en epost hvor jeg ga dem ytterligere informasjon, inkludert at det var frivillig og at de når som helst kunne trekke seg fra undersøkelsen. Etter noen få dager mottok jeg melding fra den ene rektoren, som på grunn av høyt arbeidspress ønsket å trekke seg. Dette satte meg i et etisk dilemma da jeg ikke ønsket å utøve press på noen. Jeg vurderte det allikevel forsvarlig å spørre om det ville gjøre en forskjell å flytte intervjuet i tid. Dette medførte at rektor kom med et konkret forslag på tidspunkt for gjennomføring.

### 5.4.3 Analyse og fortolkning

Jeg har valgt å følge Kvale & Brinkmann (2017) sine seks trinn for intervjuanalyse. Det får fram hvordan fortolkning skjer gjennom hele intervjuprosessen, fra selve intervjuet til eventuell ny handling hos den intervjuede på bakgrunn av ny innsikt. Det første trinnet i analysen er at intervjupersonen beskriver sin livsverden i løpet av intervjuet, det andre trinnet er at intervjupersonen selv oppdager nye forhold i løpet av intervjuet, det tredje trinnet er at intervjuer gjennom intervjuet foretar fortetninger og fortolkninger av meningen med det intervjuer sier. Fjerde trinn er en fortolkning av det transkriberte intervjuet, og eventuell tilførsel av nye perspektiver på fenomenet. Det femte trinnet er gjenintervjuing slik at den intervjuede får anledning til å kommentere intervjuerens fortolkninger. Det mulige sjette trinnet er dersom intervjupersonen begynner å handle på bakgrunn av ny innsikt gjennom intervjuet.

I tilknytning til forskning kan forskeren forberede seg på analyse av data enten deduktivt, induktivt eller abduktivt. Både deduktiv og induktiv tilnærming passer når vi kjenner godt de fenomenene vi skal studere (Kvale et al., 2017). For meg har dette vært en mer dynamisk prosess hvor jeg har latt meg påvirke av teori og empiri i prosessen. Jeg har derfor valgt å bruke abduktiv tilnærming. Det er en fleksibel måte å arbeide på som kan være formålstjenlig når en skal forklare en uforutsigbar verden. Abduksjon er en type resonnering som kan brukes dersom det er uvisshet knyttet til hvorvidt vi trenger å forstå eller forklare noe, og kan anvendes slik jeg forstår det, til å gi oss midlertidige fortolkninger i en gitt kontekst (Kvale et al., 2017). Gjennom hele prosessen har jeg ført logg for å dokumentere, og som hjelp for egen refleksjon.

Etttersom jeg hadde utarbeidet en temabasert intervjuguide startet fortolkningsarbeidet mitt under selve intervjuet. Jeg valgte å gjøre en temaanalyse, hvor formålet er å gå i dybden på de enkelte temaene. For å kunne sammenligne under hvert tema er det nødvendig å kode og klassifisere dataene på en enhetlig måte (Thagaard, 2018).

Umiddelbart etter intervjuet skrev jeg en oppsummering på bakgrunn av notater og egne refleksjoner fra intervjuene. Deretter hørte jeg gjennom lydopptakene flere ganger for å bli kjent med datamaterialet og eventuelt gjøre nye oppdagelser. Alle intervjuene ble så transkribert gjennom en grundig prosess.

I tråd med metoden valgte jeg i analysen å veksle mellom å se de enkelte deler i forhold til helheten, for så å gå tilbake til de enkelte deler. Dette beskrives gjerne som en hermeneutisk sirkel, og skal bidra fruktbart til prosessen (Jacobsen, 2010; Kvale et al., 2017). Jeg foretok en systematisk gjennomgang av det skriftlige materialet i kombinasjon med lydbåndopptakene, hvor jeg lette etter likheter og forskjeller for å trekke ut eventuelle fenomener.

For å få en best mulig oversikt gikk jeg inn i teksten for å se om det var noen ord, setninger eller avsnitt, som kunne danne en meningsbærende enhet. Slike meningsbærende enheter kan reduseres til det Jacobsen (2010) beskriver som tematiske enheter. Jeg noterte i margin og jobbet meg gjennom hvert av intervjuene. Jeg startet med ett intervju for å øve, deretter så jeg gjennom alle tre intervjuene på tvers. Jeg hørte også gjennom lydfilene for ikke å miste noe vesentlig. Underveis i prosessen noterte jeg i margin og gikk fram og tilbake i dokumentene for å se etter likheter og ulikheter. Gjennom å finne ord og mening som lignet og som handlet om det samme foretok jeg en temainndeling. Noen av temaene fulgte intervjuguiden, men det kom også nye tema og kategorier til gjennom analysearbeidet.

For å få en oversikt over de ulike tema, og mulige kategorier som kunne tilhøre de ulike tema, utarbeidet jeg en tabell, hvor jeg inkluderte tema, mulige kategorier og eksempler på sitater som kunne illustrere innholdet i de ulike kategoriene. Deretter plasserte jeg de ulike kodene i teksten under de de ulike tema i tabellen. En slik kategorisering er nødvendig for å kunne sammenligne tekster fra ulike intervjuer, og kan bidra til å belyse tema fra flere ulike sider (Jacobsen, 2010). Jeg foretok også fortetninger ut fra det rektorene fortalte meg (Jacobsen, 2010).

## 5.5 Forskningens kvalitet

For å vurdere kvaliteten i den kvalitative undersøkelsen er troverdighet og bekreftbarhet to viktige prinsipper (Kvale et al., 2017). Resultatene fra undersøkelsen skal være kontrollerbare, etterprøvbare og åpen for kritikk. I tillegg så må leseren få tillit og troverdighet til det som står skrevet og gis en mulighet for å vurdere resultatene (Dalland, 2012).

### 5.5.1 Validitet - gyldighet

Validitet kan sies å beskrive styrken og gyldigheten til det som blir sagt. I samfunnsvitenskapene viser validitet som regel til om en metode faktisk kan brukes til å undersøke det den sier den skal undersøke, og at en kan trekke gyldige slutninger (Jacobsen, 2010; Kvale et al., 2017). Validering er en prosess som pågår gjennom hele intervjuundersøkelsen, hvor mulige feilkilder undersøkes, og hvor forskeren driver med en kontinuerlig kontroll av funnenes pålitelighet, sannsynlighet og troverdighet (Kvale et al., 2017). For å komme fram til resultater som er pålitelige og valide stilles det krav til undersøkerens integritet og kompetanse. Det er forskeren som i kraft av seg selv er hovedinstrumentet i forskningen. (Jacobsen, 2010; Kvale et al., 2017).

Jeg jobber selv som rådgiver i en videregående skole i Bergen. Vi er imidlertid en landsdekkende skole med elever fra hele landet. Elevene er også i alle aldre og kun et fåtall kommer direkte fra ungdomsskolen. I tillegg har jeg selv egne barn i ungdomsskolen Bergen. Denne skolen er ikke med i undersøkelsen, men det er gjerne sannsynlig at det kan ha påvirket min forforståelse for det jeg skriver om. Det har imidlertid vært et ønske å finne skoler som er tilgjengelige og som er underlagt de samme overordnede føringer på lokalt og regionalt nivå. Det ville kunne gjøre det lettere å sammenligne.

Det å redegjøre for ståsted og tilknytning til feltet vil kunne påvirke den indre validiteten i undersøkelsen (Dalland, 2012; Jacobsen, 2010). For å unngå for mange subjektive feiltolkninger var det vesentlig for meg å være bevisst min egen før forståelse, og åpen for det som møtte meg. Underveis i intervjuet stilte jeg fortolkende

spørsmål, som bidro til å gi meg bekreftelser på egen fortolkning. Jeg har ønsket å tilnærme meg det Kvale (2015) beskriver som å være objektiv til det subjektive. I hermeneutisk forstand kan vi bare treffe slike konklusjoner på grunnlag av våre fordommer, da det er disse som gjør oss i stand til å forstå noe ((Gadamer (2004) i Kvale et al., 2017, s. 273). For å være mest mulig sikker på egen fortolkning, stilte jeg også noen gjentakende spørsmål.

Intervjuene er transkribert, lyd kvaliteten var god, og jeg har lyttet til lydfilene flere ganger. Alle rektorene har verifisert mine fortolkninger, hvorav to via e-post og en gjennom ny samtale.

Jeg har kontinuerlig gjennom hele prosessen stilt kritiske spørsmål til egen tolkning. Det å stille slike spørsmål til teksten er en viktig del av den hermeneutiske fortolkningen (Kvale et al., 2017). Jeg har utfordret meg selv på å være åpen for det ukjente som kunne komme, og har spesielt gjennom drøftingen vært opptatt av å ikke drøfte mer enn hva som foreligger i funnene (Jacobsen, 2010). Jeg har også brukt tidligere forskning for å få ideer til mulige fortolkninger i analyse og drøfting. Det å ha bevissthet om egen nærhet og distanse til feltet er sentralt for validiteten (Kalleberg, 2011; Thagaard, 2018). Jeg har nok gjerne ubevisst latt meg påvirke gjennom å bli møtt av stort engasjement hos rektorene, men har prøvd å forholde meg objektivt til det subjektive ved å være kritisk, nøytral og bevisst med tanke på dette.

### 5.5.2 Den ytre validitet – generaliserbarhet

At noe er generaliserbart eller overførbart, kan forstås ut fra om fortolkninger i en undersøkelse også kan gjelde i andre tilfeller eller sammenhenger (Thagaard, 2018). Jeg har vurdert undersøkelsen min ut fra en naturalistisk generalisering, som baserer seg på personlige erfaringer. Den har som utgangspunkt en taus kunnskap, som kan bidra til å skape forventninger om hvordan ting er, mer enn formelle prediksjoner (Kvale et al., 2017). Det at undersøkelsen kun tar for seg tre rektorer mener jeg kan bidra til å svekke dens overførbarhet.

### 5.5.3 Reliabilitet - Pålitelig og troverdig

Reliabilitet refererer i utgangspunktet til om en annen forsker som bruker de samme metodene vil komme fram til de samme resultater (Kvale et al., 2017; Thagaard, 2018). Hvilken metode som velges vil kunne påvirke undersøkelsens pålitelighet. Jeg har redegjort for de metodiske valgene med ønske om å gjøre forskningen gjennomsiktig og åpen for kritikk. Gjennom de individuelle intervjuene så vil kontekst kunne spille en stor rolle (Jacobsen, 2010). For å motvirke konteksteffekten ble alle intervjuene gjennomført på de respektive rektorenes kontorer. Jeg opplevde at rektorene fremsto trygge i intervjusituasjonen. Det var lett å kommunisere med dem, og de delte sine opplevelser på en måte som jeg oppfattet som troverdig. Jeg har tidligere beskrevet hvordan jeg valgte å møte fektet mest mulig nøytralt og fordomsfritt. Det å gjøre forskningen pålitelig er også en moralsk handling (Kvale et al., 2017). Jeg har gjennom forskningsprosessen forsøkt å opptre redelig.

Det er en styrke for troverdigheten at flere forskere deltar i arbeidet, slik at forskeren ikke sitter alene med alle avgjørelsene (Thagaard, 2018). Det at jeg kun har diskutert med veileder og gruppemedlemmer vil kunne være en svakhet ved undersøkelsen. En god kvalitativ undersøkelse benytter flere ulike datainnsamlingsmetoder (Jacobsen, 2010). Det at jeg kun har anvendt én måte å samle inn data på vil kunne svekke reliabiliteten.

### 5.5.4 Etske hensyn

Etske retningslinjer for forskningsvirksomhet krever at vi utviser redelighet og nøyaktighet i hvordan vi presenterer resultatene og andres forskning. En opererer gjerne med tre grunnleggende krav som undersøkelsen bør tilfredsstillende. Det er informert samtykke, krav til privatliv og kravet om å bli korrekt gjengitt (Jacobsen, 2010; Thagaard, 2018). Jeg har etterstrebet å følge disse.

Når det gjelder informert samtykke, så utgjør det fire krav. Den som undersøkes må selv være i stand til å vurdere konsekvenser, og må selv kunne bestemme hvorvidt de ønsker å delta i undersøkelsen. Deltagelsen må være frivillig, uten noen form for press. I tillegg skal de ha tilstrekkelig med informasjon til å kunne vurdere undersøkelsens

hovedhensikt, hvordan resultatene skal anvendes, samt at de skal ha forstått informasjonen. Alle rektorene har mottatt muntlig og skriftlig informasjon, samt at de har signert på informert samtykke. De som deltar har krav på privatliv og konfidensialitet. Det innebærer å ta vare på innsamlet data på en slik måte at identiteten til deltakerne forblir skjult. For å ivareta deltakernes konfidensialitet har jeg gjennomgående i det skriftlige materialet endret opplysninger om kjønn, navn og beliggenhet. Det er imidlertid vanskelig å garantere full anonymitet, men det har vært et ideal, slik Jacobsen (2015) beskriver. Jeg har søkt og fått godkjent undersøkelsen av NSD. (Vedlegg 2)

Det siste kravet er å bli korrekt angitt, og her har jeg brukt båndopptaker og transkribering for kunne gjengi så korrekt som mulig. Jeg har forsøkt å etterstrebe korrekte gjengivelser, og har gitt alle respondentene anledning til å verifisere mine fortolkninger.

#### 5.5.4.1 Etske dilemmaer knyttet til temaanalyser

I presentasjon av data har jeg flettet sammen informasjon fra alle rektorene under de ulike tema. Gjennom å presentere forskningsdeltakernes utsagn på denne måten, har jeg løst deres fortellinger fra den konteksten som de opprinnelig ble fortalt i. Det vil kunne føre til at deltagerens forståelse for sin egen situasjon blir mindre framtrædende enn om de ble presentert hver for seg (Thagaard, 2018). I tillegg så kan deltakerne oppleve at den forståelsen for sin egen situasjon som de ble møtt med gjennom intervjuet, ikke nødvendigvis vil være slik de opplever å bli presentert med i prosjektrapporten (Thagaard, 2018). På den annen side kan dette føre til at de oppdager synspunkter som de deler med andre, og som kan være nyttige å ha kjennskap til med tanke på skolens videre utviklingsarbeid.



## 6 FUNN

Jeg vil i denne delen av oppgaven presentere sentrale deler av funnene mine, og som danner grunnlag for oppgaven. Disse vil jeg presentere etter tema fordi jeg i størst mulig grad ønsker å anonymisere rektorene. Anonymiseringshensyn er også bakgrunnen for at jeg har valgt å benevne dem som rektor 1, rektor 2 og rektor 3, samt at alle rektorer beskrives som hunkjønn. I tillegg har jeg tatt bort enkelte ord, også i sitatene, som kan bidra til at rektor blir gjenkjennelig. Jeg har også endret navn dersom det er blitt nevnt i intervjuet.

I presentasjonen har jeg valgt å la stemmene deres tre fram i ulike deler av materialet, slik at det som fortelles blir levende og at leseren kan gjøre en selvstendig fortolkning av innholdet. Jeg har bestrebet meg på å få fram deres delte tanker og opplevelser på en respektfull måte.

### 6.1 Assosiasjoner til karrierelæring og karrierekompetanser

De tre rektorene har ulike assosiasjoner til hva karrierelæring og karrierekompetanser er. De trekker fram kjennskap til seg selv og egne muligheter, samt kunnskap om de ulike veiene for å komme dit en ønsker. I tillegg forteller de at det er viktig med bevissthet om egne valg, og kunne vurdere konsekvenser av disse valgene også senere i livet. Mange yrker forsvinner, en skal gjerne bytte yrker flere ganger i løpet av livet, og da blir det viktig med en kan tilpasse seg, og har endringskompetanse. I tillegg vil det være viktig at den enkelte har nok kompetanse til å finne sin vei inn i arbeidslivet selv om det oppstår endringer.

### 6.2 Forankring i skolen

Når det gjelder forankringen av skolens arbeid med karrierelæring og elevenes karrierekompetanser, gir rektorene ulike beskrivelser av dette. To av rektorene forteller at dette er noe som er forankret hos skolens rådgiver. En av dem forteller imidlertid at rådgiver har kommet med innspill på at arbeidet må ut på flere, men at de kun er i starten på dette arbeidet. Hun synes det er viktig at dette ligger hos noen ressurspersoner, som har tanker og planer for arbeidet. Dette mener hun er viktig for å

sikre at det er kvalitet på arbeidet. Rektor ser mer på seg selv som en samtalepartner for rådgiver.

*«Ja, det må ligge hos noen ressurspersoner som har litt oversikt og litt tanker om planer. Det ligger jo føringer i læreplaner for dette her, men det er jo ikke ulovlig å gå utenfor den, så lenge det blir et tillegg og du ikke krymper dette tilbudet...»*

Når det gjelder rådgivers ønske om å fordele dette på flere, så forteller hun at hun er enig med rådgiver i dette.

*«Det er jo det som er problemet, vi må prøve å få det ut på flere, at ikke rådgiver blir en sånn nøkkelperson som da når hun slutter, så har vi ikke noen andre som kan overta det. Vi må begynne å tenke litt langsiktig, og er det andre som er villig til å påta seg et ansvar sammen med rådgiver, (...), slik at vi får det implementert hos alle lærerne, at de tar sin del av dette i sine fag. Men det må jo da samordnes med da den som har et litt sånn overordnet oppsyn med dette her på skolen. En som vår rådgiver, eller noen andre...»*

En av de andre rektorene beskriver at det rådgiver som har ansvaret for det med karriereveiledning, og at denne rådgiveren jobber sammen med sin avdelingsleder. Samtidig beskriver hun en følelse av at arbeidet er forankret i grunnmuren til skolen, og at alle er opptatt av å bidra til at elevene velger riktig og får til overgangen til videregående. Hun forteller at hun som rektor har måttet gjøre en rekke prioriteringer, og har vært nødt å vurdere hvor det kunne være mest nyttig å bidra. Rådgivningen har vært et område hun mener fungerer godt, og hvor hun beskriver at hun har valgt å ha full tillitt til rådgiver og avdelingsleder på dette området. Hun uttrykker at hun er stolt over den jobben de gjør, og mener de gjør et solid stykke arbeid. Videre beskriver hun at arbeidet har gått litt under hennes radar, men at hun stoler veldig på rådgiver som har ansvaret for karriereveiledningen. Når det gjelder hennes egen rolle i dette arbeidet, så beskriver hun det slik:

*«Den føler jeg fram til nå, har vært ganske overordnet, sånn at jeg bare tenker at dette går godt, jeg har gode folk, de gjør dette på en god måte for våre elever, og at jeg som rektor kan være trygg på at de er godt ivaretatt...»*

Det fremkommer som en bevisst prioritering i en rekke oppgaver, og hvor hun har valgt å delegere.

Rektor 2 gir et annet bilde av forankringen. Hun forteller at rådgivningen er forankret i ledelsen, men på bakgrunn av rektor «ikke kan holde i alle trådene», så har hun gitt rådgiverne stor frihet til å utvikle. Dette forteller hun skal skje i tett samarbeid med henne. Rektor er opptatt av rådgivingsarbeidet og rådgivernes autonomi. Hun forteller at hun som rektor har forventninger til arbeidet, men at rådgiverne i samarbeid med henne og ledelsen skal utvikle dette sammen på skolen. Da vil det være skolens utfordringer og skolens behov for utvikling som gir retningen. Hun vektlegger rådgiverne og deres betydning i skolens rådgivningsarbeid:

*«...for det er viktig med rådgivere, - det er kjempeviktig, for jeg kan ikke holde i alle saker. Noen må ha det, og ha kompetansen, og styre veldig i forhold til det. Men, så må jeg organisere og sette noen forventninger på noen.»*

Når det gjelder hennes forventninger så mener hun at det er viktig å være bevisst på dette for å lykkes med arbeidet på skolen.

*«det er så lett for hos oss alle, vi gjør det som vi alltid har gjort. Så går det no sin gang sant. Mens jeg nå med to rådgivere inne kan ha en klar forventning om at dere er en spydspiss inn i personalet, og det dere tenker at personalet må vite, for de vet mer enn meg om det, så må dere komme og gi beskjed, for da må vi dyktiggjøre lærerne, sånn at vi går sammen».*

### 6.3 Rådgivning som hele skolens ansvar

De ulike rektorene forteller om ulike opplevelser rundt dette. Tanken om rådgivning som hele skolens ansvar er en tanke som har spredd seg som en god intensjon, men som ikke er fullt operasjonalisert i praksis. En av dem beskriver imidlertid en positiv utvikling etter at kontaktlærerne har fått ansvar for faget Utdanningsvalg. Rektor 1 forteller at det er rådgiver som tar hele den yrkespedagogiske rådgivningen, inkludert faget Utdanningsvalg, men at rådgiver har foreslått å fordele arbeidet mellom flere av de ansatte. Hun beskriver et motivert personale med masse energi og omsorg for elevene. Enkelte er allikevel mest oppfatt av sitt fag, og hun mener det er viktig at

disse utfordres litt på betydningen av faget for elevene. De liker ikke når ting blir «tredd nedover hodene på dem», og de må passe på å ikke ha for mange baller i luften samtidig.

Når det gjelder rådgivers innspill til rektor om å involvere flere på skolen i rådgivningsarbeidet, så var rektor enig i dette. De har imidlertid ikke kommet i gang med å iverksette denne tanken.

*«Her må vi begynne å tenke litt bredere på det, at det ikke bare blir innenfor hun som person som skal ta det. For hun gjør det hun kan, men jeg tenker vi kan gi de små drypp i de andre fagene også. Så det må vi bare bevisstgjøre personalet på, - hva kan de bidra med i forhold til de karrierevalg som elevene skal gjøre når de går ut herfra?...»*

Rektor 1 forteller at hun allikevel opplever en større bevissthet om betydningen av dette arbeidet for elevenes framtid, og at de ansatte i økende grad er opptatt av dette i forbindelse med de nye læreplanene. En annen rektor forteller at hun ser på rådgivningen som hele skolens ansvar. Forankringen er hos rektor, som tydeliggjør forventinger til organisasjonen.

*«Det er ikke rådgivere alene som har et ansvar for dette. Det er det jo noen føringer for – det står det helt klart, at det er vi som skole som må ha det. Dette er mange år gammelt – en klar forventning om at alle lærere har en rolle, sant, inn i dette...»*

For å få arbeidet ut på flere har hun gjort noen organisatoriske og timeplanmessige grep, som har vært opplevd som positivt. Rektor forteller at hun har valgt å la kontaktlærerne få ansvar for timene i faget Utdanningsvalg, hvor de jobber med karriereveiledning og karriereplanlegging som tema. Dette har skjedd i samarbeid med rådgiverne, og hun opplevde da at ting endret seg. Alle har et ansvar for elevene, også faglærerne. Hun forteller at det bremser litt hos faglærerne, noe hun tror handler mer om tradisjoner enn motvilje. Hun har et sterkt ønske om en felles bevissthet i organisasjonen, og at de kan lage egne tiltak på skolen som kan bidra til eierskap og en felles forståelse. Det føler hun ikke at de er blitt gode nok på, og begrunner det blant annet med føringer fra kommunen som alle må være med på, men som de ikke eier selv. Hun tror på et eierskap på egen skole, og har ønske om at organisasjonen skal få

til tiltak som kan bidra til bevisstgjøring, og danne grunnlag for at elevene gjør oppdagelser om seg selv.

*«...jeg har en drøm om at vi skulle klare å få til noe selv, som bevisstgjør oss selv. Jeg kunne jo tenkt meg en yrkesmesse, men bare her på skolen, der elevene ut fra sine drømmer og tanker – det har jeg jobbet med i mange år, - som handler litt om nå, og hvor er jeg om 10 år, og så må de undersøke hva som skal til for at de skal kunne være der til slutt».*

Rektor 2 forteller om erfaring med denne måten å jobbe på, og har en klar formening om at alle har et ansvar for dette arbeidet overfor elevene, og at det er viktig at flere samarbeider om det. Hun forteller at det er viktig å komme i gang med de lure grepene allerede fra 8.klasse, slik at når de skal på videregående, så kan de selv stille spørsmål om hvordan de ønsker å gjøre seg i stand til å bli det de ønsker når den dagen kommer.

*«Rådgiver kan ikke gjøre dette alene, for det er hva dere snakker om hver dag, hele tiden, altså hvordan vi utdanner våre ungdommer her, sant, forbereder dem for resten av livet, og at du som kontaktlærer også må vite noe om veien videre for folk. Vi lever ikke i ett vakuum. Det du gjør er viktig for veien videre. Men, da må jo de samtidig få sjanse til å utvikle seg på det. Sånn at det blir ikke perfekt med en gang, og nå når det kommer rådgivere inn med den utdanningen, så er min tanke og min plan, at sammen med dem, så er det til å gi mer til kontaktlærerne om hvorfor er dette viktig»*

Rektor 3 opplever at dette arbeidet sitter forankret i grunnmuren til skolen, og at det er mange som deltar i arbeidet, men at det er rådgiver sammen med sin avdelingsleder som har hovedansvar. Hun opplever at kontaktlærerne også er veldig bevisst på dette, og at ledergruppen har oppmerksomhet på det. Faglærerne har ikke fått tildelt noe formelt ansvar for å trekke det inni sine fag, så hun er usikker på hvordan de jobber med dette. Kontaktlærerne gjennomfører samtaler med elevene på 10. trinn om dette, og hun opplever at det generelt på skolen er en tone som gjør at det er lav terskel for å slå av en prat. Samtidig forteller rektor om hvordan hele skolen er involvert i arbeidet med ny overordnet del av læreplanene. De har hatt et stort fokus på dette arbeidet, og har sett på det som et felles utviklingsarbeid for hele skolen. I tillegg har de jobbet

med den kommunale planen «Sammen for kvalitet» hvor kompetanse for det 21. århundre er sentral, uten at de har knyttet dette direkte til skolens karrierelæringsarbeid.

### 6.3.1 Betydning av kompetanse hos rådgiver

Alle de tre rektorene har rådgivere med formell kompetanse innen karriereveiledning. De forteller at de har vært opptatt av å ha rådgivere med rett kompetanse, både når det gjaldt formell rådgiverutdanning, men også annen relevant kompetanse. I tillegg kommer det fram at de er opptatt av å ha den rette «typen» til jobben. De å gi rådgiverne utdanning kommer fram som en god investering for måten de jobber på:

*«...og jeg får jo egentlig det bekreftet, for jeg får jo to meget engasjerte folk. Fordi at de faktisk har jobbet med dette, og har utviklet en kompetanse. Og den entusiasmen vil jeg at de skal ha med seg videre inn i hele personalet...»*

## 6.4 Samarbeid mellom skole og hjem

Alle de tre rektorene forteller at de har samarbeid med foreldrene, men det fremkommer ulike erfaringer med innholdet i dette samarbeidet. Foreldremøter er en viktig møteplass, og her går de gjennom innsøkningsprosessen og får møte de ulike utdanningsinstitusjonene. De opplever at kunnskapen om utdanningssystemet er variabel, og at de bruker mye tid på å informere. Noen har også uttalte forventninger til hvilken informasjon elevene skal få. Det er også en gruppe foreldre som sitter med utdatert kunnskap.

*«Jeg føler at vi bruker mye tid på å veilede foreldre om det, og at mange foreldre henger igjen i gamle systemer sånn det var da de var ung, og at ofte foreldre kanskje er mer firkantet i sin tenkemåte om videregående utdanning, enn elevene selv...»*

En av rektorene forteller om foreldre som trenger mye informasjon om det norske utdanningssystemet, både om rettigheter og plikter. Spesielt gjelder dette gruppen minoritetsspråklige foreldre, hvor rektor opplever at de har et stort behov for veiledning. De har også vært nødt til å prioritere det å gi noen foreldre grunnleggende opplæring om det norske utdanningssystemet, herunder elevenes arbeid med lekser

og hvordan de som foreldre kan hjelpe til. Dette arbeidet mener rektor er viktig for å lykkes med elevene. I tillegg forteller en av rektorene at de også må bruke tid på å gjennomføre møter med foreldre når barna forteller at foreldrene nekter dem å velge utdanning ut fra egne ønsker. Dette er et arbeid som rådgiver bruker betydelig tid på.

*«Ja, jeg tenker også det her med at når vi har minoritetsspråklige som kommer til landet vårt, så har de voksne alltid en drøm om hva ungene skal bli, og da ligger jobben i å fortelle foreldrene at det å bli lege er ganske krevende, og du må ha veldig, veldig gode karakterer, og du må ha en karakter selv i deg, som gjør at du er villig til å jobbe deg fram til en sånn utdanning, og da er det kanskje en del foreldre som ikke helt skjønner det før du har tatt en grundig prat med dem.»*

På spørsmål om foreldre brukes som ressurser inn i karriereundervisningen, så er ikke dette noe som gjøres på noen av de tre skolene.

*«Foreldrene er inne i forbindelse med innsøking og mottar informasjon, men brukes ikke som en ressurs for eksempel i "kom inn og fortell om ditt yrke"»*

En av rektorene uttrykker at hun opplever foreldresamarbeidet som arbeidskrevende

*«Så er det jo utfordringer med foresatte, og foresattes kunnskap om karrierevalg og karriere, og veier til et mål og så videre, så der er det et stort stykke arbeid»*

Rektorene forteller at de opplever store forskjeller i foreldregruppen, hvor noen av foreldrene har masse ressurser og solid utdanningsbakgrunn, mens andre har behov for grunnleggende opplæring om det norske utdanningssystemet. Alle de tre rektorene forteller at de bruker mye tid på å informere foreldrene.

## 6.5 Tanker om læringsutbytte av karrierelæringsarbeidet

Rektorene forteller at de er opptatt av at elevene utvikler et lærende tankesett, og at de skal lære seg å lære. I tillegg så beskriver alle rektorene et ønske om at elevene skal ha kjennskap til alle sine muligheter, og at de kan bruke kompetansen sin til å skape seg gode liv framover. De ønsker også at elevene skal lære å kjenne seg selv, og vite hva de er gode på, og hva de ikke får så godt til, slik at de kan jobbe med egen utvikling. En av rektorene forteller om det hun opplever som endring i måten elevene

tar valg på. Før var de veldig opptatt av hva venner gjorde, men det er ikke så utbredt nå. Omstilling er også noe som alle tre er opptatt av, og hvor en beskriver det slik:

*«Det er jo og skummelt, selv om det er jo en frase da, vi utdanner til yrker som ikke finnes. Vi må slutte å si det, men i hvert fall så er det sånn at disse ungene vet ikke hvor de er om 5 år, 10 år, 20 år om 30 år, - vi har ikke peiling noen. Hva er det vi da skal lære de?...»*

Det fremkommer et ønske om at elevene må lære å stå i det når ikke alt er like enkelt, og at de må utvikle en positiv holdning til seg selv. Spesielt en av dem er tydelig på at de ønsker å veilede elevene slik at ikke de definerer seg selv som mennesker ut fra karakterene på skolen. Rektorene selv beskriver at de er opptatt av elevenes identitetsdanning, og at skolen skal utdanne elevene til å bli gode mennesker og medmennesker.

## 6.6 Rektorenes opplevelse av hva deres skole har lykkes med

Det å få en innsikt i hva de forskjellige yrkene innebærer er noe som Rektor 1 er fornøyd med og som hun føler at skolen har lyktes med. Hun forteller at mye av årsaken til at de har fått til dette er Bergen Kommune sitt opplegg rundt «Ka vil Du bli?», hvor elevene får lov å komme ut å besøke en bedrift og prøve ut ulike yrker som er representert i prosjektet. I tillegg så har de fått til et godt samarbeid med videregående skole, som er blitt mer opptatt av å markedsføre tilbudet sitt.

*«Det er veldig populært, og sånn som det var på sist besøk, så får de være med inne på de forskjellige linjene, og jobbe sammen med de elevene som er der. Så har de en hel dag der. Det krever jo litt organisering for oss også, for vi skal ha voksne til stede og som er til stede i alle fag, og tilgjengelig i tilfelle ett eller annet skjer. Så, skoledagen og organiseringen her må gjøre på forhånd, men - det går greit...»*

Den samme opplevelsen av samarbeidet med videregående skole blir også nevnt av rektor 2, som opplever at videregående skoler som de samarbeider med nå er mer på tilbudssiden enn tidligere. Det oppleves som veldig positivt. Det å ha fått på plass rådgivere som har rett kompetanse har vært positivt for skolen, og de opplever nå å være i gang med å implementere rådgivningen i skolen.



Rektor 3 opplever at de har lyktes med flere ting, men fremhever spesielt at de har fått til et godt system rundt innsøkingen og en plan for faget utdanningsvalg. Hun opplever at det snakkes positivt om det, og at de har oppmerksomhet på dette arbeidet. Gjennom denne måten å jobbe på, hvor de har et oversiktlig årshjul, har de systematisert arbeidet med utdanningsvalg, og sikret at de klarer å hjelpe alle elevene med innsøkingen til videregående.

## 6.7 Rektorenes opplevelse av hva deres skole har funnet utfordrende

En av rektorene forteller at de ikke har hatt de store utfordringene, men at de har valgt bort arbeidsuke for elevene. Årsaken til dette var at det ble for ressurskrevende og at de hadde elever som ikke hadde noe nettverk rundt seg til å hjelpe dem å skaffe arbeidsplass. Da ble det for mye på rådgiver, og de valgte derfor å gå bort fra denne metodikken.

*«Før så hadde vi en sånn arbeidsuke som elevene var med i, og noen har jo snakket om at den burde vi få igjen, for det var jo så bra. Men, vår utfordring den gang var jo at de aller fleste klarte vel ikke å skaffe seg en sånn jobb alene. De hadde ikke kontakter ute i verden, som gjorde at de kunne si at nå har jeg ordnet meg jobb der, og jeg skal jobbe der en uke. (...) Så det ble veldig mye arbeid på rådgiver. Hun måtte ha et veldig stort kontaktnett for å kunne få plassert alle disse elevene, og det ble veldig arbeidskrevende etter hvert...»*

I tillegg så forteller rektoren at de heller ikke har lyktes med «ungt entreprenørskap». Dette beskriver rektor som et mislykket opplegg. De fikk midler når opplegget startet, men som etter hvert forsvant da de skulle videreføre det. Opplegget tok mye ressurser fra de andre fagene og var svært personavhengig. De får stadig nye ting som skal gjennomføres, og hun opplever en oppgitthet over at alt skal inn i skolen, uten at andre ting tas bort. Rektor forteller at de har spilt til skoleeier et ønske om å prøve ut nye ting på skolen, gjerne omdisponere interne ressurser, men får ikke noe tilbakemelding på dette. I tillegg opplever hun at den tiden de bruker på felles erfaringsutveksling mellom veldig forskjellige skoler, gjør at det blir mindre tid til å

utvikle tilpassede opplegg som passer for egen skole. Dette forteller rektor at oppleves som frustrerende og lite utviklende for skolen.

*«...og til syvende og sist, så er mange av disse tingene som vi driver med i skolen et økonomisk spørsmål. I forhold til hva vi er lovpålagt å gjøre, og i forhold til hva andre utenfor ønsker at vi skal gjøre i tillegg. Det er jo egentlig bare til å høre på radioen hva politikere og andre forståegpåere sier, - at dette må vi jo få inn i skolen, dette må vi ha som fag i skolen, for det er jo så veldig viktig. Men, det er ingen som snakker om; Når det skal inn – hva skal så ut?»*

Noe av det samme går igjen hos rektor 2, som også beskriver at hun synes det er krevende med alt som kommer inn i skolen, og hvor hun må oversette for personalet de stadig nye påleggene som kommer ovenfra i systemet. Når det gjelder arbeidet med elevenes karrierekompetanser, så synes hun det har vært utfordrende å motvirke de sosioøkonomiske forskjellene i elevmassen, hvor hun opplever at de har svært ulike muligheter knyttet til å utnytte nettverk. Dette oppleves krevende og utfordrende i forbindelse med gjennomføring av arbeidsuke i bedrift. De har fram til nå valgt å ha arbeidsuke, men er ikke sikker på om det er veien de går videre. I tillegg så opplever hun at det i kollegiet er for lite kunnskap om betydningen av arbeidet med elevenes karrierekompetanser, og alle de muligheter som finnes. Det i seg selv mener hun er en begrensning i deres veiledning av elever og foreldre.

*«Jeg tenker at vi er ikke i havn i forhold til en bevisstgjøring og at karriereveiledningen, eller karrierekompetansen eller hva det skal være, - at det skal forankres hos alle lærerne. Det er nesten sånn at de skal kjenne på når de står i fagene sine, og i klassen, i den timen, så skal de kjenne på at vi er med på å gjøre de klar for livet. Det er der vi skal være!»*

Gjennom samtalen kommer hun opp med en ide om å legge til rette for et opplegg, sammen med rådgiverne sine, som kan bidra til å øke de ansattes trygghet for å snakke med foreldre og elever om dette.

## 6.8 Hvordan opplever rektorene å jobbe med utviklingsarbeid på egen skole?

Alle de tre rektorene forteller at de har brukt en del tid sammen med personalet på å fortolke den nye overordnede delen av læreplanen, og hvordan de skal jobbe med den. Hos to av rektorene kommer det imidlertid fram at de savner tid og ressurser til å drive utvikling på egen skole. De får mye pålegg om ting som skal gjøres ovenfra. Dette legger bånd på ressurser og hindrer at skolen kan få jobbe med det de mener det er behov for. Når det gjelder arbeidet med å legge til rette for arbeidet med rådgivning, så forteller en av rektorene at dette ikke har vært tema på noen av de samlingene hun har deltatt på i regi av skoleeier. En av rektorene trekker imidlertid fram at det har vært veldig positivt med «Ka vil Du bli?», og at de vil satse på det som kan komme ut av det framover.

*«...det er flott at de har et langsiktig perspektiv, og at vi skal jobbe sammen, men når det kommer til hver enkelt skole, så er vi så forskjellig at der må vi få lov til å tilpasse slik at det passer vår hånd, og ikke noen andres. Der tror jeg de kunne gjort litt om på enkelte ting ovenfra.»*

I forhold til utviklingsarbeid som pågår, så er en av de andre rektorene opptatt av å bruke friheten som ligger i læreplanene. I forhold til karrierelæring, så jobber de nå med formålene i de ulike fagene og har rettet oppmerksomhet mot hva utdanningen endelig skal føre til. De er i full gang med å se på de nye læreplanene og er opptatt av å melde seg på i diskusjonen rundt disse. Det er en viktig utfordring å få alle på læringstoget, også de med læringsutfordringer, og gjerne tenke litt utradisjonelt om både karakterer og grunnleggende ferdigheter. Dette fordi det kan påvirke eleven på en god måte i deres utvikling av selvbevissthet om hvem de er, og hva de vil med sine liv.

*«Vi har nå jobbet i flere år, og nå holder vi på å jobbe inni LK20 – med fagfornyelsen, for å hele tiden se på hva er det vi vil oppnå med det vi gjør? Og så har vi et uttrykk som sier at alle skal på læringstoget, og så snakket vi om at vi skal få lov å utvikle kompetansen på vår måte. Så vi utfordrer, - jeg utfordrer den tradisjonelle skolen med hvorfor skal det skrives i alle fag, finner du kompetansen i samfunnsfaget ved at de skal ha en skriftlig prøve?»*

Hun er opptatt av en bevissthet i forhold til hva skolen kommuniserer til elevene når de deler ut karakterer, og at skolen ikke må bekrefte de på at ikke de kan nå drømmen sin selv om de ikke oppnår gode karakterer. En av de andre forteller at de forholder seg til «Sammen for kvalitet», som er Bergen Kommune sitt kvalitetsutviklingsprogram. I tillegg har skolen en som gjennomgås en gang i året. Hun forteller at hun ikke har opplevd skolens karriereveiledning som en del av dette arbeidet.

## 6.9 Hvilke føringer opplever rektorene at de lener seg til i karrierelæringsarbeidet?

Læreplanene beskrives som fundamentet for arbeidet av alle rektorene, både den generelle delen av læreplanen og læreplanen for Utdanningsvalg. De jobber også med ny overordnet del. Når det gjelder forskriften til rådgivning, så er det kun én av rektorene som kjenner til den, og lener seg til den i arbeidet. Når det gjelder bruken av læreplaner, så uttaler rektor 1 seg her om skolens bruk av læreplaner i utdanningsvalg, og om fokuset de har hatt i læringsarbeidet på generelt grunnlag.

*«Læreplaner, ja, det er jo selve fundamentet her, så har vi jo i Bergen Kommune jobbet veldig mye med lese- og skriveopplæringen, regning, læringsstiler og læringsstrategier. Det har jo vi jobbet med i mange år her. Og så det her med vurdering for læring, ungdomstrinn i utvikling, hvordan vurderer elevene seg selv, hvordan kan de ta – holdt på å si – ta makten over sin egen læring. For det er jo de som til syvende og sist må lære seg å lære, og så skal jo vi lære dem å lære seg å lære»*

En av rektorene trekker inn Ludvigsenutvalget og kompetanse for det 21. århundre som den viktigste føringer for arbeidet. Alle rektorene er kjent med Bergen Kommunes plan for kvalitetsutvikling. Når det gjelder Hordaland Fylkeskommunes regionale plan for kompetanse og arbeidskraft, så er denne ukjent for alle tre rektorene, og de har heller ikke opplevd at den har vært diskutert i fora som de har deltatt i.

## 6.10 Ulike innsatsformer

Alle de tre rektorene beskriver ulike innsatsformer, både i det brede perspektivet med opplegg for klasser og grupper, og i det smale med individuell veiledning for den enkelte elev. Alle tre skolene deltar i «Ka vil Du bli?» og gjennomfører ulike aktiviteter med elever og foreldre i tilknytning til valg av videregående. Rektor 1 er opptatt av å gi elevene det lille ekstra utenom det faste opplegget med utdanningsvalg, og ønsker at elevene skal få små drypp underveis som kan bidra til å gi dem et bedre valggrunnlag. De gjennomfører derfor bedriftsbesøk av ulike slag. I tillegg gjennomfører alle skolene deltakelse på utdanningsmesser og organiserer sammen med kommunen og fylkeskommunen åpen dag på videregående skoler.

Når det gjelder arbeidsuken, så forteller to av de tre rektorene at de anvender denne metodikken. Den tredje skolen har som tidligere beskrevet gått bort fra denne på bakgrunn av tilgjengelige ressurser. Det fremkom også at ikke alle elevene på de to andre skolene kom seg ut, og at det spesielt er de med innvandrerbakgrunn som mye på grunn av språk og manglende nettverk ikke kommer seg ut i bedrift.

Foruten den ordinære undervisningen i faget utdanningsvalg, som er timeplanfestet på ulik måte på de tre skolene, så gjennomføres det også individuelle rådgivningssamtaler i ulik grad. Én forteller at de gjennomfører individuelle samtaler med samtlige elever på 10. trinn. De to andre forteller at det meste av karriereundervisningen pågår i gruppe eller plenum, men at elevene får individuelle samtaler dersom de ber om det.

## 7 DRØFTING

Her vil jeg drøfte de mest sentrale deler av funnene mine opp mot teori og tidligere forskning. I tillegg vil jeg trekke inn annen relevant forskning der jeg mener det kan bidra til å belyse drøftingen på en god måte. I forskning ønsker en i hovedsak å komme fram til ny kunnskap, slik at en kan få en større forståelse av noe. I arbeidet fram mot den nye kunnskapen, står selve prosessen og hvordan jeg selv reflekterer over denne sentralt. Gjennom en forståelse av prosessen, vil en også kunne forstå kunnskapens sterke og svake sider (Jacobsen, 2010).

Jeg har gjennom oppbyggingen av oppgaven ønsket å formidle de valg jeg har gjort på veien fram mot ny kunnskap, og vil i denne delen foreta en drøfting hvor jeg søker meg fram mot å svare på oppgavens problemstilling og dens underspørsmål.

Goodlads læreplananalyse (1979) vil bli brukt i drøftingen på en slik måte at empiri utgjør den oppfattede læreplan. Den formulerte læreplanen vil være hentet fra ulike deler av skolens formålsparagraf, den generelle delen av læreplanen og læreplan med veiledning fra faget Utdanningsvalg. Disse ble presentert under bakgrunnen for oppgaven. På den måten kan en se hvordan forholdet mellom teori og praksis kan se ut i praksisfeltet.

### 7.1 Karrierelæringens plass i skolen

Når det gjelder utspringet og utbredelsen av arbeidet med elevenes karrierekompetanser i skolen så er hvordan skolen jobber med dette sentralt for å lykkes med arbeidet (T. Buland & samfunn, 2011).

#### 7.1.1 Forankring av karrierelæringsarbeidet

Det kommer til syne ulike oppfatninger blant rektorene om forankringen av skolens karrierelæringsarbeid. Det i seg selv opplever jeg som et interessant funn i undersøkelsen. Her kom også min førforståelse inn i undersøkelsen, og jeg hadde nok en forventning om at rektorene skulle svare at forankringen lå hos rektor eller

ledelsen. To av de tre rektorene beskriver imidlertid at forankringen på deres skole ligger hos rådgiver, hvor den ene deler det med avdelingsleder. De synes det er viktig at ansvaret for arbeidet ligger forankret hos noen ressurspersoner som har tanker og planer for arbeidet. Det fremkommer helt tydelig en høy grad av tillit til at rådgiver både har god fagkompetanse og gjør en god jobb ut mot elevene og andre samarbeidsparter.

Den tredje rektoren er imidlertid av en klar oppfatning at skolens rådgivning er forankret hos rektor og ledelsen, og at hun trekker rådgiverne inn i arbeidet når de skal utarbeide planer for skolens karrierelæring. Hun beskriver at de har fagligheten og engasjementet, og at det ønsker hun å få ut i hele organisasjonen. Gjennom de ulike beskrivelsene kommer det til syne ulike fortolkninger av egne roller og forankring av skolens rådgivning. Felles for de alle er at de beskriver å lene seg til rådgivers kompetanse i skolens karrierelæringsarbeid, samt at alle de involverte rådgiverne har formell utdanning innen karriereveiledning.

#### 7.1.1.1 Beskrivelser av forankring i læreplanverket

Den generelle delen av læreplanen beskriver at for å lykkes med skolens arbeid er det nødvendig med fagkunnskap hos lærer og veileder, samt at læringen må skje som et lagarbeid blant de ansatte på skolen (Utdanningsdirektoratet, Generell del s. 2). Videre finner vi i veiledningen til faget Utdanningsvalg at for å lykkes med skolens totale rådgivning eller karrierelæringsarbeid, er det en forutsetning at skolens ledelse er aktive pådrivere i utviklingen av faget, og sikrer at skolens arbeid med karrierelæring er med i skolens øvrige planverk. Rådgiver kan trekkes inn i arbeidet for å sikre faglighet og koordinere mellom skolens totale rådgivning og faget utdanningsvalg. De nødvendige ressurser til arbeidet må også være tilgjengelig (Utdanningsdirektoratet, 2015).

#### 7.1.1.2 Ulike beslutningsnivåer i arbeidet med karrierelæring

Goodlad (1979b) beskriver at ulik fortolkning kan gi ulik praksis på den enkelte skole, og det kan synes som om rektorene i min undersøkelse har ulike oppfatninger av hvor arbeidet med karrierelæring er forankret på skolen. Rektorene beskriver ulike tanker om egen rolle, samt i hvor stor grad de involverer seg i karrierelæringsarbeidet. Jeg vil

tro at det er flere sammensatte årsaker til disse ulike tankene om dette. Rektorene forteller imidlertid at dette ikke vært gjenstand for oppmerksomhet på rektorsamlinger i regi av skoleeier. Det kan tyde på at skoleeier ikke har formulert noen forventinger, og heller ikke har noen arenaer hvor de sammen med rektorene evaluerer og videreutvikler skolens rådgivningsarbeid. Sett i lys av de ulike beslutningsnivåene i Goodlads begrepsforståelse, så kan det synes som det råder ulike tanker og opplevelser av hvorvidt beslutninger om skolens karriereveiledning blir tatt på det institusjonelle (skolen) eller det undervisningsmessige (rådgiver/lærer) nivået.

#### 7.1.1.3 Tidligere forskning om forankring av skolens rådgivning

I studien til Lødding & Borgen (2009), kom det fram en dominerende oppfatning hos rektorene om at skolens yrkes- og utdanningsveiledning er rådgivers domene. I den samme rapporten ble det uttrykt at det var en utfordring å få skoleeier mer inn i arbeidet. Noe av det samme gikk igjen i Bulands sluttrapport fra 2011. I tilknytning til Bergensprosjektet, beskriver rektorene og rådgiverne at for å lykkes med faget Utdanningsvalg, mente de det var vesentlig med involvering og forankring i ledelsen. De uttrykte et ønske om at skoleeier inntok en sentral rolle i arbeidet. På det tidspunktet opplevde de verken press eller støtte fra skoleeier (Andreassen, 2011b). Buland (2011) beskriver at en klar forankring i ledelsen er viktig for å lykkes med skolens arbeid med karrierelæring. I tillegg må ledelsen fremstå tydelig når det gjelder rådgivningsarbeidet (T. H. Buland et al., 2015). Dette gjaldt både skoleleders og skoleeiers involvering i arbeidet. Særlig fant de dette i ungdomsskolen, hvor noen av rådgiverne uttrykte at de følte seg ensomme i arbeidet (T. H. Buland et al., 2015). Jeg tolker at det kommer til syne ulike opplevelser og oppfatninger av hvor skolens rådgivning er forankret. Det kan virke som at rådgiverne på ulike måter har fått delegert ansvaret for skolens rådgivningsarbeid, og at selve forankringen av rådgivningen ikke er klart definert på alle de tre skolene. Dette tolker jeg til å være ganske likt det som har fremkommet i tidligere undersøkelser gjort i inneværende læreplanperiode.



### 7.1.2 Karrierelæring som hele skolens ansvar

Rektorene forteller om en økende oppmerksomhet og prosesser som er i gang rundt karrierelæringsarbeidet på skolen, og spesielt i tilknytning til arbeidet med nye læreplaner. Det kan imidlertid se ut som det er et stykke igjen til det er en omforent oppfatning av at dette er en oppgave for hele skolen. Jeg tolker også rektorenes beskrivelser slik at skolene står noe ulikt når det gjelder hvordan de organiserer arbeidet, og hvor langt de er kommet i prosessen. På to av skolene har de gjort timeplanmessige endringer slik at kontaktlærerne nå underviser i faget Utdanningsvalg. Gjennom rektorenes beskrivelser tolker jeg at det kommer til syne en ulik oppfatning av hvem som har ansvaret for skolens rådgivning.

En av rektorene i utvalget har imidlertid en klar formening om at dette er et arbeid som skal inn i hele skolens arbeid, og at hun sammen med sine rådgivere ønsker å gjøre et utviklingsarbeid blant alle de ansatte, slik at alle blir trygge på å snakke om dette, både med elevene og foreldrene. Erfaringene med å fordele faget Utdanningsvalg på kontaktlærerne har vært positive, og har allerede medført at flere nå er involvert i arbeidet allerede fra 8. klasse. En slik måte å tenke på kan gjerne beskrives som å «governmentalisere» skolens arbeid med karrierelæring. Det vil si at hele skolens personale tildeles et ansvar for dette arbeidet, og at det inngår som en viktig del av skolens arbeid med elevenes identitetsutvikling (Kjærgård, 2016, s. 101). Til tross for det de beskriver som en økende oppmerksomhet rundt betydningen av karrierelæring i skolen, forteller to av rektorene at de opplever å møte noe motstand i personalet med tanke på å trekke karrierelæringen inn i andre fag, og at dette kan handle om trygghet, vaner og tradisjoner. Når det gjelder beskrivelsen av vaner og tradisjoner hos de ansatte, så er dette noe Goodlad (1979) er opptatt av når han viser til studier som antyder at lærere tidlig opparbeider seg et noe begrenset repertoar av pedagogiske måter å jobbe på, og at de gjerne fortsetter med disse (J. I. K. Goodlad, M.F. & Tye, K.A, 1979b).

#### 7.1.2.1 Læreplanverket om karrierelæringsarbeidet som et lagarbeid på skolen

I den generelle delen av læreplanen står det blant annet beskrevet at en forutsetning for å lykkes med arbeidet er å se læringen som et lagarbeid, og at en konsekvens av

dette er at elevenes erfaringer overføres til personlig innsikt (Utdanningsdirektoratet, Generell del, s. 13).

Dette perspektivet finner vi også igjen i forskriften til rådgivning, hvor hele skolens ansvar og betydningen av å trekke inn ulike ressurser beskrives. For faget Utdanningsvalg beskrives det som helt sentralt å trekke karriereundervisningen inn i andre fag om en skal lykkes med faget og helheten.

Ved å anvende Goodlads begreper om de formelle og de oppfattede planer, så kan det synes som det er forskjeller både mellom det formulerte og det oppfattede, og mellom de ulike rektorenes opplevelser av rådgivningen som hele skolens ansvar. Det kommer allikevel til syne at selv om det ikke er tydelig formulert fra ledelsen at det er hele skolens ansvar, så beskriver rektorene en opplevelse av at det er en omsorg og en kultur for å bidra overfor elevene. Dette gjøres gjerne mer som en intuitiv handling enn som en planlagt læringsaktivitet med et forhåndsdefinert læringsmål. I ett av intervjuene forteller rektor om et personale som er ivrige og opptatt av å gi elevene små drypp i ulike sammenhenger, og at de ønsker å gi elevene litt ekstra utover det som står i læreplaner. Det synes imidlertid som dette ikke er noe systematisk undervisningsopplegg, men mer et ønske om å gripe muligheter som dukker opp underveis, og som de ønsker å tilby elevene for å gi dem noen ekstra erfaringer. En av de andre rektorene forteller om en følelse av at dette er noe alle er opptatt av, og det er noe du merker på hele skolen.

På den ene skolen, hvor rådgiver har hatt ansvar alene, så bekrefter rektor i forbindelse med verifisering av det første intervjuet, at de etter det første intervjuet har fulgt opp rådgivers forslag om å fordele arbeidet på flere. De har nå gått i gang med å fordele faget Utdanningsvalg på flere av lærerne i forbindelse med neste års timeplanlegging. Dette kan tyde på en økt forankring i ledelsen, og at en overvinnet det Buland (2011) beskriver som en praktisk barriere i tilretteleggingen av karriereundervisningen.

### 7.1.2.2 Tidligere forskning om rådgivning som hele skolens ansvar

I forskningen til Lødding og Borgen (2009), beskriver de at yrkesrådgivningen ble oppfattet til å være rådgivers domene, og at yrkesrådgiverne hadde en sentral plass som vanskelig kunne erstattes. I tillegg hadde de fått en mer sentral plass i faget Utdanningsvalg enn det som var intensjonen. Denne oppfatningen av at skolens rådgivning er rådgivernes domene synes å vedvare noe i mine funn, men jeg finner likevel en dreining mot å fordele faget Utdanningsvalg på flere lærere, og at det er en positiv utvikling med tanke på at rådgivningen skal være hele skolens ansvar. Det er imidlertid tydelig at faget Utdanningsvalg står sentralt i skolens karrierelæringsarbeid, og at mye av karriereundervisningen legges til disse timene. Buland (2011) beskriver at det er viktig at ikke faget Utdanningsvalg blir en sovepute for den øvrige rådgivningen som skal finne sted ellers på skolen.

I begge Bulands rapporter (2011 og 2015) beskriver også en positiv utvikling, og at rådgivningen i større grad var blitt hele skolens ansvar, men at det var et stykke igjen før en kunne omtale det som en rådgivende skole. Det var også forskjeller i hvor langt de var kommet. Det kan synes som det er fokus på fagfeltet i skolen og at det er noe som skjer, men fremdeles en forskjell mellom teori og praksis vedrørende å se på rådgivningen som hele skolens ansvar.

Rektorene beskriver det som utfordrende å få alle de ansatte med på tankegangen om at dette er hele skolens ansvar. Det vil i så fall kreve en ny måte å tenke på i forhold til fag, og pedagoger som har undervist en stund, har gjerne innarbeidet seg vaner i måten å jobbe på, som kan være krevende å bryte ut av (Imsen, 2016). Å foreta endringer kan også være utfordrende i det Buland beskriver som institusjonaliserte organisasjoner. «Stabilitet og motstand mot forsøk på endring er et av den institusjonaliserte organisasjonens sentrale kjennetegn» (T. Buland & samfunn, 2011). Videre beskriver han at endring nok er mulig, og dersom endringene berører forhold som samsvarer med verdier, interesser og holdninger, så kan de være relativt lette å gjennomføre (Imsen, 2016).

Jeg tolker rektorene slik at det foreligger en holdning i personalet på skolen, hvor de er genuint opptatt av hvordan det går med elevene videre. De beskriver også at det har skjedd, eller er i ferd med å skje, endringer i organiseringen av faget Utdanningsvalg. Flere kontaktlærere er involvert, og arbeidet har fått en større grad av

oppmerksomhet på skolen. Dette er imidlertid et arbeid hvor utviklingen synes å ta tid. Behovet for tid til å fordele dette arbeidet mellom flere av de ansatte var også noe som ble uttalt gjennom intervjuene i Bergensprosjektet (Andreassen, 2011b). Jeg opplevde også at intervju spørsmålene gjorde at rektorene fikk umiddelbare tanker og ideer relatert til dette arbeidet på egen skole.

### 7.1.2.3 Tilrettelegging for rektor i arbeidet med karrierelæring

Det teknisk-profesjonelle oppmerksomhetsområdet til Goodlad (1979) handler om hvordan man legger til rette for arbeidet med læreplaner. Det dreier seg blant annet om hvilken opplæring sentrale personer har for å kunne arbeide med læreplaner. En av de tingene som kom til syne gjennom intervjuene var at kun to av de tre rektorene har kjennskap til forskriften om rådgivning, hvor rådgivning som hele skolens ansvar er spesifikt formulert. Det er vesentlig at rektor får kjennskap til forskriften om vedkommende har ansvar for å iverksette den i praksis. Det var heller ingen av rektorene som hadde kjennskap til Hordaland Fylkeskommunes plan for kompetanse og arbeidskraft, hvor arbeidet med karrierelæring og den lovfestede retten til rådgivning i ungdomsskolen er eksplisitt beskrevet. Denne kan sees på som en del av det sosiopolitiske oppmerksomhetsområdet til Goodlad (1979), og setter karrierelæringsarbeidet til skolene inn i en større samfunnsmessig kontekst. Dette sier noe om hvorfor dette arbeidet er viktig i en større sammenheng. Det kan synes viktig å stille spørsmål ved hvilken opplæring og informasjon rektorene har fått med tanke på å kunne følge opp skolens arbeid med karrierelæring.

Både fylkeskommunen og kommunen representerer det Goodlad (1979) beskriver som det samfunnsmessige beslutningsnivået. Dersom en igjen trekker inn de ulike beslutningsnivåene, så kan det synes som om ulike beslutningstakere kommuniserer ulike perspektiver inn i skolene. De nasjonale føringene har et individ- og samfunnsperspektiv og den kommunale planen tolker jeg har et klart individperspektiv med utgangspunkt i eleven. Den fylkeskommunale planen tolker jeg at har et mer instrumentelt og samfunnsnyttig perspektiv, som skal sikre at regionen har rett kompetanse framover. Alle disse tre føringene har oppmerksomhet inn i skolen. Det kan virke innlysende at kjennskap til innholdet er nødvendig for å kunne iverksette det etter intensjonen, samt oppnå formålet med karrierelæringsarbeidet.

Manglende kjennskap til forskriften kan kanskje også være noe av forklaringen på hvordan de beskriver ulike tanker om praksis. Uten å si at det er en årsakssammenheng mellom kjennskap til forskriften og rektors opplevelse av forankring i organisasjonen, så finner jeg det interessant at hos den ene rektoren som hadde kjennskap til forskriften, så ble rådgivningen tydelig uttalt som forankret hos rektor og ledelsen. Det var også på denne skolen at rektor uttalte et ønske om å drive utviklingsarbeid sammen med rådgiverne, hvor målet var å få karrierelæringsarbeidet ut på hele personalet. Manglende kjennskap til forskriften var også et funn Buland (2011) gjorde i sin forskning. Han fant at kun 24% av rektorene i hans utvalg kjente til forskriften.

En svakhet ved denne delen av undersøkelsen kan være at selve ordet forankring, kan ha skapt forvirring hos rektorene. Intensjonen med spørsmålet var å få en forståelse av hvordan rektor opplevde utspringet for karrierelæringsarbeidet i organisasjonen. I tillegg vil jo selvsagt min vinkling bare kunne gi et begrenset bilde.

Faget Utdanningsvalg er nå kommet inn som en del av lærerutdanningen på noen av landets lærerutdanninger. Dette kan gjerne bidra til at faglærerne får kunnskap om karriereveiledning, og at karrierelæringsarbeidet inkorporeres i den øvrige undervisningen. På den måten kan kanskje avstanden mellom den formelle og den oppfattede læreplanen minske, det vil si at teori og praksis gjenspeiler hverandre i større grad enn hva jeg har funnet i min forskning. Det vil også kunne bidra til at den enkelte lærer føler seg trygg på egen kompetanse inn i dette arbeidet, samt at elevene får undervisning av lærere med nødvendig kompetanse innen karriereveiledning.

#### 7.1.2.4 Noen internasjonale erfaringer med læreplanarbeid

Om en ser til andre land i Europa, er flere av disse i prosess med å integrere karrierekompetanser (CMS), både i utdanning og arbeidsliv. I Europa finner vi ikke et formelt program som sikrer karrierelæring gjennom hele livsløpet i et slikt omfang som vi kan finne det i USA, Canada og Australia. Dette har medført at skolene i mange land har fått en høy grad av autonomi når det gjelder hva som skal vektlegges i læreplanarbeidet. Flere av de avgjørelsene som tas blir gjort på bakgrunn av rektor og

læreres tanker om hva som er viktig. Dette åpner for at det kan tas hensyn til kontekst, men det kan også gi store forskjeller i hvordan en arbeider med karrierekompetanser på en kvalitativt god måte. Dette har i noen land, for eksempel Danmark, medført at en del utgivere har ledet an for utviklingen av fagbøker, og på den måten satt "standard" for hva som skal være læreplan i faget (Sultana, 2012). (egen oversettelse)

## 7.2 Samarbeid mellom skole og hjem

Gjennom rektorenes fortellinger kommer det fram at alle har et aktivt samarbeid med hjemmet til elevene. De forteller om ulike erfaringer og opplevelser av innholdet i dette samarbeidet. Likt for dem alle er at de arrangerer foreldremøter og at de bruker mye ressurser på å informere foresatte om utdanningsmuligheter. Ingen av dem bruker foreldrenes yrkesbakgrunn inn i arbeidet med skolens karriereundervisning, for eksempel til å fortelle om sine yrker. Det fremkommer et godt samarbeid med FAU, men ikke spesifikt rettet inn mot skolens karriereundervisning.

Rektorene forteller om store sosioøkonomiske forskjeller i elevgruppen, hvor de har foreldre med svært ulike økonomiske ressurser og utdanningsbakgrunn. De opplever også at foreldrenes bakgrunn og kunnskap om det norske utdanningssystemet og yrkesmuligheter er svært variabel, fra ingen kjennskap til meget god kjennskap. En av rektorene forteller også om foreldrenes ulike forventninger til hvilke utdanningsmuligheter deres barn skal tilegne seg kunnskap om. De har blant annet måttet forklare for foreldrene hvorfor de prioriterer som de gjør med tanke på informasjon om yrkesfaglige- og studiespesialiserende studieretninger.

Det kommer spesielt fram blant rektorene at de bruker mye ressurser på gruppen med minoritetsspråklige foreldre, som de opplever kan ha et stort veiledningsbehov. Noen av disse har ingen eller begrenset erfaring med det norske utdanningssystemet og det norske arbeidslivet. Disse foreldrene trenger mye informasjon, slik at de både kan følge opp barnas skolearbeid og samtidig ha bedre forutsetninger for å støtte dem i valgprosessen fram mot videre utdanning og yrke.

En av rektorene uttrykker at de opplever oppfølging av foreldre som helt nødvendig for å lykkes med elevene. I tillegg har foreldrene til noen av innvandrerbarna så sterke tanker om hva barna deres skal bli, og det er ikke alltid foreldrenes ønsker samsvarer med barnas egne ønsker. I disse tilfellene må skolen bistå elevene i samtaler med foreldrene, slik at de forstår at det er den unge selv som skal velge. To av rektorene forteller at de opplever foreldresamarbeidet som ressurskrevende, og en av disse beskriver det som «et stort stykke arbeid».

Disse relativt store forskjellene med tanke på bakgrunn kommer også til uttrykk hos den tredje rektoren med tanke på hva de har opplevd som utfordrende i arbeidet. Dette gjaldt hvordan de sosioøkonomiske forskjellene i elevmassen gjorde seg utslag i tilknytning til gjennomføring av arbeidsuken. Det hun beskriver tolker jeg mer som et fravær av samarbeid med hjemmet, og hvor konsekvensen blir store forskjeller med tanke på å benytte seg av nettverk.

#### 7.2.1.1 Opplæringsloven og læreplaner om samarbeid skole - hjem

Samarbeidet med hjemmet er formelt omtalt flere steder. I Opplæringsloven (1998) §1-1 står det at «opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida» I den generelle delen beskrives dette som betydningsfullt for å oppnå skolens formål Det står blant annet at skolen skal legge opp til et bredt læringsmiljø, og at lærerne skal virke sammen med foreldre, arbeidsliv og myndigheter. Videre beskrives gode lærere som å ha åpenhet overfor og trening i å engasjere foreldrene og lokalt arbeids- og organisasjonsliv (Utdanningsdirektoratet, 2015, Generell del, s. 13). Ett av formålene med rådgivningen i skolen er å bidra til å utjevne sosiale ulikheter, forebygge frafall, samt integrering av etniske minoriteter. Hjemmet er også foreslått som en av flere ressurser som kan trekkes inn i arbeidet for å gjøre tilbudet best mulig (Kunnskapsdepartementet, 2008, forskrift til opplæringsloven, §22-3).

#### 7.2.1.2 Tidligere forskning om foreldres rolle i de unges karrierevalg

At foreldre har stor påvirkningskraft på de unges valg, og er en viktig samtalepartner i tilknytning til valg av videregående, kan vi finne igjen andre steder i forskningen (Andreassen, 2011b; T. Buland & samfunn, 2011). Det foreligger studier som har vist at

foreldre var den viktigste samtalepartner i tilknytning til yrkesvalg (Andreassen, Swahn, & Hovdenak, 2008). Buland (2011) fant at foreldrene har en stor påvirkning på de unges valg. Det er derfor sentralt at foreldrene har nok kunnskap til å kunne bistå sine barn, slik at de har best mulig forutsetninger for å gjøre kvalifiserte valg (Buhl i Andreassen, 2011b). I tillegg til å være viktige samtalepartnere for sine barn i forbindelse med valg, så kan det i min empiri, se ut som de også er viktige støttespillere for elevene når det gjelder å skaffe seg praksisplasser for utprøving av yrker i forbindelse med arbeidsuker. I deres beskrivelser fremkommer de store forskjellene som finnes mellom skoler og internt på skolene. På denne måten tolker jeg at elevene også får ulike muligheter til å prøve ut yrker i praksis, slik læreplanen i faget Utdanningsvalg beskriver.

Når det gjelder samarbeidet med foreldrene så beskriver det noe om hvordan en legger til rette for arbeidet med læreplanen. Dette tolker jeg kan komme inn under Goodlads teknisk profesjonelle område. Denne tilretteleggingen skal bidra til at en oppnår formålet med læreplanen. Intensjonen med samarbeidet er å styrke det brede læringsmiljøet til eleven, og legge til rette for at karrierelæring kan skje i mange ulike sammenhenger (Thomsen & Skovhus, 2016, s. 53). I denne sammenhengen kan foreldrene sees på som en betydningsfull ressurs inn i læringen. Det kommer til syne at skolen også tar et opplæringsansvar for foreldre og foresatte. De forteller at de opplever å bruke mye tid på å informere og trygge foreldrene.

Det kan synes som om tanken med å knytte tilgjengelige foreldreressurser inn i læringsarbeidet, i noen tilfeller oppleves som en ressurskrevende oppgave for skolen. Den gode lærer skal ifølge Opplæringsloven være trent i å engasjere foreldre. I den sammenheng kan en kanskje stille spørsmål ved intensjonen bak ordet «engasjere». I praksis kan det kanskje ha minst to forskjellige meninger. Det kan for eksempel være å engasjere foreldrene til å ta sterk del i læringsarbeidet på bakgrunn av deres eksisterende kompetanse. Det kan også bety å vekke deres interesse eller å engasjere foreldrene til å motta karrierelæring, slik at de deretter kan være støttespillere for sine barn. Her vil gjerne kontekst påvirke fortolkning. I praksis vil en konsekvens kunne bli at elevene mottar ulik karriereundervisning, avhengig av ressursene i foreldregruppen



og skolens muligheter for å bruke disse. Dette ser vi også i forhold til beslutningen om gjennomføring av arbeidsuke. Her kan det synes som om beslutninger på det Goodlad beskriver som det institusjonelle nivå, får konsekvenser for innholdet i undervisningen, og for hva som operasjonaliseres i praksis. Dette vil til syvende og sist påvirke elevenes læringsutbytte.

### 7.3 Arbeidsuke – utprøving av yrker

Det at skolene velger bort arbeidsuke vil jeg beskrive som et overraskende funn i empirien min. Spesielt overraskende var det at det i hovedsak gjaldt elever med innvandrerbakgrunn, og at det skyldtes manglende nettverk i foreldregruppen. Samtidig beskriver rektor at noe av det de opplever å ha lykkes med er å gi elevene kjennskap til de ulike yrkene og utdanningsprogrammene gjennom «Ka vil Du bli?» Dette tolker jeg til at de er positiv til metodikken om å prøve ut yrker i praksis, men at de ikke har hatt ressurser eller har organisert seg slik at de har kunnet tilby dette som en del av karriereundervisningen.

#### 7.3.1 Læreplanen om kontakt med arbeidslivet og ulike læringsarenaer

Utprøving av utdanningsprogram er en viktig del av faget Utdanningsvalg, og står beskrevet under formålet med faget. Denne utprøvingen skal blant annet være med å gjøre eleven bevisst på egne interesser og bidra til at eleven gjør kunnskapsbaserte valg (Utdanningsdirektoratet, 2015). I læreplanen til faget kan vi lese at utprøving er en del av faget, og at opplæringen kan foregå på andre læringsarenaer enn skolen. Faget skal også være med å bidra til å styrke samarbeidet mellom skole og lokalt arbeidsliv (Utdanningsdirektoratet 2015). Skolen skal legge opp til et bredt læringsmiljø, og til at lærerne skal virke sammen med foreldre, arbeidsliv og myndigheter. Videre beskrives gode lærere som å ha åpenhet overfor, og trening i å engasjere foreldrene og lokalt arbeids- og organisasjonsliv (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 13). I veiledningen til faget Utdanningsvalg beskrives erfaringslæring gjennom utprøving på skole eller arbeidsplass som en anbefalt metodikk, og som spesielt viktig for de elevene som har liten eller ingen kontakt med arbeidslivet (Veiledning til læreplan s. 3). For å lykkes med faget henstilles til et samarbeid på skolen, og at hele

skolens rådgivnings sees i en sammenheng. Det må også stilles tilgjengelig ressurser til disposisjon.

### 7.3.2 Tidligere forskning om utprøving av yrker

I rapporten til Lødding og Borgen (2008), så beskrives elevene sine egne erfaringer med utprøving av arbeidslivet gjennom jobbskygging og arbeidsuke. Fire av fem skoler som deltok i forskningsprosjektet hadde arbeidsuke for elevene, og skoleledelsen som var med i prosjektet beskrev det som et tiltak som fungerte godt, også for de svake elevene. Noen hadde funnet yrkene for livet sitt, mens andre visste hva de ikke skulle bli. Elevene som deltok fortalte at de synes at arbeidsuken hadde vært veldig nyttig og lærerik. Det fremgår av rapporten at noen av elevene har fått hjelp av foreldrene og foresatte, og noen har fått hjelp av skolen til å skaffe seg arbeidsplass.

Buland (2015) refererer til flere prosjekter om utprøving, hvor elevene gir uttrykk for at det «å gjøre, ikke bare høre» er noe som elevene synes er viktig. Slike opplevelser kan også bidra til viktig kunnskap for elevene som de bruker i tilknytning til valg. Hovdenak gjennomførte i 2004 en kvalitativ undersøkelse av 80 ungdomsskoleelever, hvor et av funnene var at samtlige elever uttrykte ønske om flere uker med yrkespraksis i løpet av ungdomsskolen. Det var «...tydelig at denne ene uken med yrkespraksis har vært opplevd som viktige for deres identitetsutforming og framtidorientering» (Andreassen, 2008). Elevene selv gir uttrykk for et sterkt behov for yrkesorientering, og dette synes å øke etter hvert som de kom høyere opp på klassetrinn (Hovdenak i Andreassen, 2008, s. 85).

### 7.3.3 Noe internasjonal forskning om arbeidsutprøving.

Education Endowment Foundation har gjennomført en internasjonal litteratur gjennomgang av forskning om arbeidsutprøving (egen oversettelse). Noen av funnene de har gjort er svake, men de finner det verdt å merke seg at mer enn  $\frac{3}{4}$  av de som deltok i både jobbskygging og aktiviteter som gav dem arbeidserfaring mens de holdt på med full skole, for eksempel arbeidsutplassering over en kortere periode, ble ansett å påvirke positivt med tanke på framtidig økonomisk utbytte for de unge som deltok

på dette. I tillegg kunne det synes som at de som deltok i ulike intervensjoner gjorde refleksjoner om egen motivasjon og evner til å handle formålstjenlig på bakgrunn av dette. Her trekkes fram selvbestemmelse, selvregulering og evne til å takle motgang. De utforsker karriereveier og evner å bygge og vedlikeholde nettverk, samt at de handler på bakgrunn av erfaring med de ulike intervensjonene som de har vært med på. Gjennom å eksponeres for arbeidslivet, kan de få erfaring med et reelt arbeid med virkelige situasjoner. Disse erfaringene kan de bruke i samtaler om egne erfaringer fra arbeidsplassen, og en slik karrieredialog med venner, foreldre, lærere og karriereveiledere kan være meningsfull for den unge (Hughes, 2016).

Dette er jo funn som kan være verdt å ta med når en skal vurdere læringsutbytte for eleven, og hvilken metodikk som kan egne seg. Ser man til forskriften for rådgivning i Opplæringsloven, så skal rådgivningen bidra til å utjevne sosiale ulikheter, forebygge frafall samt integrere minoriteter. Empirien kan tyde på at avgjørelsen om hvorvidt elevene skal få arbeidsuke eller ikke, avhenger av ressurser på individ og systemnivå, og vurderes uavhengig av læringsutbytte. Det kan synes som at når skolen skal forvalte arbeidet med læreplanen, så blir beslutninger overlatt til det Goodlad beskriver som det institusjonelle og undervisningsmessige nivået. Det kan gi skolene anledning til å ta hensyn til kontekst, men det kan også medføre at elevene mottar et svært ulikt undervisningstilbud. I dette tilfellet forteller rektor at de med utgangspunkt i ressurser, velger å løse forvaltningen av læreplanen ved å kutte ut arbeidsuken som metodikk, selv om flere på skolen mente at den var nyttig.

Rektoren som forteller at de allerede har kuttet ut arbeidsuken, forteller samtidig at en av de tingene de føler de har lyktes med, og som de vil satse på videre, er utprøving av yrker og utdanningsprogram gjennom «Ka vil Du bli?». Rektor forteller at dette har vært opplevd som nyttig for dem. Her får elevene anledning til å prøve ut en dag i et yrke i løpet av 9. klasse, samt at de får besøke en videregående skole. Rektor uttrykker også at de er opptatt av å gi elevene opplevelser som kan gi dem noen erfaringer som de ellers aldri ville fått.

Alt dette tatt i betraktning så tolker jeg at utprøving av yrker og utforsking av utdanningsmuligheter er en metodikk de ønsker for elevene, men at gjennomføring av arbeidsuken ble for utfordrende for dem på grunn av manglende ressurser hos

foreldre og rådgiver. Det jeg finner overraskende i funnene mine er at det gjelder en gruppe elever som i henhold til forskriften står spesielt omtalt med tanke på intensjonen med rådgivningen. Intensjonen med læreplanen er formulert i forskriften om rådgivning i skolen, og utprøving av yrker kan være viktige bidrag inn i elevenes karrierelæring.

Ett av hovedargumentene for karriereveiledning i skolen er å bidra til utjevning av sosiale forskjeller og integrere minoriteter. I tillegg skal den være tilgjengelig for alle uavhengig av sosial bakgrunn, status og kjønn (Kjærgård, 2016, s. 94). Arbeidsuke kan tenkes å bidra inn i elevenes karrierelæring på flere områder. Det kan være et nyttig bidrag inn i deres selvforståelse og gi dem bedre kunnskap om seg selv, økt kunnskap om muligheter, økt kjennskap til arbeidslivets krav, kunnskap om hva en liker og ikke liker, samt et bedre grunnlag å foreta valg på. Det er også en anledning til å møte rollemodeller som kan være viktige med tanke på egne egen identitetsutvikling. (Andreassen, 2016). I tillegg vil det også kunne være en mulighet for elevene til å styrke sitt eget nettverk.

Disse forskjellene i sosiale forhold var også en av de tingene som ble trukket fram i EU-resolusjonen 2008, hvor sosial inkludering og like muligheter for alle ble beskrevet som en vedvarende utfordring for utdanning og opplæring, og hvor de påpekte at utvikling av karrierekompetanser kunne være en motvekt til dette (EU, 2008).

Gjennom en bevisstgjøring av disse strukturelle forholdene som individene omgis av, åpner det for en mulighet til å motvirke den kraften som ligger i dette. (Freire i Sultana, 2018, s. 41). Utjevning av sosiale forskjeller var også noe av utgangspunktet og motivasjonen for Frank Parson, som kan beskrives som karriereveiledningens far i USA. Han startet opp med karriereveiledning av fattige immigranter på begynnelsen av 1900-tallet for å bidra til økt sosial rettferdighet (Kjærgård, 2016). Funnene i dette forskningsprosjektet viser at dette kan synes å være like aktuelt også i 2019.

## 8 KONKLUSJON

Jeg avslutter oppgaven med å gjenta undersøkelsens problemstilling:

*Hvordan opplever rektorer i ungdomsskolen å legge til rette for karrierelæring?*

Denne vil jeg nå prøve å besvare gjennom å utdype og belyse undersøkelsens tre forskningsspørsmål:

3. *På hvilken måte er karrierelæringsarbeidet forankret og utbredt i skolen?*
4. *Hvordan opplever de samarbeidet med hjemmet i forhold til elevenes karrierelæring?*
4. *Hvilke utfordringer står rektorene i når det gjelder å legge til rette for karrierelæring?*

1. På hvilken måte er karrierelæringsarbeidet forankret og utbredt i skolen?

Det kommet til syne ulike opplevelser og oppfatninger rundt både forankring og utbredelse av skolens karrierelæringsarbeid. En av rektorene forteller at forankringen sitter hos rektor og ledelsen, mens de to andre rektorene opplever at dette ligger hos rådgiver, hvor den ene rådgiveren jobber tett med avdelingsleder. De forteller om rådgivere med formell rådgiverutdanning, og som tar mye ansvar for karrierelæringsarbeidet på skolen.

Når det gjelder utbredelsen av karrierelæringsarbeidet på skolen, så er faget Utdanningsvalg nå fordelt på rådgiver og kontaktlærerne på to av skolene. Den tredje skolen er i prosess fram mot neste skoleår. Med tanke på å få faglærerne med på karrierelæringsarbeidet, så opplever to av rektorene å møte noe motstand i personalet. En av dem tror det kanskje handler om tradisjoner og manglende kunnskap, og at dette gjør dem utrygge på å snakke med foreldre og elever om dette. Rektorene forteller om en økende oppmerksomhet, og prosesser som er i gang rundt karrierelæringsarbeidet på skolen. Spesielt gjelder dette arbeidet med nye læreplaner. Skolens karrierelæringsarbeid er imidlertid et tema som ikke har vært gjenstand for oppmerksomhet i forbindelse med rektorsamlinger, eller som tema i oppfølgingen av skolens handlingsplan.

## 2. Hvordan opplever de samarbeidet med hjemmet i forhold til elevenes karrierelæring?

Rektorene forteller om et aktivt samarbeid med hjemmet. Innholdet i dette samarbeidet varierer en del, både mellom skoler og internt på hver skole. De arrangerer foreldremøter og bruker mye ressurser på å informere elever og foresatte om de utdanningsveier som finnes. De beskriver dette som et stort stykke arbeid. De forteller også om store sosioøkonomiske forskjeller, som gjør at hjemmet ikke alltid har anledning å bidra inn i skolens karrierelæringsarbeid.

Videre kommer det fram at det er et stort behov for veiledning hos foreldrene. Dette behovet er gjerne ekstra stort hos elevgruppen med minoritetsspråklige foreldre. De forteller at noen av disse har ingen eller svært begrenset erfaring med det norske utdanningssystemet. Her legger skolen ned et stort arbeid for å engasjere disse foreldrene. Dette oppleves som en nødvendighet for at elevene skal lykkes.

I tillegg opplever rektorene at skolen bruker ressurser på elevene i møte med foreldrene. Dette skjer når elevens og foreldrenes utdanningsambisjoner ikke samsvarer. I disse tilfellene er skolen med å støtte eleven i møte med foreldrene. Ingen av rektorene forteller at de bruker foreldrene som en ressurs til for eksempel å fortelle om yrker og utdanninger inn i karriereundervisningen.

## 3. Hvilke utfordringer står rektorene i når det gjelder å legge til rette for karrierelæring?

Ikke alle rektorene opplever at de har hatt veldig store utfordringer med dette, men har kan også trekkes fram store sosioøkonomiske forskjellene i elevgruppen. Det gjør det vanskelig å skulle møte alle sine behov, og det får noen ganger konsekvenser hva de har anledning å gjennomføre i undervisning. En rektor forteller at de har kuttet ut arbeidsuke, og en annen opplever det så utfordrende for skolen å skaffe elevene arbeidsplasser at de vurderer om det er veien å gå videre. De forteller at dette gjerne rammer dem som ikke har noe nettverk. I disse tilfellene har ikke rådgiver nok ressurs til å hjelpe dem som ikke klarer å skaffe praksisplass på egen hånd.

I tillegg beskrives det som krevende å skulle innføre alle de tingene som kommer ovenfra i systemet, og som skal inn i skolen. De opplever en uforutsigbarhet i forhold til når det kommer og hvor mye arbeid det er. Det gjør det vanskelig for skolen å skulle planlegge, samt å drive utviklingsarbeid på egen skole.

Det formidles en opplevelse av å måtte oversette alle føringene som kommer. To av rektorene opplever at de ikke har nok tid og ressurser til å drive eget utviklingsarbeid. Det synes de er uheldig med tanke på å skape noe som passer for egen kontekst. Dette mener de er viktig for å få et eierforhold til tingene, slik at de får de ansatte med. I tillegg kommer det fram en opplevelse av manglende kunnskap i personalet om hvilken betydning karrierekompetanser kan ha for den enkelte, samt manglende kunnskap om hvilke muligheter som finnes. Dette fremkommer som en mulig begrensning og utfordring for skolen med tanke på å inkludere alle arbeidet.

## 8.1 Videre arbeid

Møtet med rektorene var en spennende opplevelse. Jeg opplevde dem som meget utviklingsorienterte. Gjennom intervjuet erfarte jeg at de kom med tanker og ideer om muligheter på egen skolen. Jeg tror også at aksjoner som involverer rektor og rådgiver sammen, vil kunne bidra til å få enda mer ut av de ressursene som ligger i et samlet kollegium på skolen. Det fordrer gjerne at det rettes oppmerksomhet mot dette fagområdet, og driver aksjoner ut i skolen. Vi trenger også mer evidensbasert kunnskap i skolen om hvordan karriereundervisningen påvirker elevenes læringsutbytte. Det vil kunne bidra til at elevene utvikler de nødvendige karrierekompetanser. I tillegg så tror jeg det er viktig å få mer kunnskap om hvilke strukturelle forhold som kan bidra til å forebygge frafall og utjevne forskjeller i samfunnet. Hva kjennetegner disse strukturelle faktorene, og hvordan kan skolen være med å sette elevene i stand til å finne måter å håndtere dem på? Jeg vet også at det drives utviklingsarbeid på skoler hvor de trekker inn elever, foreldre/foresatte sammen med skolens personell og driver utviklingsarbeid sammen. Hvordan gjør de dette, og hvilken læring sitter elevene igjen med, og hvordan påvirker det kontakten med hjemmet i samarbeidet med eleven?

Når det gjelder studiens begrensninger så har jeg drøftet dette under Forskningens kvalitet.

## 9 Litteratur

- Andreassen, I. H. (2011b). "Her må vi holde fokus og holde trykk" Rektor og rådgiverperspektiv på utdanningsvalg. In S. S. Hovdenak & B. U. Wilhelmsen (Eds.), *Utdanningsvalg som skoleutvikling* (pp. 9-19). Bergen: Fagbokforl., cop. 2011.
- Andreassen, I. H. (2011d). Den realiserte læreplanen - elevenes erfaringer. In S. S. Hovdenak & B. U. Wilhelmsen (Eds.), *Utdanningsvalg som skoleutvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Andreassen, I. H., Swahn, E., & Hovdenak, S. S. (2008). *Utdanningsvalg : identitet og karriereveiledning*. Bergen: Fagbokforl.
- Borgen, J. S., Lødding, B., & Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående, o. (2009). *Implementering av faget utdanningsvalg på ungdomstrinnet : delrapport II fra prosjektet Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring : evaluering av Kunnskapsløftet*(Vol. 39/2009).
- Buland, T. (2008) Gode råd? En kunnskapsoversikt over feltets yrkes- og utdanningsrådgivning - sosialpedagogisk rådgivning. In. Trondheim: SINTEF.
- Buland, T., & samfunn, S. T. o. (2011). *På vei mot framtida - men i ulik fart? : sluttrapport fra evaluering av skolens rådgivning*(Vol. SINTEF A18112). Hentet fra: <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2500427>
- Buland, T. H., Mathiesen, I. H., & Mordal, S. (2015). Rådgiverrollen, mellom tidstyv og grunnleggende ferdighet. In.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- EU. (2008). *Council Resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies*. Brussel. Hentet fra: [https://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/en/educ/104236.pdf](https://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/104236.pdf)
- Gjerde, S. (2010). *Coaching : hva - hvorfor - hvordan* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Goodlad, J. I. (1979a). The scope of the curriculum field. In I. J. I. G. Associates (Ed.), *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice* (Vol. 17-41, pp. 17-41). New York, US McGraw Hill Book Company.
- Goodlad, J. I. K., M.F. & Tye, K.A. (1979b). The domains of curriculum and their study. In I. J. I. G. A. (Eds.) (Ed.), *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice* (Vol. 44-76, pp. s. 44-76). New York, US: McGraw Hill Book Company.
- Gundem, B. B. (2008). *Perspektiv på læreplanen*. Bergen: Fagbokforl.
- Haug, E. H. (2018). *Karrierekompetanser, karrierelæring og karriereundervisning : hva, hvorfor, hvordan, for hvem og hvor?* Bergen: Fagbokforl.
- Hovdenak, S. S., & Wilhelmsen, B. U. (2011). *Utdanningsvalg som skoleutvikling*. Bergen: Fagbokforl.
- Hughes, D., Mann, A., Barnes, S. A., Baldauf, B., & McKeown, R. (2016). *Careers education: International literature review*. Hentet fra: [https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Publications/Careers\\_review.pdf](https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Publications/Careers_review.pdf)



- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden : innføring i generell didaktikk* (5. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Jacobsen, D. I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring : innføring i metode for helse- og sosialfagene* (2. utg. ed.). Kristiansand: Høyskoleforl.
- Kalleberg, R. (2011). *Feltmetodikk, forskningsopplegg og vitenskapsteori. Forord til Hammersley, M. og Atkinson, P.* Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kjærgård, R. (2013). *Karriereveiledningens genealogi : den suverene stats regulering av det frie utdannings- og yrkesvalg.* Institut for Uddannelse og Pædagogik DPU, Aarhus Universitet, København.
- Kjærgård, R. (2016). Utdanningsvalg - i spenningsfeltet mellom integrasjonsmotivet og nyttemotivet i utdanningspolitiske diskurser. In L. G. Lingås & U. Høsøien (Eds.), *Utdanningsvalg - identitet og danning* (pp. 91-104). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 3. oppl. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kversøy, K. S. (2015). *Metodeeksperimenter med radikal medvirkning i utdanning og forskning : Et aksjonforskningssamarbeid med et kull masterstudenter i yrkespedagogikk.* (Ph.D), Roskilde Universitet, Roskilde.
- Lægreid, S., Skorgen, T., & Hagen, E. B. (2001). *Hermeneutisk lesebok.* Oslo: Spartacus.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkeltbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori.* Bergen: Fagbokforl.
- OECD Skills Strategy Action Report: Norway 2014. OECD Skills Strategy Action Report.*
- Seville, C. (2017). Karrierelæring for unge. In. Oslo: Pedlex.
- Sultana, R. G. (2012). Learning career management skills in Europe: a critical review. *Journal of Education and Work, 25(2), 225-248.*
- Sultana, R. G. (2018). Prekaritet, Innsparinger og samfunnskontrakt i en flytende verden: Karriereveiledning mellom borger og stat. In R. Kjærgård & P. Plant (Eds.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Thomsen, R. (2014). *Karrierekompetence og vejledning i et nordisk perspektiv - karrierevalg og karrierelæring. (NVL & ELPGN concept note).* Hentet fra: <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/danish/karrierevalg-og-karrierelaering.-nvl-elgpn-concept-note/>
- Thomsen, R., & Skovhus, R. B. (2016). Karrierekompetence i skolen. In L. G. Lingås & U. Høsøien (Eds.), *Utdanningsvalg - identitet og danning* (pp. 37-54). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Vogt, K. C. (2017). Vår utålmodighet med ungdom. *Tidsskrift for samfunnsforskning [elektronisk ressurs], 58(1), 105-119.* doi:10.18261/ISSN.1504-291X-2017-01-05

Bergen Kommunes plan for kvalitetsutvikling i Bergensskolen, hentet fra:

<https://issuu.com/hg->

[9/docs/bergen\\_kommune\\_sammen\\_for\\_kvalitet?e=19530043/62960620](https://issuu.com/hg-9/docs/bergen_kommune_sammen_for_kvalitet?e=19530043/62960620) : lastet ned:

23.03.2019

Bergen Kommune «Ka vil Du bli?» hentet fra:

<https://www.bergen.kommune.no/omkommunen/avdelinger/byradsavd-for-barnehage-skole-og-idrett/6543/6545/article-90574> lastet ned 23.03.2019

ELPGN Tools No. 4: Designing and implementing Policies Related to Career Management Skills (CMS): ELPGN Tool nr 4, hentet fra:

<http://www.elpgn.eu/publications/elpgn-tools-no-4-cms>, lastet ned: 07.05.2019.

Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi, hentet fra: [https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125\\_fek\\_retningslinjer\\_nesh\\_digital.pdf](https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf), lastet ned 21.05.2019.

Hordaland Fylkeskommune, regional plan for kompetanse og arbeidskraft, hentet fra: [https://www.hordaland.no/globalassets/for-hfk/plan-og-planarbeid/regionale-planar/regional-plan-for-kompetanse-og-arbeidskraft\\_web.pdf](https://www.hordaland.no/globalassets/for-hfk/plan-og-planarbeid/regionale-planar/regional-plan-for-kompetanse-og-arbeidskraft_web.pdf) : lastet ned 21.03.2019.

Kompetanse Norge, Definisjon på karriereveiledning: hentet fra:

<https://www.kompetansenorge.no/Karriereveiledning/Hva-er-karriereveiledning/>, lastet ned 27.05.2019

Kompetanse Norge, Nasjonalt kvalitetsrammeverk, hentet fra :

<https://www.kompetansenorge.no/nyheter/gi-innspill-til-nasjonalt-kvalitetsrammeverk-for-karriereveiledning/#q=kvalitetsrammeverket>, lastet ned 31.05.2019

Lovdata - Forskrift om skolens rådgivning, hentet fra:

[https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/\\*#KAPITTEL\\_25](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/*#KAPITTEL_25) : lastet ned 20.03.2019

Nasjonal kompetansepolitisk strategi 2017-2021, hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/3c84148f2f394539a3eefdfa27f7524d/nasjonal-strategi-kompetanse-nett.pdf>: lastet ned 23.03.2019

Utdanningsdirektoratet - generell del av læreplanen hentet fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/> : lastet ned 20.03.2019

Utdanningsdirektoratet – læreplan for utdanningsvalg på ungdomstrinnet, hentet fra:

<https://www.udir.no/kl06/UTV1-02> : lastet ned 21.03.2019

Utdanningsdirektoratet – veiledning til faget Utdanningsvalg, hentet fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/utdanningsvalg-veiledning/> : lastet ned 21.03.2019

# 10 Vedlegg

## Vedlegg 1



**Bøe, Marius Arnason**

to me ▾

Sep 30, 2018, 7:29 PM (5 days ago)



Hei

Det er ok at du tar kontakt med skoler.

Bergen kommune som skoleeier får mange slike forespørsler, jeg gjør oppmerksom på at det derfor er opp til hver enkelt rektor om skolen har kapasitet til å delta i undersøkelsen.

Mvh.

**Marius Arnason Bøe**

Fagavdeling barnehage og skole

Seksjonsleder skole

---

☎ Telefon:

☎ Mobil: [932 91 339](tel:93291339)

✉ Epost: [marius.boe@bergen.kommune.no](mailto:marius.boe@bergen.kommune.no)

✉ Post: BBSI v/Marius Arnason Bøe, PB 7700, 5020 Bergen

Besøksadresse: Nøstegaten 58A, 5097 Bergen

---

# Vedlegg 2

## NSD sin vurdering

 Skriv ut

### Prosjekttittel

Karrierelæring i Bergenskolen

### Referansenummer

680005

### Registrert

06.10.2018 av Ann Kristin Solhaug Hauge - akshauge@gmail.com

### 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, petra.roise@usn.no, tlf: 31009768

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Ann Kristin Solhaug Hauge, akshauge@gmail.com, tlf: 41549708

### Prosjektperiode

04.09.2018 - 30.11.2019

### Status

08.11.2018 - Vurdert

### Vurdering (1)

#### 08.11.2018 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i

#### MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger frem til 30.11.19.

#### 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 nr. 11 og art. 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 uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD finner at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen:

- om lovlighet, rettfærdighet 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, uttrykkelige angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

De registrerte vil ha følgende rettigheter i prosjektet: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). Rettighetene etter art. 15–20 gjelder så lenge den registrerte er mulig å identifisere i datamaterialet. NSD vurderer at informasjonen 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).

NSD legger til grunn at det er avklart med USN at data behandles på eksternt lagringsområde. Du må forsikre deg om at kravene oppfylles, og interne retningslinjer følges. Du må rådføre deg med USN.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kjersti Haugstvedt

Tlf. Personverntjenester: [55 58 21 17](tel:55582117) (tast 1)

## Vedlegg 3

### Temaoversikt – intervju

**Innhold i begrep: Hva assosierer du med begrepet karrierekompetanser?**

**Innledning - erfaringer så langt i arbeidet med elevenes karrierekompetanser**

- Hva opplever du at dere har lyktes med i forhold til arbeidet med elevenes karrierekompetanse?
- Hva har du opplevd som utfordrende?

**Overordnede føringer - rammer**

- Hva tenker du legger de viktigste føringene for dere i arbeidet med elevenes karrierekompetanser?
- Hvordan vil du beskrive de viktigste rammebetingelser for arbeidet med karrierekompetanser?

**Arbeid med karrierekompetanser på skolen - organisering**

- Hvordan opplever du at dere organiserer arbeidet med elevenes utvikling av karrierekompetanser?
- Hvordan opplever du bevissthet for dette arbeidet blant de ansatte på skolen?
- Hvordan opplever du motivasjon for dette arbeidet blant de ansatte?
- Kan du si noe om hvordan du opplever verdigrunnet til skolen?

**Kompetanse og utvikling**

- Hvordan opplever du betydningen av skolens kompetanse i arbeidet med elevenes tilegnelse av karrierekompetanser?

**Elev – Individ - læringsutbytte**

- Hva tenker du er det viktigste elevene lærer og tar med seg videre med tanke på karrierekompetanser?
- Hvilke pedagogiske hensyn opplever du at dere gjør for å få dette til?

**Samarbeidspartnere og bidragsyttere i arbeidet med utvikling av elevenes karrierekompetanser**

- Hvem opplever du bidrar inn i arbeidet med elevenes karrierekompetanser?

**Oppsummering og avslutning**

- Hvilke tanker har du om så langt dere er kommet?
- Hvilke tanker har du om framtiden?