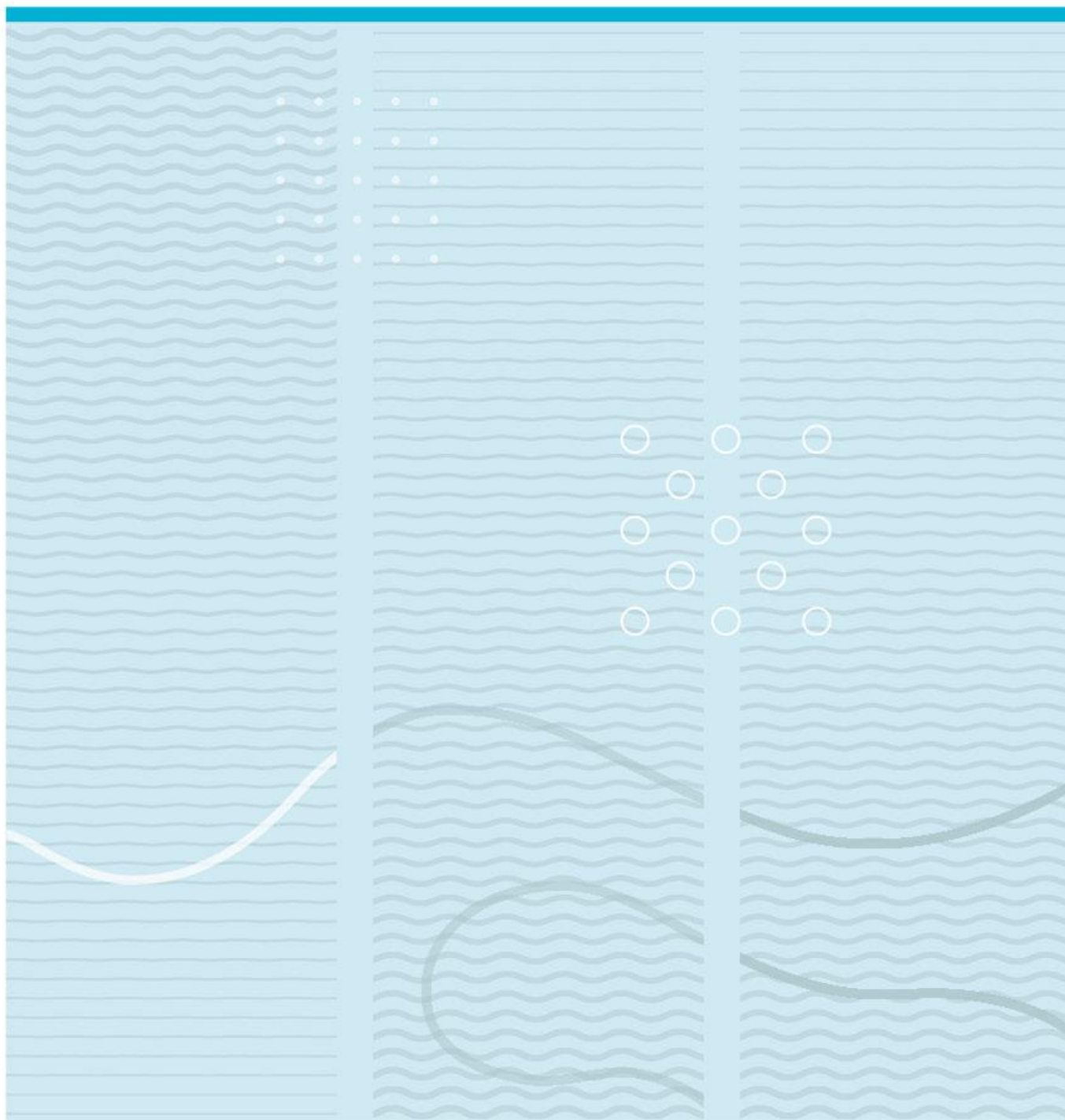


Liv Hofgaard

Hvordan forstår lærerne deres oppgave med karrierelæring i ungdomsskolen?

Hvordan erfarer lærerne sin rolle i karrierelæringen?

Hvilke karrierelæringstemaer blir beskrevet?



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

<http://www.usn.no>

© 2022 Liv Hofgaard

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

I denne masteroppgaven settes det søkelys på lærernes arbeid med karrierelæring i ungdomsskolen. Politiske styringsdokumenter når det gjelder karriereveiledning tilsier at læreren skal være en sentral aktør når det gjelder å gi elevene karrierelæring i kollektive veiledningsprosesser i klassen, slik at elevene utvikler karrierekompetanse som er nyttig å inneha når de skal velge utdanning og yrker. I den forbindelse utforsker jeg hvordan åtte lærere som jobber på fire ulike ungdomsskoler erfarer sin rolle når det gjelder karrierelæring i faget utdanningsvalg, i fagene de underviser i og i samarbeid med rådgiver. I tillegg undersøkes det hvilke karrierelæringstemaer lærerne beskriver som viktige i karriereundervisningen. Den teoretiske innfallsvinkelen er sosiokulturelt grunnlag for læring, en kognitiv modell for erfaringsbasert læring, og karriereteori knyttet til DOTS rammeverket. For å få svar på forskningsspørsmålene, er det benyttet kvalitativt forskningsintervju som metode.

Analysen og resultatet av undersøkelsen har gitt ny kunnskap og innsikt i hvordan lærerne forstår deres oppgave i karrierelæringen, og nye ideer om hvilke prosesser og sammenhenger som kan forbedre elevenes karrierelæring i ungdomsskolen, både når det gjelder struktur, innhold og tema slik at elevens karrierekompetanse blir styrket. Det er fortsatt et utviklingspotensial når det gjelder dette arbeidet, særlig med henblikk på at lærernes rolle i faget utdanningsvalg og hvordan de inkluderer karrierelæring i fagene er tilfeldig og ganske ustrukturert. Lærernes avhengighet av rådgiveren er ofte avgjørende for om de lykkes eller ikke i karriereundervisningen. Lærerne trekker frem valg og muligheter som de viktigste karrierelæringstemaene. Identitetsperspektivet som implementerer elevenes forståelse av seg selv og sin kontekst kommer i annen rekke, og temaet overganger er det satt lite fokus på.

Avslutningsvis blir det argumentert for hvordan å forbedre karrierelæringen i ungdomsskolen. Et tiltak kan være at skolene etablerer et karrierelæringsteam bestående av rektor, rådgiver og engasjerte lærere som kan lage tverrfaglige temaplaner i utdanningsvalg og fagene i karrierelæringen, og inkludere karriereknappene i kvalitetsrammeverket slik at elevene får dybdelæring i ulike temaer på området. At lærerne får utdanning i faget utdanningsvalg vil også være nødvendig.

Abstract

In this master's thesis, the focus is on the teachers' work with career learning in upper secondary school. National standards and guidelines regarding career guidance dictate that the teacher should be a key player. The teacher must provide students with career learning in a collective guidance setting in the classroom, so that students develop career skills that are useful when choosing their education and professions. In this connection, I explore how eight teachers who work at four different upper secondary schools experience their role within; career learning, in the subjects they teach, and in collaboration with counselors. Further I have investigated which career learning themes the teachers describe as important in career teaching. The theoretical approach is grounded on; the sociocultural basis for learning, a cognitive model for experiential learning, and career theory related to the DOTS framework. To answer the research questions, a qualitative research method has been utilized.

The analysis and results of the survey have provided new knowledge and insight into how teachers understand their task in career learning, and new ideas about what processes and contexts can improve students' career learning in upper secondary schools. Both in terms of structure, content, and theme so that students' career skills become strengthened. There is still a development potential when it comes to this work, especially with regard to the teachers' role on the subject of career learning and how they integrate this into other teaching subjects seems to be random and quite unstructured. The teachers' dependence on the career counselor is often decisive for their success in career teaching. Teachers highlight choices and opportunities as the most important career learning topics. The identity perspective comes second, and the topic of transitions has been given little focus.

Finally, it is argued how to improve career learning in upper secondary school. One measure could be for the schools to establish a career learning team consisting of the principal, counselor and committed teachers. This team can make interdisciplinary theme plans on educational choices within the subject of career learning, and include the "*career buttons*" in the Norwegian quality framework so that students get in-depth learning in various topics. Finally, that teachers receive training in the subject of educational choice or career learning.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Abstract	3
Innholdsfortegnelse	5
Forord	9
1 Innledning	11
1.1 Tema.....	11
1.2 Bakgrunn for valg av tema og undersøkelsens kontekst	11
1.3 Plassering i forskningsfeltet.....	14
1.4 Problemstilling.....	16
1.5 Sentrale begreper.....	17
1.5.1 Karriereveiledning	17
1.5.2 Karrierelæring	18
1.5.3 Karrierekompetanse	18
1.5.4 Karriereundervisning.....	19
1.6 Oppgavens oppbygging	19
2 Styringsdokumenter for karrierelæring og lærernes oppgave	21
2.1 NOU 2016:7 Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn og Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning	21
2.2 Kunnskapsløftet 2020, faget utdanningsvalg	22
3 Teori	25
3.1 Kollektive veiledningsprosesser og Lev Vygotskij sin sosiokulturelle læringsteori	25
3.2 David Kolbs læringsteori.....	26
3.3 Bill Laws teori om karrierelæring.....	28
3.4 DOTS modellen.....	28
3.5 Karrierelæring i Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning	30
3.6 H. B. Gelatt og John Krumboltz sine teorier om karriereveiledning	32
4 Metode	35
4.1 Kvalitativt forskningsintervju som metode.....	35
4.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming.....	35
4.2.1 Fenomenologi.....	36
4.2.2 Hermeneutikk.....	36

4.3	Kvalitetskriterier i kvalitativ forskning – reliabilitet og validitet	37
4.4	Forberedelse til forskningsprosjektet.....	37
4.5	Utvalg av informanter	38
4.6	Forberedelse til intervju	40
4.7	Personvern	40
4.8	Semistrukturert intervju	41
4.9	Fokusgruppeintervju	44
4.10	Etikk knyttet til forskerrollen	44
5	Analysestrategi.....	47
5.1	Analysens hensikt	47
5.2	Induksjon og deduksjon.....	47
5.3	Tematisk analyse	48
5.3.1	Fase 1: Forberedelse	49
5.3.2	Fase 2: Koding	50
5.3.3	Fase 3: Se etter temaer	51
5.3.4	Fase 4: Rapportering	51
6	Resultat - analyse	53
6.1	Hvordan erfarer lærerne sin rolle i karrierelæringen?	53
6.1.1	Tema 1: Lærernes rolle i faget utdanningsvalg	53
6.1.2	Tema 2: Lærernes rolle i fagene.....	57
6.1.3	Tema 3: Lærernes rolle i samarbeid med rådgiverne.....	60
6.2	Hvilke karrierelæringstemaer blir beskrevet?	62
6.2.1	Tema 4: « <i>Self awareness</i> »	62
6.2.2	Tema 5: « <i>Opportunity awareness</i> »	64
6.2.3	Tema 6: « <i>Decision learning</i> »	67
6.2.4	Tema 7: « <i>Transition learning</i> ».....	70
7	Konklusjon og veien videre	73
7.1	Konklusjon	73
7.1.1	Hvordan resultatene kan bidra til videreutvikling av karriereveilendingsfeltet	74
7.2	Videre forskning på temaet.....	76
	Referanser/litteraturliste	77
	Oversikt over tabeller og figurer	83

Vedlegg..... 85

Forord

Nå er master-oppgaven skrevet, og jeg avslutter studiet på Universitetet i Sørøst- Norge. Det føles både godt og vondt. Jeg har hatt noen spennende, lærerike og til dels også utfordrende år, og brukt mye tid på å tilegne meg mer kunnskap på karriereveiledningsfeltet, noe jeg nå er utrolig takknemlig for. Det har vært veldig inspirerende å få være i et profesjonelt læringsfellesskap sammen med engasjerte studenter som støtter hverandre, og ikke minst flinke forelesere som er opptatt av å formidle kunnskap om karriereveiledning på en god måte og ellers bare vil deg vel.

Selv om pandemien har ført til at de fysiske møtene har vært begrenset til syv samlinger i løpet av en treårsperiode, har vi studenter sammen med veilederne greid å ha gode nettbaserte samlinger. Ikke minst det siste året når hovedoppgavet på samlingene har vært å veilede hverandre kollektivt gjennom prosessen i å skrive en master. I gruppen min som først bestod av åtte medlemmer og siste semester ble delt i to, har jeg erfart at sosiokulturell læring og kollektiv veiledning fungerer godt også blant studenter. Tusen takk til veilederne Annette Vaage Slåtto og Kristina Mariager Anderson for solid faglig utfordring og støtte når jeg trengte det mest. Tusen takk til Anne Holm-Nordhagen som inviterte meg til å delta på forskningsprosjektet *Kvalitet i karriereveiledning* og som også har vært en god støttespiller i masterskrivingen.

Hvis jeg skal lykkes i mitt arbeid, både når det gjelder jobb og utdanning, må jeg ha ting på stell på hjemmebane. Tusen takk til mine tre voksne barn Caroline, Marthe Elise og Eric som har vært så tålmodige og forståelsesfulle gjennom tre år, i ferier og helger, og heiet på mamma som voksen student. En spesiell takk til min mann, Rolf Eric Hofgaard, for all hjelp og støtte gjennom denne prosessen. Din hjelp kan ikke måles, den må bare oppleves. Heldig jeg, som har en familie som ønsker at jeg skal være nysgjerrig og søke ny kunnskap hele livet.

Madla, 22. mai 2022

Liv Hofgaard

1 Innledning

I denne innledningen vil jeg presentere tema, bakgrunn og begrunnelser for hensikten med oppgaven, plassering i forskningsfeltet, problemstilling og forskningsspørsmål og avklare sentrale begreper. I slutten av kapittelet gir jeg en beskrivelse av oppgavens oppbygging.

1.1 Tema

Karriereveiledning som også inkluderer karrierelæring er hele skolens oppgave. Målet er at alle elevene skal få et likeverdig tilbud av høy kvalitet når det gjelder karriereveiledning (NOU 2016:7, s. 10, 143), slik at elevene utvikler en karrierekompetanse som gjør dem rustet til å mestre livet, både i utdanning og jobb. Jeg er rådgiver og lærer i faget utdanningsvalg i ungdomsskolen. I mitt masteroppgave prosjekt som er et kvalitativt studie, vil jeg belyse arbeid med karrierelæring i ungdomsskolen. Jeg velger å avgrense masteroppgave prosjektet til å sette søkelys på lærerne sitt arbeid med karrierelæring. Formålet med forskningsprosjektet er å få mer kunnskap om hvordan lærerne erfarer sin rolle i karrierelæringen, og få innsikt i hvilke temaer de er opptatt av når det gjelder karrierelæring. I tillegg er målet at forskningen skal ha en overføringsverdi og peke på prosesser og sammenhenger som forbedrer karrierelæringen i ungdomsskolen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 21; Skilbrei, 2019, 12, 65) både når det gjelder innhold, tilbud og struktur slik at elevene får et best mulig utbytte. Områdene som trekkes frem relateres til faget utdanningsvalg og øvrige fag i skolen og drøftes i lys av disse. For å fokusere på veien videre når det gjelder karrierelæring, vil jeg også drøfte temaene i lys av kompetanseområder for utforskning og læring som sorterer under området karrierekompetanse i Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning (Bakke et al., 2020).

1.2 Bakgrunn for valg av tema og undersøkelsens kontekst

Helt siden Parsons sin tid har individets læring om seg selv og sine muligheter vært en integrert del av det å ta et karrierevalg (Kjærgård, 2018, s. 21). I det tjudeførste århundre ble begrepet livslang veiledning etablert med fokus på at karriereutvikling og læring burde sees i sammenheng (Bengtson, 2011, s. 618). Allerede i 2008 innførte EU's resolusjon om livslang veiledning begrepet «*Career Management Skills*» som er identisk med begrepet karrierekompetanse (Kjærgård, 2018, s. 32), og konkluderte med målet om "*better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies*". Resolusjonen pekte på en rekke faktorer som er avgjørende når det gjelder

karriereveiledningsfeltet i de europeiske landene. Økt globalisering, raske endringer i arbeidsmarkedet og utfordringer med sosial inkludering (Haug, 2018, s. 11) er noen områder som gjør fremtiden uoversiktlig. I Norge har vi hatt fokus på å få ned frafallet i videregående skole, fordi fullført videregående opplæring har blitt stadig viktigere som inngangsbillett til arbeidslivet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Selv om mange elever ser på skolen som svært viktig for deres fremtid, opplever flere at de ikke ser mening med skolens innhold og føler at det som skjer på skolen ikke har relevans for deres fremtid. Dette kan også være en utfordring for lærere som jobber i skolen. Hvordan lærerne legger opp til karrierelæring i fagene kan i så måte være betydningsfullt for elevenes utbytte i læresituasjonen. Når lærere legger opp til integrert læring i fagene, vil det bli en mer helhetlig utforming av fag (Asplin & Lingås, 2016, s. 117). Med dette bakteppe vil karrierelæring være viktig for at elevene skal kunne tilegne seg karrierekompetanse, mestre livet og ta reflekterte valg, både underveis i skoleløpet og i videre utdanning og jobb (Bakke et al., 2020, s. 50). I karrierelæring sammenheng må målet være å etablere en rådgivende skole (Buland, Mordal & Mathiesen, 2020, s. 47), og lærerne vil bli viktige aktører i dette arbeidet.

Forskningstemaet og kunnskapsbehovet i mitt prosjekt er en del av et større forskningsprosjekt lansert av Kunnskapsdepartementet og Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse som nå har det faglige ansvaret for karriereveiledning i skolen. Tittelen på prosjektet er *Kvalitet i karriereveiledning i skolen*. Målet er å sikre nødvendig kvalitet i karrierelæringen i skolen, noe som medfører at det er viktig å belyse hva praktikere, ledere og rådgivere i skolen gjør for å lykkes og tilføre ny kunnskap om hva som må gjøres for å videreutvikle kvaliteten. Derfor har forskerne Trond Buland og Siri Mordal fra NTNU Samfunnsforskning, Ida Holth Mathiesen fra NORCE, Anne Holm-Nordhagen fra Universitet i Sørøst-Norge og Rie Thomsen fra Aarhus Universitet fått i oppdrag (Skilbrei, 2019, s. 94) å intervjuere rektorer, rådgivere og lærere for å forske på hvordan det jobbes med karrierelæring i grunnutdanningen. Siden jeg er masterstudent ved Universitet i Sørøst-Norge, har jeg og fire andre studenter bidratt i forskningsprosjektet, både i planleggingsfasen, intervjuprosessen og i transkriberingen. Sammen med nevnte forskere har vi foretatt kvalitative intervju med rådgivere, lærere og skoleledere ved fire ungdomsskoler og fire videregående skoler på ulike steder i Norge. Først med de ulike yrkesgruppene alene, og avslutningsvis er det et fokusgruppeintervju der de ulike aktørene fra skolen er samlet. Skolene er valgt ut fra størrelse, studietilbud og region. Selv om jeg er en del av nevnte prosjekt og har bidratt i intervjuprosessen på en videregående skole, vil jeg i min masteroppgave konsentrere meg om å det empiriske materialet

innsamlet fra åtte lærere i ungdomsskolen. Forskingen tar utgangspunkt i en kvalitetssikringsmodell i Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning som skal være til hjelp i å identifisere aktuelle innsatsområder i arbeidet med elevenes utbytte av karriereveiledning. De syv innsatsområdene er ledelse, etikk, tilbud og innhold, rammer og organisering, kompetanse, kunnskapsgrunnlag og nettverk og samarbeid (Bakke et al., 2020, s. 58). Svarene lærerne gir fra innsatsområdene som inkluderer tilbud og innhold, og rammer og organisering vil hovedsakelig danne grunnlag for empirien i masteroppgave prosjektet. Rapporten *Kvalitet i karriereveiledning i skolen* ble publisert 27. april, 2022. Jeg har ikke inkludert rapporten i mitt forskningsdesign.

Forskingstemaet er også valgt basert på engasjement og erfaringer ved å være rådgiver og administrator og lærer i faget utdanningsvalg i ungdomsskolen. Helt siden jeg startet som rådgiver for tretten år siden har gjøremålene for det meste vært tillagt rådgiverfunksjonen. Bare noen få karrierelærings aktiviteter som støtter opp om utvikling av elevenes karrierekompetanse er delegert til lærerne. Det har vært en tendens til at aktiviteter og arbeid rundt karrierevalg har vært rådgivers ansvar, lærerne har hatt en forventning om å komme til "dekket bord". Dette har vært ganske frustrerende. Jeg ønsker at praksisen i skolen endres. Askeladden klarer seg ikke uten gode hjelpere (Tiller, 2016, s.13), heller ikke rådgiveren. Derfor er jeg motivert til å innhente kunnskap og høre lærernes stemme om hvordan de bidrar med karrierelæring i skolen, slik at karrierelæring på sikt kan involvere flere aktører i skolen.

Min tilnærming til å gi karriereveiledning gjennom disse årene har tatt utgangspunkt i karriere teoretikerne Parsons og Holland sine ideer som inkluderer elevenes forståelse av seg selv, sine ferdigheter og anlegg og matching av personlighetstyper og yrker (Røyset & Kleppstø, 2017, s. 259, 260), eller karriereveiledning med en sosiodynamisk tilnærming i samsvar med Peavy sin konstruktivistiske veiledning (Hooley, Sultana & Thomsen, 2018, s. 14- 15). Masterstudiet i Drammen og deltakelse i flere oppdrag på feltet har ført til at jeg har fått et bredere perspektiv på hvordan å tilrettelegge for karriereveiledning og karrierelæring. Siden jeg er leder av Rådgiverforum Norge, har jeg engasjert meg mye på karriereveiledningsfeltet de siste årene. Jeg har vært så heldig å kunne bidra med ulike oppdrag, både i samarbeid med Kompetanse Norge, nå Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, og Utdanningsdirektoratet. I 2018 fikk jeg ta del i å lage etikkdelen av Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning. Styringsdokumentet vil bli omtalt med terminologien «kvalitetsrammeverket» videre i oppgaven. Arbeidet førte til at jeg også

satte meg grundig inn i de andre delene av kvalitetsrammeverket. Hovedområdet karrierekompetanse som belyser elevenes læringsutbytte av karriereveiledning (Bakke et al., 2020) ble et svært interessant område. Etter å ha arbeidet grundigere med området karrierekompetanse på studiet, har jeg oppdaget hvilket verktøy karriereknappene, før kalt oxymoroner; Meg i kontekst, Muligheter og begrensninger, Valg og tilfeldigheter, Endring og stabilitet og Tilpasning og motstand er (Bakke et al., 2020, s. 68 – 75), og er nysgjerrig på å videreutvikle praksisfeltet og implementere disse i karrierelæringen i ungdomsskolen. I 2019 var jeg med i gruppen i Utdanningsdirektoratet som skrev læreplanen i faget utdanningsvalg, der karrierelæring er et sentralt tema knyttet til kjerneelementet karrierekompetanse og det poengteres at elevene må oppleve karrierelæring som helhetlig og relevant (Utdanningsdirektoratet, 2020). I den forbindelse satte jeg meg blant annet inn i hvordan det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring og kompetansemål i andre fag kan linkes til faget utdanningsvalg og karrierelæring i ungdomsskolen. Lærerne har mulighet for å åpne opp for karrierelæringsaktiviteter i sine fag, det kan for eksempel være i faget utdanningsvalg og andre fag (Bakke et al., 2020, s. 50). Med utgangspunkt i ovenstående arbeid ser jeg en tydelig link mellom føringene i kvalitetsrammeverket, fagplanen i utdanningsvalg, det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring og kompetansemål i andre fag i ungdomsskolen når det gjelder karrierelæring, uten at jeg har satt dette i system. Slik jeg ser det må lærerne være nøkkelpersoner for å ta i bruk de gode verktøyene som ligger der. Siden har jeg derfor vært nysgjerrig på å finne ut hva som må til for å forbedre innholdet og strukturen i karrierelæringen i skolen slik at elevenes karrierekompetanse blir styrket (Bakke et al., 2020, s. 52). At lærerne kan gi elevene karrierelæring i kollektive veiledningsprosesser i en klasse eller gruppe kan bidra til at elevene utvikler sin personlige læring på feltet (Thomsen, Skovhus & Buhl, 2019, s. 15). Å bruke lærerne som informanter for å finne ut hvordan de erfarer sin rolle når det gjelder karrierelæring og hvilke karrierelæringstemaer de beskriver vil i dette henseende være nyttig.

1.3 Plassering i forskningsfeltet

I den senere tid har det vært et paradigmeskifte når det gjelder forskning på utøvende karriereveiledningspraksis, både internasjonalt og nasjonalt (Kjærgård, 2018, s. 32). Fra å ha hovedvekt på individuell karriereveiledning som rettes mot karrierevalget, er læringsperspektivet fremtredende (Thomsen & Skovhus, 2016, s. 50). Karrierelæring er et sentralt begrep relatert til å utvikle karrierekompetanse (Hofgaard, 2021). Haug bruker terminologien karriereundervisning i forbindelse med strukturert karrierelæring (Haug, 2018, s. 13, 14), det samme gjør Røise når hun

skriver om faget utdanningsvalg. Essensielle søkeord i databaser vil derfor være ovenstående norske sentrale begreper og den engelske oversettingen “*career learning*” “*career education*” og “*Career Management Skills*” (Røise, 2020, s. 266). For øvrig har jeg også brukt relevant litteratur i vitenskapelige publikasjoner fra masterstudiet.

For å dykke ned i forskningsfeltet, er det nødvendig å få en oversikt over nasjonal og internasjonal kunnskap som belyser temaet. Når jeg skal søke etter vitenskapelige publikasjoner som kan være relevante, bruker jeg søkemotorene “Google Scholar” og Universitetsbibliotekets tjeneste Oria som er fagspesifikke databaser (Skilbrei, 2019, 101). Det finnes relevant litteratur som belyser temaet karrierelæring og karrierekompetanse i flere vitenskapelige artikler. Sultana har skrevet artikkelen “*Learning career management skills in Europe*” der han med en kritisk tilnærming har undersøkt hvordan karrierelæring med mål om å implementere “*Career management skills*” er satt i system i skolesystemet i Europa. Hans forskning viser at landa i Europa er på vei, men i ulik fart, og derfor etterlyser han planer og systemer i skolen som tar sikte på å utvikle blant annet ungdommer sin «*Career management skills*» slik at de kan fungere i kunnskapssamfunnet. Sultana påpeker at lærere må jobbe tverrfaglig og samarbeide med rådgiver for å styrke elevenes karrierekompetanse (Sultana, 2011, s. 243).

I Buland, Mordal og Mathisen sin forskningsrapport *Utdannings- og yrkesrådgiving og sosial pedagogisk rådgiving i norsk skole anno 2020* blir det blant annet presisert at fagenes relevans, karrierelæring og karrierekompetanse er nøkkelkomponenter i opplæringen. I forskningen fremkommer det at rådgivingen i skolen fremdeles oppleves som rådgivers oppgave, heller enn at det er noe alle ansatte i skolen har ansvar for. Det etterlyses at rådgiving er en aktivitet som må involvere mange ulike aktører. Fremdeles er det åpenbart at det gjenstår en del før man kan snakke om at rådgiving er hele skolens oppgave (Buland, Mordal & Mathiesen, 2020, s. 46, 66, 70).

I artikkelen “*Nordic research on educational and vocational guidance: a systematic literature review of thematic features between 2002 and 2016*” er det forsket på karrierelæring i et nordisk perspektiv som viser blant annet til Danmark hvor det er økende interesse for kollektive veiledningsformer for å utvikle karrierekompetanse (Haug et al., 2018, s. 190, 192). Artikkelen «*From career choice to career learning*» setter søkelys på at det nå er behov for å skifte fokus fra

elevenes utdanningsvalg til å støtte ungdommenes læring om utdanning og karriere (Skovhus & Thomsen, 2020, s. 251).

Røise har skrevet en artikkel der hun retter et kritisk blikk mot faget utdanningsvalg og viser til funn som tilsier at karrierelæring bare er gjort gjennom en læreplan, det er ikke hele skolens ansvar. Navnet fokuserer bare på valget og ikke på læring. Hun poengterer at ungdommer kan lære å håndtere sine karrierevalg og karriere. Når karrierelæringsaktiviteter har et læringsfokus i stedet for et fokus på valg, kan det ofte øke meningen for både elever og lærere. Hun påpeker at i et politisk perspektiv er målet at faget skal bidra til å forebygge frafall i videregående skole. Siden “drop out” problemet er så stort, kan det likevel synes som om ungdommene mangler karrierekompetanse. Videre referer hun til OECD sine evalueringer og viser til Finland som integrerer karrierelæring i skolen (Røise, 2020).

Det finnes ulike masteroppgaver skrevet i Norge som omhandler karrierelæring fra videregående skole. Blant andre *Med læreren på lag - en studie av et samarbeid om karriereveiledning* (Horn-Nordhagen, 2021) og *Karrierelæring i den videregående skolen* (Kristiansen, 2019). I masteroppgaven som belyser *Hverandre veiledning og karrierelæring* poengterer Heidi Gabrielsen at det er begrenset med forskning på læreren som ressurs i karrierelæringen (Gabrielsen, 2020, s. 75), noe jeg kan bekrefte siden jeg finner bare noen få masteroppgaver skrevet om karrierelæring i ungdomsskolen. Ann Kristin Solhaug Hauge skriver om et rektors perspektiv på arbeid med karrierelæring i ungdomsskolen (Hauge, 2019), og Andre Kjærvik Swiboda skriver om tre rådgivere sine perspektiv på karriereveiledning i ungdomsskolen (Swiboda, 2020). Ingen forskning fremhever lærernes stemme, og av den grunn vet vi lite om temaet. Med dette bakteppe vises at forskningsfeltet fremdeles er upløyd mark og derfor kan være formålstjenlig å forske på.

Sett i lys av foreliggende vitenskapelige publikasjoner, finner jeg det nyttig og interessant å utarbeide et forskningsdesign der lærerne gir sitt perspektiv og forklaringer på fenomener de erfarer når det gjelder struktur og innhold i karrierelæring i ungdomsskolen.

1.4 Problemstilling

I kvalitative undersøkelser skal problemstillingen være utgangspunkt for forskningsprosessen og fremme forskningsbaserte skildringer og forklaringer på fenomener informantene erfarer. Det er

vanlig å formulere problemstillingen som et spørsmål, og spørreordet hvordan er mest brukt siden denne formuleringen er åpen og funksjonell når det gjelder forskning på informantenes virkelighet (Larsen, 2017, s. 22, 84). Etter å ha foretatt endringer i problemstilling underveis og vurdert grundig hvordan jeg kan få mest mulig kunnskap om temaet fra informantene, har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

Hvordan forstår lærerne deres oppgave med karrierelæring i ungdomsskolen?

Problemstillingen operasjonaliseres ved å avgrense undersøkelsen til forskningsspørsmålene:

Hvordan erfarer lærerne sin rolle i karrierelæringen?

Hvilke karrierelæringstemaer blir beskrevet?

Forskningsspørsmålene vil bli drøftet i lys av nevnte vitenskapelige artikler, generelle læringsteorier og karrierelæringsteorier og relateres til faget utdanningsvalg og øvrige fag i skolen. Når det gjelder forskningsspørsmål to, vil dette i tillegg på slutten av de enkelte temaene som blir beskrevet drøftes i lys av området karrierekompetanse i kvalitetsrammeverket. Generelle læringsteorier, karrierelæringsteoriene og området karrierekompetanse i kvalitetsrammeverket blir beskrevet i kapittel 3.

1.5 Sentrale begreper

Karrierelæring er en integrert del av karriereveiledning. Før jeg går videre med å introdusere aktuelle nøkkelbegreper i oppgaven, vil jeg definere karriereveiledningsbegrepet. Siden temaet i oppgaven også relateres til kvalitetsrammeverket, bruker jeg definisjonen fra det politiske styringsdokumentet.

1.5.1 Karriereveiledning

Målet med karriereveiledning er at mennesker blir bedre i stand til å håndtere overganger, og til å ta meningsfulle valg knyttet til utdanning, læring og arbeid. Karriereveiledning gir mulighet for utforsking av den enkeltes situasjon, ønsker og muligheter og støtte til handling og valg. Karriereveiledning kan foregå individuelt og i gruppe, både fysisk og digitalt, og finner sted innenfor rammen av ulike organisasjoner og sektorer. Karriereveiledning skal

tilbys av kompetente aktører, ha relevant faglig basis og utføres med høy grad av etisk bevissthet. (Bakke et al., 2020, s. 12)

Definisjonen legger vekt på læringsperspektivet i karriereveiledningen. Karrierelæring er en integrert del av karriereveiledning og kan foregå i grupper. I ungdomsskolen legges det dermed til rette for karrierelæring i klassen. Siden det poengteres at karriereveiledning skal tilbys av kompetente aktører, vil det også være betydningsfullt å høre lærernes betraktninger om hvor kompetente de er når det gjelder karrierelæring.

Nøkkelbegrepene karrierelæring, karriereundervisning og karrierekompetanse er sentrale i forskningsprosessen. Begrepene karrierelæring og karrierekompetanse må sees i en sammenheng. Definisjonen i kvalitetsrammeverket legges også til grunn når jeg definerer begrepene karrierelæring og karrierekompetanse.

1.5.2 Karrierelæring

Karrierelæring er en kontinuerlig pågående læringsprosess som skjer uformelt og ustrukturert, simpelthen ved at man lever og erfarer. Samtidig kan karrierelæring legges til rette for og struktureres. Slik strukturert karrierelæring kan dreie seg om å lære noe nytt, men også om å bli bevisst på, og aktivere, den kompetansen en allerede har. (Bakke et al., 2020, s. 57)

I forskningsprosjektet er det den strukturerte karrierelæringen det vil bli satt fokus på, både når det gjelder innhold og struktur.

1.5.3 Karrierekompetanse

Karrierekompetanse er kompetanse som setter mennesker i stand til å håndtere sin karriere i forandring og overganger. Det er kompetanse til å kjenne og forstå seg selv og sin kontekst, til å handle og ta valg og til å håndtere dilemmaer og spenninger knyttet til liv, læring og arbeid. Det inkluderer innsikt i at den enkelte formes av sine livsvilkår og handlinger, men også kan påvirke og forme egen og fellesskapets fremtid. (Bakke et al., 2020, s. 52)

Karrierekompetanse retter søkelys mot individets karriere planleggingsferdigheter og kompetansen det enkelte individ må inneha for å mestre både nåtidige og fremtidige karrieremessige

utfordringer, og karrierelæring beskriver prosessen frem mot utvikling av en slik kompetanse (Haug, 2018, s. 11, 14). Hvilke områder innenfor definisjonen karrierekompetanse det vil være hensiktsmessig å sette søkelys på i analysen, vil være avhengig av hvilke karrierelæringstemaer lærerne trekker frem.

1.5.4 Karriereundervisning

Begrepet karriereundervisning er også beskrevet i kvalitetsrammeverket som legger Thomsen og Skovhus sin definisjon til grunn.

Karriereundervisning er en undervisningsbasert innsats, som er skrevet inn i en plan, og som har fokus på læring og progresjon i forhold til å oppnå bestemte mål. De vil ofte være skolen som har ansvaret for denne innsats. (Bakke et al., s. 57; Thomsen & Skovhus, 2016, s. 44)

Karrierelæring foregår gjennom hverdagslæring og organiserte læringsformer. De organiserte læringsformene kan omtales som karriereundervisning (Haug, 2018, s. 14). Røise bruker det engelske begrepet «*career education*» som oversettes med karriereutdanning når det legges til rette for læringsprosesser i skolen (Røise, 2020). Siden masteroppgave prosjektet omhandler hvordan lærerne forstår deres oppgave med karrierelæring som også setter fokus på struktur, velger jeg også å implementere begrepet karriereundervisning i masteroppgave prosjektet.

1.6 Oppgavens oppbygging

Videre i oppgaven, i kapittel 2, presenterer jeg sentrale styringsdokumenter som omhandler karrierelæring og lærernes oppgave i karriereundervisningen. I kapittel 3 gir jeg en teoretisk forankring og begrunner denne med utgangspunkt i læringsperspektivet og karrierelæringsperspektivet knyttet til problemstillingen og forskningsspørsmålene. I kapittel 4 setter jeg søkelys på fremgangsmåten for den kvalitative undersøkelsen, hva som er undersøkt, hvordan datainnsamlingen er lagt opp og gjennomført. Kapittel 5 beskriver analysestrategien. I kapittel 6 fremstilles resultatene i forskningsprosjektet. Jeg presenterer resultatene ved å trekke ut sitater fra informantene og tolke, analysere og drøfte resultatene i undersøkelsen i lys av vitenskapsteori, generell læringsteori og karrierelæringsteori. Politiske styringsdokumenter for karrierelæring blir også inkludert. Målet er at jeg i denne fasen skal kunne svare på hva resultatene betyr i forhold til masteroppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. I kapittel 7.0 vil jeg

komme med en konklusjon som viser hvordan undersøkelsen har bidratt til ny kunnskap om lærernes forståelse av sin oppgave i karrierelæringen. Jeg vil også sette fokus på hvordan resultatene av masteroppgaveprosjektet kan bidra til videreutvikling av praksisfeltet i ungdomsskolen, og hvordan jeg kan forske videre på temaet karrierelæring.

2 Styringsdokumenter for karrierelæring og lærernes oppgave

I kapittel 2 settes det søkelys på politiske styringsdokumenter for karrierelæring og lærernes oppgave i karriereundervisningen. *Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn 2016:7*, kvalitetsrammeverket og Kunnskapsløftet 2020 implementerer retningslinjer for blant annet karrierelæring, tverrfaglig undervisning og dybdelæring. I dette perspektiv er lærernes oppgave i karriereundervisningen betydningsfull for hvordan elevene utvikler karrierekompetanse og kan håndtere karriererelaterte utfordringer i utdanning og arbeid.

2.1 NOU 2016:7 Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn og Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning

EUs resolusjon fra 2008 som ble sitert innledningsvis, etablerte et bredere perspektiv på karriereveiledningens hensikt. Resolusjonen hevdet at karriereveiledningens mål ikke lenger er å hjelpe i valgsituasjoner angående utdanning og arbeid, men individet må være i stand til å tilegne seg kompetanse som er nødvendig for å velge gjennom et livsløp og tilpasse seg endringer i arbeidslivet (Kjærgård, 2018, s. 32). Perspektivet påvirket utformingen av *Norge i omstilling - karriereveiledning for individ og samfunn 2016:7* der det fremheves at individet må utvikle karrierekompetanse slik at han/hun kan håndtere karriererelaterte utfordringer, og «at karrierelæring er den læringen som knytter seg til utvikling av karrierekompetanse, altså selve læringsprosessen» (NOU 2016:7, s. 21, 29, 50).

I samme dokument settes det søkelys på lærernes oppgave, og det poengteres at:

Rådgivningen skal være hele skolens oppgave og at opplæringen skal knyttes nært til opplæringen i alle fag. Det må være et helhetlig system for karriereveiledning, der kollektive tilbud er en del av tjenesten. Lærernes oppgave er å gi elevene karrierelæring slik at de utvikler karrierekompetanse, lære elevene å finne og bruke informasjon og lære elevene og vurdere sine personlige forutsetninger og relatere dem til utdanning og arbeid. (NOU 2016:7, s. 10, 51, 139)

Målsetningen for karriereveiledningsfeltet i *Norge i omstilling, karriereveiledning for individ og samfunn 2016:7* ga grunnlag for utarbeidelsen av Nasjonalt kvalitetsrammeverk for

karriereveiledning som er et tverrsektorielt rammeverk. Hovedområdet karrierekompetanse setter søkelys på læringsutbytte av karriereveiledning, og hvilket utbytte som er viktig for at elevene skal kunne håndtere karriererelaterte utfordringer når det gjelder utdanning og arbeid i et livslangt perspektiv. Det presiseres at i skolesammenheng kan både lærere i faget utdanningsvalg og andre fag bidra slik at elevene får utbytte av strukturert karrierelæring i skolen (Bakke et al., 2020, s. 47, 51).

Siden kvalitetsrammeverket som setter karrierelæring i fokus er relativt nytt, vil det også i dette perspektiv være interessant å implementere temaet i masteroppgave prosjektet. Karrierelæring i ungdomsskolen har et utviklingspotensial både når det gjelder aktørene som skal bidra, hvilke temaer det skal fokuseres på, og at karrierelæring kan skje i klassen. I kapittel 3.5 vil jeg gi en litt grundigere presentasjon av karrierelæringsperspektivet i kvalitetsrammeverket.

2.2 Kunnskapsløftet 2020, faget utdanningsvalg

Kunnskapsløftet 2020 bør være det mest betydningsfulle styringsdokumentet for lærernes forståelse av deres oppgave med karrierelæring i ungdomsskolen. Dokumentet ble utarbeidet med grunnlag i føringene fra *Stortingsmelding 28 Fag – Fordypning – Forståelse, En fornyelse av Kunnskapsløftet* som blant annet legger vekt på at fagene må kunne sees i sammenheng, og det må være en tverrfaglig helhetsforståelse som kan bidra til elevenes læring i det enkelte fag (Kunnskapsdepartementet, 2015 - 2016, s. 7). Kunnskapsløftet 2020 består av en overordnet del som inkluderer verdier og prinsipper for grunnopplæringen. I denne blir formålet med opplæringen, opplæringens verdigrunnlag og prinsipper for læring, utvikling og danning beskrevet. Dybdelæring og strukturert læring er sentrale føringer, kompetansemålene i fagene må sees i sammenheng og det må jobbes tverrfaglig. Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring blir også omtalt (Kunnskapsdepartementet, 2017) og relateres blant annet til faget utdanningsvalg som fastslår at «elevene skal kunne forstå og påvirke faktorer som har betydning for å mestre eget liv» (Utdanningsdirektoratet, 2020), noe som er et essensielt aspekt med tanke på karrierelæring.

Kunnskapsløftet 2020 har også en egen del for hvert enkelt fag som handler «om faget». Der blir det beskrevet hva som er fagets relevans og sentrale verdier, kjerneelementer og tverrfaglige temaer. Fagenes kompetansemål blir sitert i denne delen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Fagets relevans i utdanningsvalg indikerer blant annet at «faget skal bidra til at elevene tar gode

utdannings og yrkesvalg.» Siden faget utdanningsvalg er en viktig del av denne oppgaven, velger jeg å sitere kjerneelementet:

I faget handler kjerneelementet karrierekompetanse om å forstå og utvikle seg selv og egen læring, og å utvikle en trygg identitet. Det handler også om å utforske utdanningsmuligheter og arbeidslivet. Dette inkluderer ferdigheter i å kunne samle, analysere og ta i bruk informasjon både om utdanning, arbeid og seg selv. Ferdigheter i å håndtere overgangsfaser i livet og ferdigheter i å ta valg og forstå konsekvenser av valg, skal også være en del av faget. Elevene må oppleve karrierelæringen som helhetlig og relevant.

(Utdanningsdirektoratet, 2020)

Ovenstående tekst viser at faget utdanningsvalg skal handle om mer enn å velge utdanningsprogram på videregående skole. Det skal bygge opp om elevenes karrierekompetanse slik at elevene kan utnytte sitt potensiale for læring og kunne realisere sine ønsker om fremtiden. I analysen av karrierelæringstemaene lærerne trekker frem senere i oppgaven, vil jeg komme tilbake til noen av aspektene i kjerneelementet (Utdanningsdirektoratet, 2020). I den forbindelse vil jeg også rette oppmerksomheten på hvordan kompetansemålene i faget utdanningsvalg og ulike fag kan sees i sammenheng og kobles til aktuelle temaer i kvalitetsrammeverket.

Selv om nevnte politiske styringsdokumenter tilsier at det skal være et samarbeid mellom ulike aktører som gir karrierelæring i skolen og forskrift til opplæringsloven § 22-3 fastslår at skal det være et internt samarbeid om utdannings og yrkesrådgiving (Utdanningsdirektoratet, 2009), vet vi at det fortsatt er uklarheter om hvordan karriereundervisningen skal organiseres og hvilket innhold det skal fokuseres på. Elevenes læring skal vies mest oppmerksomhet i karriereundervisningen og læringen skal ha som mål å utvikle elevenes karrierekompetanse, slik at elevene får et godt utbytte av de ulike læringsaktivitetene som gjør dem bedre i stand til å behandle informasjon, håndtere overganger og treffe karrierebeslutninger (Andreassen, 2016, s. 20). Med dette bakteppe vil jeg derfor med utgangspunkt i teori sette søkelys på hvorfor karrierelæring gjennom kollektive veiledningsprosesser vil være et viktig fokusområde.

3 Teori

I kapittel 3 gir jeg en teoretisk forankring og begrunnelser for utvalgt teori som kan bidra til å belyse, beskrive eller forklare analysen av resultatene i masteroppgaven. Det teoretiske grunnlaget er Lev Vygotski sin sosiokulturelle læringsteori, David Kolbs læringsterori, Bill Law sin teori om karrierelæring og DOTS modellen utviklet av Tony Watts og Bill Law. Karrierelæringsperspektivet i kvalitetsrammeverket blir beskrevet. I den forbindelse gis en kort innføring i karriereteoretikerne John Krumboltz og H. B. Gelatt sine ideer om karrierelæring.

3.1 Kollektive veiledningsprosesser og Lev Vygotskij sin sosiokulturelle læringsteori

Kollektiv veiledning er en samlebetegnelse for veiledning hvor flere er til stede, og inkluderer både gruppeveiledning og veiledning i en klasse som er samlet med henblikk på veiledning (Thomsen, Skovhus, Buhl, 2019, s. 26 – 27). Karriereveiledning overfor barn og unge kan inngå som en integrert del av skolen pedagogiske virksomhet og innebærer at faget utdanningsvalg kan knyttes til tverrfaglige opplegg (Lingaas, 2018, s. 60). I dette henseende vil lærerne være viktige aktører i karriereundervisningen i klassen. Siden det i mitt forskningsprosjekt settes søkelys på lærerne sin forståelse av deres oppgave med karrierelæring, vil det være nødvendig å inkludere teorier om hvorfor karrierelæring i kollektive veiledningsprosesser vil gi et godt grunnlag for læring. I så måte er det verdifullt å inkludere Vygotskij sin teori om sosiokulturelt grunnlag for læring.

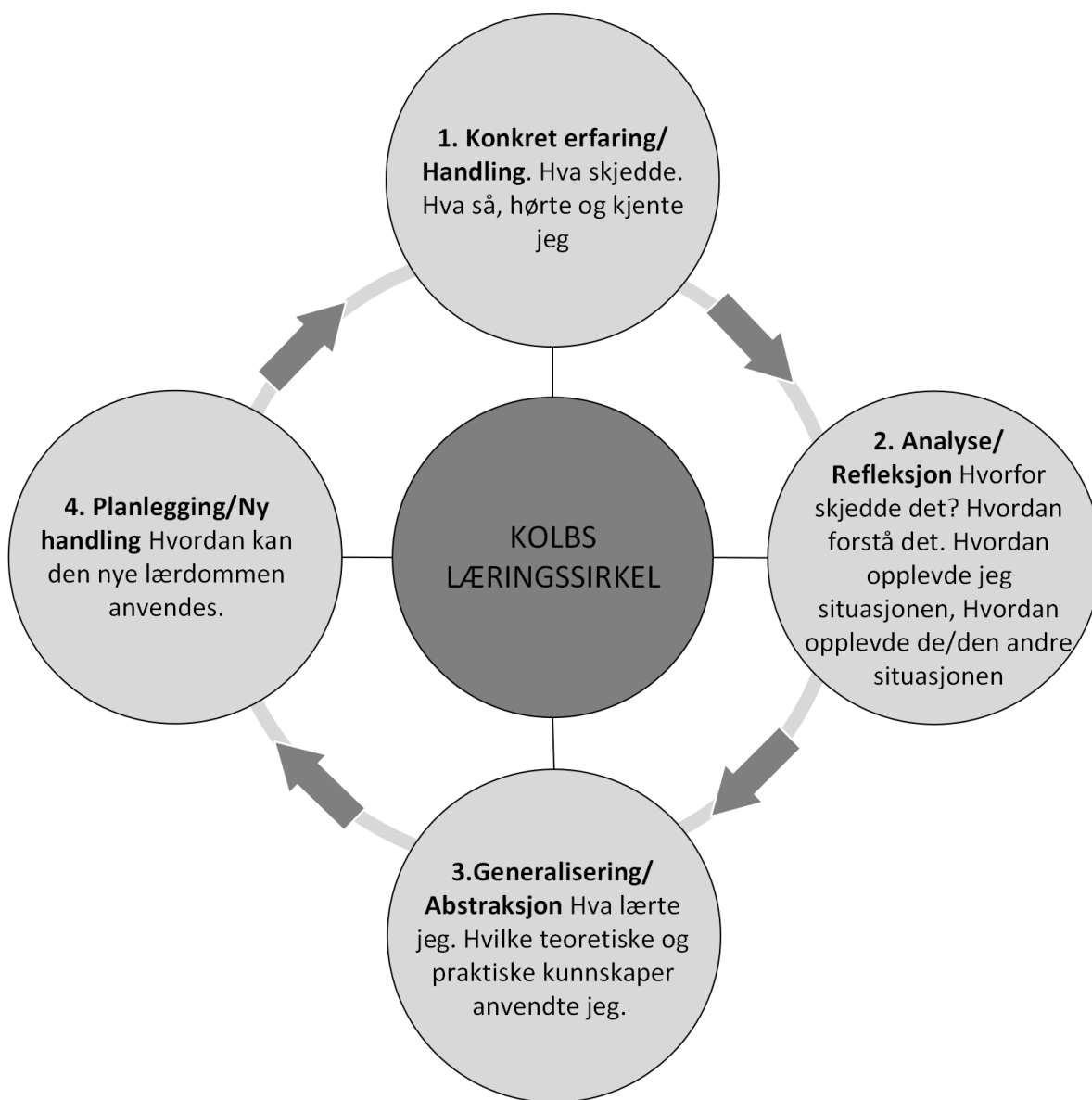
Vygotskij har skapt begreper og tenkemåter som har høy aktualitet for å forstå unges dannelsesprosesser. Han var blant annet inspirert av John Dewey sin læringsteori med slagordet «*learning by doing*» og den ideelle læringsformen om at livsvalg og samfunnsdeltakelse skulle være en integrert del av opplæringen. Vygotskij har utviklet sine egne psykologiske teorier som la vekt på betydningen av det relasjonelle i unges læreprosesser, samt betydningen den samfunnsmessige og kulturelle konteksten har for unges læring og oppvekst forhold. Hans tenkning har medført økt oppmerksomhet rundt det sosiokulturelle grunnlaget for læring, utvikling og identitetsdanning. Ungdom tilegner seg kunnskap om seg selv og sine omgivelser i en sosial kontekst der relasjonelle bånd til jevnaldrende og betydningsfulle voksne samt individets egne aktive svar danner grunnlag for vekst og utvikling. Unge lærer mer i det Vygotskij kaller høyere psykologiske prosesser, der de samhandler med andre og tar del i kollektivets samlede innsats for å løse et problem (Aagre, 2018,

s. 46 – 48). Den sosiokulturelle læringsteorien er for øvrig en sentral inspirasjon i norsk tenkning om læringskultur (Haug, 2018, s. 80). Ifølge hans teori vil elevenes karrierelæring i klassen der de kan reflektere og tenke kritisk sammen med jevnaldrende og betydningsfulle lærere som legger til rette for læring, skape et læringsfremmende stillas som etter hvert vil hjelpe elevene til å mestre oppgaver relatert til karrierevalget. Nevnte aspekter vil være essensielle når det gjelder det teoretiske grunnlaget for karrierelæring, både i faget utdanningsvalg og i andre fag i skolen. I dette perspektiv finner jeg det særlig nyttig å belyse hvordan lærerne erfarer sin rolle i karrierelæringen og hvilke temaer de er opptatt av i karriereundervisningen, slik at elevene kan tilegne seg karrierekompetanse gjennom strukturert karrierelæring i klasserommet i en sosiokulturell kontekst.

Videre i oppgaven vil jeg å konsentrere meg om David Kolb sin læringsteori, Bill Law sin karrierelæringsteori og DOTS modellen utviklet av Bill Law og Tony Watts som vil gi et godt grunnlag for planlegging, gjennomføring og evaluering av karriereundervisning (Andreassen, 2016, s. 25). Disse teoriene legges også til grunn med tanke på læringsforståelsen i kvalitetsrammeverket (Bakke et. al., 2020, s. 56).

3.2 David Kolbs læringsteori

Elevene må ha klare læringsmål når de skal utvikle karrierekompetanse (Andreassen, s. 2016, s. 22). I David Kolb sin kognitive modell og lærings sirkel for erfaringsbasert læring uttrykker han at all læring er erfaringsbasert. Læringsteorien bygger på de sosiokulturelle teoriene til Piaget, Lewin og Dewey og har et sterkt fokus på elevenes indre prosesser ved læring (Haug, 2018, s. 68, 69). Han definerer læring som en prosess der det er behov for fire ulike stadier i læringsprosessen (Andreassen, 2016, s. 23). Kolb mener at læring foregår som en sirkulær prosess som inkluderer fire lærings stadier, og all læring baserer seg på det eleven har lært tidligere. Læring begynner med en konkret erfaring, som blir til læring når man reflekterer over erfaringen. De siste prosessene består av abstrakt generalisering som etterfølges av praksis og danner nye erfaringer som man kan reflektere over (Bakke et al., 2020, s. 56). I denne forbindelse omtaler han læring som en holistisk tilpasningsprosess til verden, fordi både følelser, tanker og atferd er integrert i lære teorien. Læringsstadiene er vist figur 3-1.



Figur 3-1 «Kolb, David A. (1984) *Experimental learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, kapitel 2»

(<https://usn.instructure.com/courses/20805/pages/kolbs-laerings sirkel-modell-for-refleksjon-over-egen-veiledningspraksis>), bilde redigert av Hofgaard

Hvis David Kolbs lærings sirkel relateres til karrierelæring, vil karriereundervisningen foregå i en sirkelformasjon der kompleksiteten på oppgavene vil øke etter hvert slik at eleven kan oppnå karriereutvikling på et høyere nivå. Lærings sirkelen og nevnte helhetsperspektiv på læring der elevene får lære med å vise både kunnskaper, ferdigheter og holdninger representerer idealer for elevenes læreprosesser, og vil i så måte være viktige aspekter å ta hensyn til når lærerne skal planlegge og gi karrierelæring både i faget utdanningsvalg og andre fag. Ved å tilpasse

undervisningen til den enkelte elev, vil eleven få en rikere læreopplevelse (Haug, 2018, s. 70). I denne sammenheng vil lærerne som kjenner elevene best være viktige aktører. I analysen av resultater i kapittel 5 vil det være interessant å finne ut om teorien fungerer i praksis, undersøke om lærerne forstår fenomenet karrierelæring i nevnte perspektiv og i en travel skolehverdag greier å sette idealene i læringsteorien i sammenheng med karrierelæringstemaene de beskriver.

3.3 Bill Laws teori om karrierelæring

Bill Law sin karrierelæringsteori argumenterer også for en kollektivistisk tenkning som understreker det verdifulle ved å lære i et fellesskap både når det gjelder deltakernes forventninger, støtte, modellering og informasjon (Haug, 2018, s. 81, 82). Hans læringsteori definerer fire nivåer. I læringsprosessen handler det om å oppdage, ordne, fokusere og forstå. Lærerne må planlegge undervisningen slik at eleven oppdager og lærer om seg selv, om utdanning, yrker og arbeidsliv. Elevene får ny informasjon som må ordnes på en hensiktsmessig måte for å oppdage sammenhenger. Videre må de fokusere og vite hva man bør være oppmerksom på og forstå konsekvenser av sammenhenger og valg. Laws karriere læringsteori vektlegger læring som grunnlag for handling, det handler om å få informasjon for å forstå. Samtidig må elevene kunne se seg selv i en sammenheng og bli bevisst sin rolle i den helheten de er en del av (Andreassen, 2016, s. 24). At lærerne har innsikt i nevnte karrierelæringsteorier, vil ha betydning for gjennomføring av karrierelæringsaktiviteter i klassen. I dette perspektiv vil det også være spennende å forske på hvilke temaer de setter fokus på.

3.4 DOTS modellen

Watts og Law utviklet DOTS modellen basert på ovenstående læringsteori (Andreassen, 2016) og ofte når det skrives om karrierelæring, henvises det til deres modell: «*Decision learning, Opportunity awareness, Transition learning*» og «*Self awareness*» (Thomsen & Skovhus, 2016, s. 47). Jeg vil nå beskrive den teoretiske forankringen som ligger til grunn for DOTS modellen, i et perspektiv relatert til elever i ungdomsskolen. Ifølge modellen er en sentral oppgave for veileder å legge til rette for tilpassede læringsopplevelser for den enkelte (Haug, 2018, s. 47). I karriere undervisning er det ifølge modellen fire hovedoppgaver (Andreassen, 2016).

«*Decision learning*» oversettes med valgkompetanse og det innebærer bevissthet om å ta hensiktsmessige valg (Røyseth & Kleppstø, 2017, s. 275). Ungdomsalderen blir ofte beskrevet som en liminal fase i livsløpet, som betyr å være i en tilstand mellom sosiale posisjoner der man går fra å være barn, men ikke har samme rettigheter som voksne. Dette er en tid fylt av ambivalenser og paradokser, “*a confusion of all customary categories*”. Elevene forventer at de har frihet til å velge, men likevel kan den reelle friheten bli begrenset og gjøre valgprosessen komplisert (Thrana, 2017, s. 96, 97). I så måte vil en strukturert karrierelæring som leder frem mot valget være formålstjenlig å legge vekt på. Med dette bakteppe vil det også være interessant å finne ut i hvor stor grad lærerne setter fokus på elevenes karrierevalg, og hvilket perspektiv de går ut fra når de deler deres erfaringer og synspunkt på valgprosessen.

«*Opportunity awareness*» handler om å rette oppmerksomheten mot mulighetene som finnes, og hvordan å gripe mulighetene (Røyseth & Kleppstø, 2017, s. 275). Elevene i ungdomsskolen er i fasen i livsløpet karriere teoretikeren Donald Super kaller utforskningsstadiet. I denne fasen utvikler elevene yrkesidentitet og yrkespreferanser (Andreassen, Hovdenak & Swahn, 2008, s. 108). Å utforske muligheter når det gjelder utdanning og arbeid vil derfor være et viktig kompetanseområde når det gjelder karrierelæring i ungdomsskolen (Andreassen, 2016). I så henseende vil det være svært verdifullt å høre lærernes stemme om hvordan de beskriver sitt arbeid med temaet i skolen.

«*Transition learning*» vektlegger ferdigheter i å håndtere utfordringer knyttet til store overganger gjennom livsløpet, hovedsakelig relatert til utdanning og arbeid. I skolesammenheng kan det være system overganger fra et skolenivå til et annet (Haug, 2028, s. 50). I karrierelæringssammenheng vil det være en fordel for elevene å inneha en kompetanse som gjør det mulig å håndtere dilemmaer relatert til overganger. Siden lærerne i ungdomsskolen møter elever i prosessen med valg og overgang til videregående skole, vil det være meningsfullt å få høre deres stemme angående «*transition learning*».

«*Self awareness*» handler om å kunne identifisere hvem man er og hvilke styrker man innehar (Røyseth & Kleppstø, 2017) og er en sentral teori som inkluderer identitetsarbeid som er essensielt i tilegnelse av karrierekompetanse (Andreassen, 2016). Elevenes forståelse av seg selv er viktig for identitetsutvikling og for ønsker om utdanning og arbeid. Erik Homburger Erikson er en

betydningsfull klassiker når det gjelder teorien om identitet og hevder at individet må bli bevisst hvem han/hun er, og det må legges vekt på personlighetens rasjonelle del og de sosiale og kulturelle omgivelsene han/hun er en del av (Aagre, 2018, s. 23). Siden elevenes egenskaper, styrker og påvirkning av kontekst er så viktige områder når elevene skal ta et karrierevalg, vil det være formålstjenlig å høre lærernes beskrivelse også når det gjelder dette temaet.

Vygotskij sin læringsteori om sosiokulturelt grunnlag for læring og Kolb sin læringsspiral vil for øvrig være viktige læringsprinsipper i arbeidet med DOTS modellen i klassene (Aagre, 2018; Haug, 2018). Modellen er enkel å anvende når en jobber med karrierelæring, godt egnet til å kommunisere med elever (Bakke et al., 2020, s. 69) og et viktig utgangspunkt for arbeidet med karrierelæring i skolen. Modellen kan kobles til sentrale kompetansemål i faget utdanningsvalg og andre fag. Samtidig er Bill Law sin karrierelæringsteori og DOTS modellen betydningsfull for utvikling av området karrierekompetanse i kvalitetsrammeverket. (Bakke et al., 2020). Jeg vil komme tilbake til nevnte koblinger i analysen av temaene som er beskrevet. Siden jeg i slutfasen av hvert tema implementerer karriereknappene i kvalitetsrammeverket, gir jeg en beskrivelse av læringsperspektivet i styringsdokumentet og en kort fremstilling av karriere teoretikerne Krumboltz og Gelatt sine ideer om karrierelæring.

3.5 Karrierelæring i Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning

Et overordnet mål ved å inkludere karrierekompetanse i kvalitetsrammeverket er å fremme et perspektiv på at karriereveiledning handler om læring. Læringsforståelsen som er lagt til grunn er i stor grad rettet mot at læring skjer gjennom deltakelse i en kontekst, og konteksten er avgjørende for hvordan læringsprosessen utformes og hva som skal være utbyttet av karrierelæringen. I dette perspektiv vil ideene i Vygotskij sin sosiokulturelle læringsteori være essensielle. I

kvalitetsrammeverket sees læring på som både situert og erfaringsbasert, og Kolbs læringsspiral blir brukt for å illustrere forståelsen av læring. Spiralen kan være et godt bilde på karrierelæring og utvikling av karrierekompetanse gjennom felles utforskning og refleksjon. Læringsprosessen skal være en prosess som berører forskjellige former for læring og spesifikke læringsaktiviteter slik at dette til sammen utgjør en helhet. Denne helheten inkluderer kompetanseområdene i modellen «Karrierelæring i kontekst» og har sitt utgangspunkt i DOTS modellen der man finner igjen fire av kompetansene som blir pekt på som læringsmål. Modellen består av ordparene, nå kalt

karriereknappene, Meg i kontekst, Muligheter og begrensninger, Endring og stabilitet, Valg og tilfeldigheter og Tilpasning og motstand. Ordparene er såkalte oxymoroner og sammensatt av ord som kan oppleves som motsetninger, vekke nysgjerrighet og synliggjør mulige spenninger og dilemmaer som kan være til stede og ha betydning når individer skal håndtere liv, læring og arbeid i forandring og overganger. Områdene er betydningsfulle å snakke om og reflektere over når det gjelder utdanning og arbeid (Bakke, et al., 2020, s 55 - 69). Siden det settes fokus på nye elementer angående karrierelæring i styringsdokumentet, finner jeg det meningsfullt å gi en kort presentasjon av karriereknappene som kobles til teorien i DOTS modellen selv om teorien er beskrevet tidligere i kapittelet. Jeg velger å ikke inkludere karriereknappen Tilpasning og motstand i masteroppgave prosjektet, siden det ikke relateres direkte til temaene i DOTS rammeverket (Bakke et al., 2020, s. 68).

Valg og tilfeldigheter knyttes til «*Decision learning*». Å ta valg skal foregå gjennom en prosess der selve valget er mer enn et konkret resultat av veiledning. Å utforske valgalternativer, bli kjent med behov, bruke erfaringer fra tidligere valgsituasjoner, bli bevisst på hvordan elevene er formet av oppvekst og omgivelser og hva som påvirket den enkeltes valg vil være sentralt i karrierelæringen. Å utforske hvordan ytre faktorer, eller tilfeldigheter kan spille inn i elevenes hverdag vil også være av interesse (Bakke et al., 2020, s. 72).

Muligheter og begrensninger forbindes med «*Opportunity awareness*» og retter oppmerksomhet mot å utforske elevenes perspektiv på egne muligheter, utvide kunnskapen om deres muligheter og se disse i sammenheng med konteksten de er en del av. I denne sammenheng er det også viktig å utforske og vurdere og avklare begrensningene som er til stede for veien videre i skole og arbeidsliv (Bakke et al., 2020, s. 70, 72).

Endring og stabilitet assosieres med «*Transition learning*» og knyttes til ulike endringer i eget liv eller omgivelser. Alle mennesker vil i løpet av sine liv oppleve endringer, og i vår neoliberalistiske tidsalder må elevene tilpasse seg endringene (Kjærgård, 2018, s. 27). Det kan være endringer knyttet til overganger i skolesammenheng, eller endringer i nære relasjoner, familiebrudd, dødsfall osv. (Bakke et al., 2020, s. 74). I arbeidslivet skjer endringer grunnet forandring i arbeidets organisering og teknologiske utvikling (Røyseth & Kleppstø, 2017, s. 275). Området stabilitet vektlegger det som har med kontinuitet å gjøre og er stabilt i elevenes liv og omgivelser. Det kan

være nære relasjoner, familieliv og helse. Å sette søkelys på at noe er stabilt i hverdagen er viktig i karrierelæringen, særlig i situasjoner med negative endringer som kan gjøre elevenes liv vanskelig (Bakke et al., 2020, s. 74, 75).

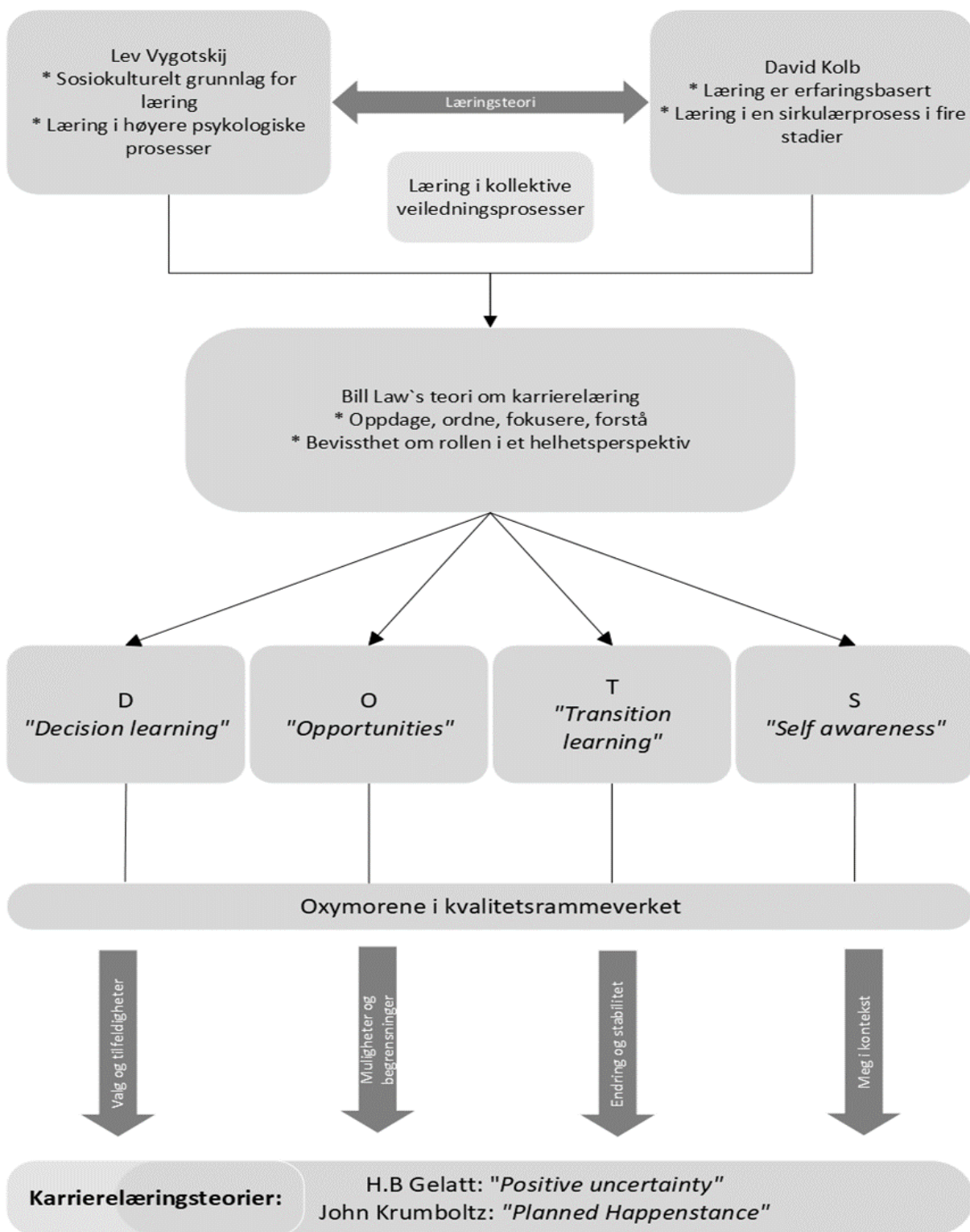
Meg i Kontekst relateres til «*Self awareness*» og tar utgangspunkt i at mennesker er i en sammenheng hele tiden. Konteksten kan være familien, et fellesskap, et lokalsamfunn og et større samfunn. Hvert menneske er i verden på en unik måte og tilværelsen kan utforskes. Å kjenne seg selv, sine interesser og verdier og forstå konteksten man er en del av er essensielt i karrierelæringssammenheng og særlig når elevene skal velge utdanning og yrke (Bakke et al., 2020, s 70).

Karriereknappene implementerer økt fokus på kontekst, begrensinger med tanke på muligheter, tilfeldigheter når det gjelder valg, og endring og stabilitet i forbindelse med overganger. I dette perspektiv er nevnte områder en videreføring av teorien i DOTS modellen og tilfører også føringene i Kunnskapsløftet 2020 nye elementer når det gjelder karrierelæring. At lærere setter søkelys på områdene som også legger til rette for å belyse dilemmaer og spenninger knyttet til utvikling av karrierekompetanse, vil kunne hjelpe elevene å lære å håndtere usikkerheten i valgprosesser i en skolehverdag og et arbeidsliv som stadig endrer seg. For å beskrive dette perspektivet mer utfyllende, vil det være verdifullt å inkludere karriereknappene i analysen i sammenheng med innhold og temaene lærerne beskriver. Tankegangen om refleksjon over dilemmaer og spenninger knyttet til karrierelæring og utvikling av karrierekompetanse er også sentral i karriere teoretikerne Gelatt og Krumboltz sine teorier når det gjelder karriereveiledning. (Bakke et al., 2020, s. 68).

3.6 H. B. Gelatt og John Krumboltz sine teorier om karriereveiledning

Gelatt hevder at et godt karrierevalg ikke utelukkende kan baseres på systematikk og rasjonalitet hos eleven, men å akseptere usikkerhet i en valgprosess er avgjørende for elevenes håndtering av karrierevalget. Hans tilnærming til usikkerhet sees på som positivt, siden det gir muligheter for elevene til å styre egen fremtid. *“Positive uncertainty helps clients deal with ambiguity, accept inconsistency, and utilize the intuitive side of choosing”* (Haug, 2016, s. 64). I John Krumboltz sin læringsteori står sosial læring sentralt (Andreassen, 2008, s. 111). Elevene lærer gjennom observasjon og erfaringer og livserfaringene er avgjørende for valgene vi tar. En avgjørende faktor i valgprosessen er elevenes problemløsningsferdigheter som blant annet inkluderer evnen til å se seg

selv og verden i en sammenheng. Begrepet «*Planned Happenstance*» tar utgangspunkt i at en karriere ikke fullt ut kan planlegges, og at ukontrollerbare sosiale faktorer er avgjørende for et karrierevalg (Bakke et al., 2020, s. 68). Å benytte seg av muligheter som dukker opp og ta sjanser er viktig for å utvikle karrierferdigheter, et læringsperspektiv som er sentralt både i planlagte og ikke planlagte situasjoner (Røyset & Kleppestø, 2017, s. 265). Med utgangspunkt i nevnte teorier, kan en felles utforsking i klassen være nyttig og bidra til refleksjon som gjør at elevene kan se nye muligheter for hvordan dilemmaer og spenninger kan håndteres når det gjelder veien videre. Illustrasjonen i figur 3-2 viser en oppsummering av teorikapittelet.



Figur 3-2 Oppsummering teori i kapittel 3

4 Metode

Jeg vil nå redegjøre for forskningsdesign som er planen for gjennomføringen av studiet (Skilbrei, 2019, s. 28). Jeg vil begrunne det kvalitative forskningsintervju som metode, vitenskapsteoretisk tilnærming, kvalitetskriterier i kvalitativ forskning, forberedelse til forskningsprosjektet, utvalg av informanter, intervjuprosessen og etikk knyttet til forskningen.

4.1 Kvalitativt forskningsintervju som metode

I forskning anvendes både kvantitative metoder og kvalitative metoder. Hovedkategoriene i kvalitative metoder er tekstanalyse, observasjonsstudier og intervjustudier (Skilbrei, 2019, s. 14). I kvalitativ forskning vil forsker beskrive og forstå sammenhenger og fenomener hos en mindre gruppe mennesker mer dyptgående (Brandt & Sprogøe, 2019, s. 13). Kvalitative forskningsmetoder gjør seg gjeldende i flere disipliner, for eksempel pedagogikk og kan involvere intervjuer med lærere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 30; Hofgaard, 2021). Siden jeg er ute etter å få tilgang til lærernes refleksjoner angående deres forståelse av oppgaven med karrierelæring i skolen både når det gjelder erfaringer med deres rolle og temaer de er opptatt av, vil kvalitative forskningsintervju med detaljerte spørsmål forhåpentligvis få frem dyptgående kunnskap om temaet. Metoden er også godt egnet å bruke når det er lite forskning på området (Skilbrei, 2019, s. 20), noe som jeg tidligere nevnte er tilfellet når det gjelder temaet karrierelæring i ungdomsskolen. I undersøkelsen vil jeg bruke empirien med svarene fra åtte lærere i ungdomsskolen. På tre av ungdomsskolene ble to lærere intervjuet i sammen, på en av skolene var det individuelle intervju med to lærere.

Kvantitativ forskning dreier seg også om å beskrive fenomener i verden ved å foreta statistiske undersøkelser (Brandt & Sprogøe, 2019, s. 13). En kvantitativ undersøkelse ville sannsynligvis vist en tendens på hvordan lærerne jobber med karrierelæring i ungdomsskolen angående hvilke fag som kan relateres til feltet, om de er underviser i faget utdanningsvalg, hvor ofte de jobber med temaet og hvem de samarbeider med. Likevel ville en statistisk undersøkelse sannsynligvis ikke gitt samme dybdekunnskap om fenomenet som man kan forvente å innhente ved en kvalitativ undersøkelse.

4.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Forskning og metodologi omhandler de prinsipielle tenkemåtene eller forståelsesformene som legges til grunn for metoder. I kvalitativ forskning er vitenskapsteoriene og tolkningstradisjonene

fenomenologi og hermeneutikk viktige (Skilbrei, 2019, s. 48, Hofgaard, 2021).

Forskningstradisjonene har betydningsfulle roller i humaniora og på opplæringsfaglige områder, der studier av tekster og subjektive opplevelser er essensielt, og vil i så henseende være hensiktsmessig å velge i mitt forskningsdesign som er relatert til lærernes forståelse av deres oppgave med karrierelæring i ungdomsskolen (Befring, 2020, s. 19).

4.2.1 Fenomenologi

Fenomenologi brukes når forskning er rettet mot å forstå hvordan et fenomen framstår (Skilbrei, 2019, s. 48). I dette perspektiv blir psykologiens vektlegging av menneskers beskrivelser av seg selv, sitt livsmiljø og subjektive opplevelser viktig (Befring, 2020, s. 21). Vitenskapsteorien vil være aktuell, siden forskningsspørsmålet setter søkelys på et nært forskningsfellesskap mellom lærere og forsker, der lærernes subjektive opplevelser og refleksjoner om karrierelæring kan medvirke til å forbedre praksis på systemnivå (Befring, 2020, s. 25; Hofgaard, 2021). I forskningsprosjektet handler det om at lærerne får komme med sine subjektive opplevelser og beskrivelser om hvordan de erfarer sin egen rolle både med tanke på struktur, organisering og innhold når det gjelder karrierelæring. Å få høre deres stemme angående egen praksis vil være betydningsfullt for å videreutvikle karriereveiledningsfeltet i ungdomsskolen.

4.2.2 Hermeneutikk

«Hermeneutikk er tolkningslære og handler om at forsker viser innlevelse, forståelse og empati i møte med informantene. Ved at forsker ser inn i seg selv, introspeksjon som betyr å observere egne tanker og følelser, kan man bedre sette seg inn i informantenes handlinger, opplevelser og personlighet» (Thuren, 2009, s. 104 – 106; Hofgaard, 2021, s. 6). I min forskning er det informantenes innlevelse i et psykologisk læringsrom og livsverden som er konteksten og som må tolkes og analyseres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46; Hofgaard, 2021). Siden jeg ikke har vært med og intervjuet lærerne på ungdomsskolene, vil dette perspektivet gjøre seg lite gjeldende i forskningsprosjektet. Jeg vil sannsynligvis miste litt verdifull kunnskap med tanke på innlevelsen i informantenes psykologiske læringsrom. I så henseende vil min arbeidserfaring i ungdomsskolen være nyttig og gi grunnlag for forståelse, selv om jeg bare har transkriberte intervjuer å forholde meg til. I tillegg er det en fordel at jeg har vært med og intervjuet lærere i den videregående skolen.

Hermeneutikk er også læren om fortolkning av tekster. Når forsker tolker og analyserer intervjuene sine som tekster (Kvale og Brinkman, 2015, s. 73, 74), er det viktig å sette det man tolker inn i rett sammenheng og kontekst (Thuren 2009, s. 107; Hofgaard, 2021). I mitt prosjekt vil jeg tolke og analysere de åtte intervjuene med lærerne i ungdomsskolen som tekster.

4.3 Kvalitetskriterier i kvalitativ forskning – reliabilitet og validitet

«Begrepene validitet og reliabilitet er sentrale når det gjelder kvalitetskriterier i kvalitativ forskning. Validitet innebærer at datamaterialet er relevant for målsettingen med forskningen, og reliabilitet handler om at forsker skaper datamateriale på en pålitelig måte. I dette henseende vil utvalg av informanter være avgjørende for hvilket datagrunnlag man får i analysen, men også om forskningen er overførbar og troverdig» (Skilbrei, 2019, s. 87, 88; Hofgaard, 2021, s. 6). Siden jeg er lærer og rådgiver i ungdomsskolen, var datamaterialet innhentet fra lærerne på dette trinnet det mest interessante å sette søkelys på når det gjelder lærernes forståelse av karrierelæring. Etersom jeg innehar en forforståelse av arbeidet med karrierelæring, er jeg klar over at mitt forskningsperspektiv kan være litt påvirket av mitt sterke engasjement på området. Nevnte aspekt vil være nødvendig å ha med seg i bagasjen i analysedelen av empiren, slik at forskningen ivaretar kvalitetskriteriene validitet og reliabilitet.

4.4 Forberedelse til forskningsprosjektet

Forskerne fra universitetene, medstudentene fra masterstudiet og jeg startet allerede våren 2021 med planlegging av forskningsprosjektet *Kvalitet i karriereveiledning i grunnskolen*. Jeg satte meg grundig inn i informasjonen om oppdraget gitt av Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse og tilbudet forskerne utarbeidet til direktoratet. På den måten ble jeg engasjert og tenkte at her kunne jeg også med min bakgrunn og erfaringer bidra på en positiv måte når det gjelder utvikling av karrierelæring i ungdomsskolen. Vi hadde flere møter både om sommeren og høsten der vi i planla prosjektet med tanke på tid og innhold og reflekterte mye over hvordan vi på en best mulig måte sammen kunne utføre prosjektet. I så henseende ble reliabiliteten og validiteten godt ivaretatt allerede i starten. Vi fordelte intervjurundene på skolene. En av forskerne og jeg skulle intervju på to skoler, en videregående og en ungdomsskole. Grunnet ulike årsaker når det gjelder organisering av tidspunkt for intervjuene på ungdomsskolen, kunne jeg dessverre ikke delta. Jeg deltok bare i intervjuprosessen på en videregående skole. Likevel har jeg fått et godt innblikk i intervjuguiden,

siden vi stilte identiske spørsmål til aktørene fra praksisfeltet, både i videregående skole og ungdomsskoler. I tillegg har jeg transkribert seks intervjuer, tre fra ungdomsskolen og tre fra den videregående skolen jeg foretok intervju på. Hvert intervju ble gjennomført på en time. Forskerne fra universitetene hadde for øvrig utarbeidet en semistrukturert intervjuguide der vi masterstudenter fikk komme med innspill. Jeg vil utdype mer om sistnevnte aspekter senere i kapittelet.

4.5 Utvalg av informanter

Siden jeg er en del av et større forskningsprosjekt, må jeg inkludere hele prosjektet når jeg beskriver hvordan vi foretok utvalget av informantene. For å finne ut hvordan skoler arbeider med kvalitetssikring og kvalitetsutvikling av karriereveiledning og karrierelæring i skolen var det viktig å ha et bredt utvalg av informanter, slik at fenomenene som skal studeres kan utdypes og sammenlignes. I prosjektet inngikk tjufire personer som informanter, herunder ti rådgivere, seksten lærere og åtte rektorer. De åtte skolene, fire videregående og fire ungdomsskoler, ble valgt ut fra ut fra størrelse, studietilbud og region. Det vil være verdifullt å foreta et skjønnsmessig utvalg, slik at man kan få god informasjon om temaet man forsker på (Larsen, 2017, s. 90, 92). I så måte var forskernes kjennskap til hvordan det jobbes med karriereveiledningsfeltet på skoler viktig. Siden alle forskerne bor på ulike steder i landet, gjorde vi bruk av vår kjennskap til aktuelle skoler i det geografiske området i egen region, noe som bidro til å styrke reliabiliteten i forskningen. Jeg kom med forslag på flere ungdomsskoler og videregående skoler i eget området som jeg mente ville gi mye kunnskap temaet. Jeg ble litt overrasket når bare en av dem takket ja til å være med på prosjektet, noe som forteller at det kanskje ikke er like stor interesse for å videreutvikle feltet i en travel skolehverdag. Vi strevde litt med å få alle skolene på plass, men i august hadde vi en komplett liste over skolene vi skulle besøke. Siden mitt forskningsprosjekt handler om karrierelæring i ungdomsskolen, vil jeg som tidligere skrevet nyttiggjøre meg av intervjuene med åtte lærere i ungdomsskolene i masteroppgave prosjektet. Hvilken skole og region lærerne kommer fra og hvilket kjønn informantene innehar vil ikke være et fokusområde i analysen, siden dette ikke er nødvendig for å finne svar på oppgavens problemstilling. Lærerne blir omtalt som informanter videre i oppgaven (Skilbrei, 2019, s. 69). Tabellen 4-1 viser en oversikt over informantenes praksis i skolen.

Tabell 4-1 Oversikt informantenes praksis i ungdomsskolen

Informant	Praksis i ungdomsskolen
1	Lærer siden 2009, kontaktlærer 10. trinn, underviser i fagene samfunnsfag, engelsk, har undervist i utdanningsvalg en gang for lenge siden.
2	Lærer siden 2008, kontaktlærer 9. trinn, underviser i fagene engelsk, samfunnsfag, naturfag, valgfag og teknologi, har undervist i utdanningsvalg men ikke nå.
3	Lærer siden 2011, kontaktlærer 10. trinn, underviser i fagene norsk, matematikk, kroppsøving, valgfag, har undervist i utdanningsvalg på 8. trinn men ikke nå.
4	Nyutdannet lærer, kontaktlærer 10. trinn, underviser i norsk, samfunnsfag, musikk, har undervist litt i faget utdanningsvalg men ikke nå, påpeker forøvrig at hun ikke hørte et ord om faget utdanningsvalg under studiet.
5	Lærer siden 2005, kontaktlærer, underviser i kunst og håndverk, engelsk, matematikk, har undervist i utdanningsvalg men ikke nå, kunne tenke seg mer kompetanse innenfor karriereveiledning og rådgivning.
6	Lærer siden 2005, kontaktlærer, underviser i naturfag, norsk og samfunn, har ikke undervist i utdanningsvalg, kunne tenke seg kompetanse i karriereveiledningsfeltet.
7	Lærer siden 2000, kontaktlærer, underviser i fagene norsk, samfunn, KRLE, kunst og håndverk, friluftsliv, har undervist i utdanningsvalg men ikke nå.
8	Lærer siden 2004, kontaktlærer 9. trinn, underviser i samfunnsfag, engelsk, mat og helse, har undervis i utdanningsvalg men ikke nå.

Ingen av informantene har utdanning innen karriereveiledning og rådgivning, selv om to av dem oppgir at de kunne tenke seg utdanning og mer kompetanse på dette feltet. De er alle kontaktlærere på enten niende eller tiende trinn og har mellom fire og seks år relevant utdanning innenfor de fagene de jobber med. Informantene underviser alle både i skriftlige og muntlige fag, seks av dem opplyser at de underviser i samfunnsfag, tre av dem i matematikk, fire i engelsk, fem i norsk, og to i KRLE. Det kan se ut som at det er vanlig å undervise både i skriftlige og muntlige fag, i tillegg har noen et praktisk fag som for eksempel kroppsøving, kunst og håndverk eller valgfag. Alle har praksis fra skolen med en variasjonsbredde på elleve til tjue når det gjelder antall år, bortsett fra en informant som er nyutdannet, noe som tilsier at majoriteten av informantene er erfarne lærere. Når det gjelder faget utdanningsvalg, er det veldig tilfeldig om informantene underviser i

faget eller ikke, noen har undervist i det for noen år siden, men ingen underviser i faget inneværende skoleår.

4.6 Forberedelse til intervju

I planleggingsfasen jobbet vi også mye med utformingen av intervjuguiden som skulle være den samme både i ungdomsskolene og videregående skoler. Forskerne fra universitetene hadde kommet med forslag til spørsmål med utgangspunkt i innsatsområdene ledelse, etikk, tilbud og innhold, rammer og organisering, kompetanse, kunnskapsgrunnlag og nettverk og samarbeid i kvalitetssikrings modellen (Bakke, et al., 2020, s. 58), og det var tydelig at den ble laget ut fra en reflektert tilnærming til kunnskap med mål om at den forskningsbaserte kunnskapen skal være troverdig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). Forskerne fra universitetene innehar svært mye kunnskap på karriereveiledningsfeltet og sikrer i så måte validiteten i forskningsprosjektet. Vi masterstudenter innehar også etter hvert mye kunnskap på området og fikk bidra med å komme med korrigeringer. I den forbindelse ble vi utfordret til å foreta intervju med rektor og lærere på egen skole og rådgiver på en annen skole i kommunen. Ut fra svarene de ga, var det lettere å finne ut hvilke spørsmål i intervjuguiden som med fordel kunne strykes og hvilke spørsmål som måtte tilføyes. Allerede nå var det spennende å høre lærernes stemme angående temaet, fordi de uttrykket blant annet et ønske om å kunne få bidra mer når det gjelder karrierelæring i skolen og kunne tenke seg at føringen i fagene ble satt mer i system. Rektor uttrykket at hun nå fikk enda mer øynene opp for hvilken sentral rolle rådgiveren spiller når det gjelder feltet i skolen. I denne prosessen hadde jeg nok en litt subjektiv innfallsvinkel og var særlig opptatt av å ekspandere intervjuguiden med spørsmål relatert til både karrierelæring og karrierekompetanse begrepet, men også spørsmål som omhandlet kvalitetsrammeverket fordi jeg er nysgjerrig på hvor mye kunnskap aktørene som jobber i skolen har på området. Det var mest naturlig å komme med tilleggsspørsmål på satsingsområdene i kvalitetssikrings modellen som handler om tilbud og innhold og rammer og organisering. Jeg opplevde at mine synspunkt ble hørt, noe som inspirerte meg til videre arbeid med masteroppgave prosjektet.

4.7 Personvern

I forkant av intervjuene var det nødvendig å informere om forskningen (Larsen, 2020, s. 90) og definere intervjuets formål og innhold, slik at rektorer, lærere og elever var innforstått med å ta del

i undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 34), noe som også samsvarer med forskningsetiske retningslinjer som indikerer at forskeren har ansvar for å gi informantene informasjon om følgene av å delta og hvordan resultatene blir brukt (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016, s. 12; Hofgaard, 2021). Lederen for prosjektet, Trond Buland, sendte ut informasjon og samtykkeskjema til skolene og begrunnet undersøkelsen om kvalitet i karriereveiledning i skolen i god tid i forkant av undersøkelsen. Temaene som ble tatt opp i informasjonsskrivet handlet om formål med undersøkelsen, hvorfor informantene får spørsmål om å delta og hva deltakelsen innebærer for den enkelte med tanke på tidsbruk og sted. Her ble det også tydelig gjort rede for at det er frivillig å delta i prosjektet. Ved oppstarten av intervjuene var det nødvendig å forsikre oss om samtykkeerklæringen som var undertegnet fremdeles stod ved lag. Oppbevaring av datamaterialet er et annet aspekt det var viktig å være oppmerksom på (Skilbrei, 2019, s. 131). I så henseende ble det i tillegg fokusert på personvern, regler for konfidensiell behandling, anonymisering og lagring av opplysningene som samsvarer med personvernregelverket. Det poengtertes også hva som skjer med opplysningene i etterkant av forskningsprosjektet og hvilke rettigheter informantene innehar. Vi forskere har vært bevisst med å ivareta det konfidensielle aspektet med utgangspunkt i ovenstående regler ved blant annet å anonymisere alle deltakerne på det transkriberte materialet. Vi har et felles rom på teams der det bare er forskerne som har adgang til alt datamaterialet.

Siden problemstillingen etterspør kunnskap om aktørene sin livsverden når det gjelder deres daglige virke i skolen, kan det forekomme sensitive opplysninger. I dette perspektiv var det behov å melde forskningsprosjektet til Norsk senter for forskningsdata, NSD. I meldingen til NSD ble intervjuguiden som skal være et arbeidsredskap for forskeren lagt med (Larsen, 2017, s. 32). Videre ble det orientert om at det vil tas lydopptak av intervjuene som i etterkant skal transkriberes. Forskningsprosjektet ble godkjent av NSD i god tid før vi startet arbeidet med å innsamle data.

4.8 Semistrukturert intervju

Kvalitative forskningsintervju kan gjennomføres på flere måter, både som strukturert, delvis strukturert, ustrukturert og semistrukturert intervju (Larsen, 2017, s. 99). Vi valgte å bruke semistrukturerte intervju. Forsker ønsker å forske for å endre, forbedre og oppnå en gode for en gruppe (Skilbrei, 2019, s. 45). «Forsker må være i en sirkulær prosess og veksle mellom for forståelse og innhenting av informasjon, og vise empati og innlevelse i intervju med lærere» (Befring, 2020, s. 93 Hofgaard, 2021, s. 8). Å innhente svar som gir et best mulig datagrunnlag og

kunnskap om temaet som handler om informantenes livsverden kan være krevende, noe som innebærer at semistrukturerte intervju med en delvis struktur og fleksibel intervjuguide var egnet å bruke (Larsen, 2018; Hofgaard, 2021).

Siden jeg ikke fikk utført intervju med informantene i ungdomsskoler, beskriver jeg intervjusituasjonen på den videregående skolen. Dette for å gi et innblikk i bruken av semistrukturert intervju som er identisk med intervjuguiden som ble brukt i ungdomsskolene. Sammen med en forsker fra universitet intervjuet jeg rektor, to rådgivere og to lærere på en videregående skole, først hver for seg, og i etterkant sammen hele gruppen. Det ble satt av tre timer til de individuelle intervjuene og en time til fokusgruppeintervjuet. Det ble tatt lydopptak av alle intervjuene.

I intervjusituasjonen var det viktig å stille relevante spørsmål som kan gi innsikt og kunnskap om informantene sine erfaringer, meninger og følelser når det gjelder temaet karrierelæring (Larsen, 2017, s. 98 – 99). I innledningsfasen stilte vil åpne spørsmål for å få frem informantenes opplevelser og perspektiver som kunne være et godt utgangspunkt for videre samtale (Kvale & Brinkmann, 2015; Hofgaard, 2021). Derfor startet vi intervjuene ved å etterspør litt om informantenes formelle kompetanse, realkompetanse og deres rolle i karrierelæringen. Informantene hadde en solid faglig bakgrunn med tanke på fagene de underviser i, men ingen hadde utdanning innen karriereveiledning. Videre ble det blant annet satt fokus på rammer, organisering og koordinering av karriereveiledning på skolen med spørsmål om ansvarsfordeling mellom rådgivere og lærere og om innholdet i karriereundervisningen.

Jeg opplevde aktører fra praksisfeltet som var engasjerte og lett å få i tale. I intervjusituasjonen følte det trygt å ha klare ulike spørsmål men være fleksibel i forhold til rekkefølgen. I så henseende var det en fordel å være kjent med intervjuguiden siden ganske ofte gikk samtalen i en annen retning enn jeg i utgangspunktet hadde tenkt. Samtidig var det viktig å stille oppfølgingsspørsmål og forfølge interessante utsagn som dukket opp underveis i samtalen. Jeg merket at det av og til var litt vanskelig å holde tråden i intervjuguiden, særlig hvis informantene ble veldig engasjerte og kom inn på andre områder enn de fikk spørsmål om. I de tilfellene ble jeg nok litt subjektiv og fant tilbake til spørsmålene som omhandlet karrierelæringen jeg var nysgjerrig på å få vite mer om. For øvrig ser jeg at dette aspektet også har gjort seg gjeldende hos flere av de andre forskerne, siden

datamaterialet på de ulike ungdomsskolene går i ulike retninger når det gjelder å holde seg til strukturen i intervjuguiden. Forskerne har på en måte stilt spørsmål etter hva de ut fra sitt ståsted vil vite mer om. Jeg har oppdaget at noen spørsmål har blitt utelatt på en skole, imens andre har blitt utelatt på en annen skole, noe som kan være negativt når man skal sammenligne svarene i intervjuene i analysen. Samtidig kan det også være positivt siden jeg da forhåpentligvis vil oppdage enda flere aspekter angående temaet. Siden resultatene blir presentert ut fra en empiri som inkluderer åtte intervju, viser likevel forskningen en hovedtendens som gjør at forskningen blir valid.

Som tidligere nevnt må jeg forholde meg til intervjuene i datamaterialet som jeg selv ikke har vært med på å gjennomføre, noe som kan være negativt. Delen av hermeneutikken som handler om forskers forståelse, innlevelse og empati i møte med informantene vil være et felt jeg ikke kan vie oppmerksomhet i masteroppgaven, siden jeg ikke selv har møtt informantene. Erfaringen ved å foreta intervju på den videregående skolen, vil likevel gi meg et godt grunnlag for å tolke intervjuene som tekster. I tillegg har jeg som tidligere nevnt, transkribert seks av intervjuene der hvert intervju var på en time. Transkribering av seks dybdeintervjuer var svært tidkrevende, men bidro til at jeg ble enda bedre kjent både med intervjuguiden og empirien. Jeg har også hørt lydopptak av intervjuene fra noen av de andre ungdomsskolene og skrevet referat av innholdet som var relevant for mitt masteroppgave prosjekt. Med utgangspunkt i nevnte gjøremål kunne jeg allerede tidlig høsten 2021 danne meg en oversikt over hvilke temaer som var interessante for den videre forskningen.

Min umiddelbare tanke etter intervjurunden på den videregående skolen var at karriereundervisningen fortsatt er ganske ustrukturert. Det ble også stilt spørsmål som omhandlet hvilke karrierelærings temaer lærerne var opptatt av med tanke på elevenes utbytte av karrierelæring og lærernes kjennskap til kvalitetsrammeverk for karriereveiledning. Når det gjelder begrepet karrierelæring, bruker ikke lærerne dette men de snakker om karrierelæring med å bruke andre ord. Begrepet karrierekompetanse er det ingen av informantene som kjenner. Lærerne på skolen har fått en kort innføring i karriereknappene i kvalitetsrammeverket.

Ved å gå nærmere inn i datamaterialet, kan det se ut som denne tendensen gjør seg gjeldende på ungdomsskolene også. Begrepene karrierelæring og karrierekompetanse i kvalitetsrammeverket er

lite kjent for lærerne i ungdomsskolen. Bare to av skolene er i begynnerfasen når det gjelder å ta i bruk karriereknappene.

4.9 Fokusgruppeintervju

Fokusgruppeintervju er en annen form som ble benyttet i forskningsprosessen. Siden denne formen er nyttig å bruke for å få frem kollektive meninger om et tema, ville det kanskje blitt oppdaget interessante perspektiv når det gjelder lærernes holdninger angående å gi elevene karrierelæring (Hofgaard, 2021). I fokusgruppeintervjuene ble det lagt frem flere påstander om karrierelæring, der informantene skulle vurdere egen praksis og diskutere og ta stilling til måloppnåelse (lav - middels - høy). En påstand var: "Innholdet i vårt karriereveiledningstilbud bidrar til at veisøkerne våre styrker sin karrierekompetanse". En annen var: "Vi bruker faglig forankrede karriereveiledningsmetoder, ressurser og karriere læringsaktiviteter". Jeg opplevde at gruppeintervjuene på den videregående skolen ikke fikk frem samme informasjon som individuelle intervjuer. Informantene skulle ta stilling til påstander som inneholdt begreper de ikke var kjent med. I tillegg var det var ikke så lett å holde den røde tråden i intervjuet og styre hvem som skulle få ordet. Det var tydelig at rektorene og rådgiverne bidro mest med innspill, og at lærerne på en måte fikk komme med innspill i andre runde. Med denne bakgrunn velger jeg ikke å bruke empirien fra fokusgruppeintervjuene.

4.10 Etikk knyttet til forskerrollen

Et grunnleggende krav er at forskning skal være forankret i anerkjente etiske verdier og prinsipper, og prosessen skal gjennomføres på en forsvarlig og verdig måte. «For å oppnå valide og pålitelige resultater ved kvalitative metoder, stilles det store krav til forskerens fagkompetanse og integritet» (Befring, 2020, s. 28, 99; Hofgaard, 2021, s. 9, 10). Forskerens utdanning, praksis og erfaring vil være en ressurs i intervjusituasjonen og søken etter ny kunnskap på området (Skilbrei, 2019, s. 43; Hofgaard, 2021). I så måte var det trygt å kunne forske sammen med anerkjente forskere som er spesialister på karrierelæring. Jeg har som før nevnt også en god fagkompetanse på området, siden jeg nå har studert temaet i flere år på universitet i Sørøst-Norge. I tillegg har jeg erfaring fra praksisfeltet i ungdomsskolen. Siden jeg ikke har deltatt i intervjusituasjonen når det gjelder lærerne i ungdomsskolen, har det etiske aspektet med tanke på å stille spørsmål som kunne påvirke informantene i feil retning (Befring, 2020, s. 139) ikke gjort seg gjeldende i mitt datamateriale. Jeg merket at i intervjurunden på den videregående skolen var det særlig viktig å vise respekt for

informantenes meninger, og være bevisst på å være en aktiv lytter. Jeg hadde nok en tendens til å ville gå videre i intervjuguiden før informantene var ferdig med å svare. Det var vi forskere som definerte intervjusituasjonen. I så henseende var det nødvendig å reflektere over rollen makt spiller ved innhenting av kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51). Etersom jeg var med å lage kvalitetsrammeverket for karriereveiledning, var jeg særlig opptatt av å ikke bruke en terminologi som informantene ikke kunne forstå. Ved å lytte til de andre forskerne sine intervju merket jeg at dette aspektet også gjorde seg gjeldende hos dem. Det var vanskelig å få svar når det ble stilt spørsmål både om uttrykk fra kvalitetsrammeverket som omhandler begrepene karrierelæring og karrierekompetanse. I et etisk perspektiv var det i så henseende viktig for forsker å vise forståelse for informantenes uvitenhet om temaet.

Siden jeg har flere «hatter på» når det gjelder karrierelæring, både som rådgiver i ungdomsskolen, lærer i faget utdanningsvalg og i tillegg har bidratt i utformingen av politiske styringsdokumenter, vil det være særlig nødvendig å inneha et bevisst etisk perspektiv på hvordan å jobbe med analysen av empirien, både når det gjelder temaer som blir trukket ut og hvilket fokus jeg har når jeg analyserer resultatdelen av masteroppgave prosjektet. Jeg er klar over at mine roller i forhold til valg av empiri kan føre resultatet i en bestemt retning, særlig med tanke på at jeg ønsker så sterkt at lærerne skal delta i karrierundervisningen. I dette henseende er det særlig viktig å inneha et reflektert forhold til hvilke briller jeg setter på i analysen slik at forskningen blir valid.

5 Analysestrategi

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for tematisk analysestrategi som består av fire faser og inkluderer forberedelse, koding, kategorisering og rapportering.

5.1 Analysens hensikt

Analyse innebærer å lete i empirien etter svar på spørsmål (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018, s. 282). Det handler om å studere empirien for å se mønstre og sammenhenger, slik at forsker kan forstå og forklare funnene (Larsen, 2017, s. 113). Forskeren analyserer for å identifisere kategorier av praksiser som er mest betydningsfulle for informantene sett i lys av problemstillingen. Analyse gjennomføres for å utvikle og utdype teori, men er også en praktisk oppgave (Skilbrei, 2019, s. 180, 182). I kvalitative studier foregår analysen både når man samler inn, bearbeider og tolker data. Likevel er det en egen prosess i analysearbeidet som går ut på å kode, kategorisere og finne mønstre (Larsen, 2017). For å få en dypere forståelse av fenomenet karrierelæring sett fra lærernes perspektiv, vil jeg nå bearbeide, systematisere, kode og kategorisere empirien jeg har til rådighet. Først vil jeg redegjøre for hvilken analysestrategi jeg har valgt.

5.2 Induksjon og deduksjon

I forskning kan man gjøre seg bruk av ulike analysestrategier, og prosessen kan beskrives som induktiv, deduktiv eller abduktiv. Abduksjon vil være en vekselvirkning mellom deduksjon og induksjon. Ved deduksjon har forsker et bestemt teoretisk utgangspunkt når han/hun går i gang med analysen. Induksjon blir kalt for oppdagelsens vei og kjennetegnes ved at teorien som skal brukes i analysen dukker opp inne i analyseprosessen. Forsker leter etter mønstre, temaer og kategorier som kommer frem av empirien (Brandt & Sprogøe, 2019, s. 28, 29, 75). Likevel er det viktig å presisere at selv om analysen er datadrevet, er den ikke teori løs. Forsker kan tenke teori fra første stund og må ha et bevisst og avklart forhold til antakelsene om fenomenet man studerer, men man trenger ikke å låse seg til bestemte teorier (Johannessen et al., 2018, s. 38, 39, 281). Selv om jeg har hatt teorier om læring og karrierelæring i sekken gjennom hele forskningsprosjektet, er intervjuguiden ikke utarbeidet ut fra spesifikke teorier og dermed begynte jeg analysen ved å inneha en induktiv tilgang da jeg startet å systematisere, kategorisere og ordne datamaterialet. En induktiv inspirert tilgang blir også kalt en bottom-up tilgang der forsker er kreativ, undersøker empirien med et åpent sinn og lager kategorier, forståelser og teorier ut fra de temaene som

oppstår (Brandi & Sprogøe, 2019, s. 75, 76). I mitt forskningsprosjekt gjorde dette seg gjeldende siden jeg i utgangspunktet har en litt åpen problemstilling, og denne tilnærmingen var sentral i forbindelse med det første forskningsspørsmålet: Hvordan erfarer lærerne sin rolle i karrierelæringen?

I forskningsspørsmål to blir lærerne invitert til å komme med sine tanker og ideer om temaer de er opptatt av når det gjelder karrierelæring. Jeg forventet at informantene trakk frem ulike kategorier som for eksempel at elevene må bli kjent med seg selv, at det er viktig at de får vite hvilke muligheter de har når det gjelder utdanning og arbeid, og at fokus på valget er essensielt. Med utgangspunkt i svarene informantene ga, fant jeg etter hvert ut at analysestrategien endret seg fordi jeg hadde en bestemt teoretisk brille på meg. Jeg gjorde meg mer og mer bruk av en deduktiv tilnærming der DOTS modellen rammet inn nevnte temaer, og det var nærliggende å analysere og forstå empirien på bakgrunn av de teoretiske begrepene knyttet til denne. En slik tilnærming blir også kalt en Top-down tilgang (Brandi & Sprogøe, 2019, s. 53).

Med nevnte innfallsvinkler til empirien kan det fremkomme overraskelser og nye perspektiver på temaet som vil være interessante med tanke på resultatene i forskningsprosjektet. I dette perspektiv vil en tematisk analysestrategi være nyttig å anvende.

5.3 Tematisk analyse

Tematisk analyse ble lansert av psykologene Virginia Braun og Victoria Clarke og er en distinkt tilnærming til kvalitativ analyse (Johannesen et al., 2018, s. 279). Det er en metode for å identifisere, analyse og rapportere mønster og tema i et datamateriale (Braun & Clarke, 2006, s. 79), og kjennetegnes ved at teorien og kategoriene ikke er bestemt på forhånd (Brandi & Sprogøe, 2019, s. 78). Analysen kan være en metode som rapporterer erfaringer, betydninger og virkeligheten for informantene, og vil i så måte være en god metode for å få innsikt i lærernes erfaringer med fenomenet karrierelæring. Gjennom teoretisk frihet gir den tematiske analysen et fleksibelt og nyttig forskningsverktøy som kan gi et rikt og detaljert datagrunnlag. Strategien er spennende å bruke siden man oppdager temaer innebygget i intervjuene. Likevel må en være bevisst på hvilke avgrensninger man gjør i prosessen, slik at analysen blir metodisk og teoretisk forsvarlig og stemmer overens med det forskeren ønsker å vite noe om (Braun & Clarke, 2006, s. 78, 80, 81). En tematisk fremstilling innebærer å gruppere data med viktige fellestrekk i kategorier

slik at man kan finne svar på problemstillingen (Johannessen et al., 2018). Forsker kan presentere ett og ett tema som er viktig for å besvare problemstillingen eller presentere funn fra intervjustudier tematisk ved å bruke flere sitater for å belyse hvert tema (Skilbrei, 2019, s. 197, 198). Tematisk analyse der man bruker det meste av dataene som kommer frem på feltet kan være spesielt nyttig når man undersøker et forskningsområde som er lite forsket på og informantenes syn på emnet er ukjent (Braun & Clark, 2006, s. 83), noe som vil gjøre seg gjeldende i mitt prosjekt i intervjuene med lærerne. Ifølge Braun og Clarke kan temaer eller mønstre i dataene identifiseres på en av to primære måter i tematisk analyse, enten en induktiv tilgang eller en deduktiv tilgang (Braun & Clarke, 2006, s. 83). Siden tematisk analyse kan gjøre seg gjeldende både med en induktiv tilgang og deduktiv til datamaterialet, velger jeg Braun Clarke sin tematiske analyse som oppskrift når jeg skal analysere min empiri. Braun og Clarke har utviklet seks faser i sin temaanalyse (Braun & Clarke, s. 86). Jeg finner denne versjonen litt for detaljert og velger å bruke Johannessen, Rafoss & Rasmussen sin forenkla versjon av Braun & Clarke sin tematiske analyse som består av fire faser (Johannessen et al., 2018, s. 282).

Tabell 5-1 Faser i tematisk analyse

Fase 1	Forberedelse - forsker skaffer til veie og får oversikt over data ¹
Fase 2	Koding - forsker fremhever og setter ord på viktige poenger i dataene ¹
Fase 3	Kategorisering - forsker kategoriserer de kodede dataene i mer overordnede temaer ¹
Fase 4	Rapportering - forsker skriver frem temaene og deres innhold i resultatdelen av oppgaven ¹

1. Johannessen et al., 2018, s. 283, 284, 295, 301.

5.3.1 Fase 1: Forberedelse

Jeg begynte tidlig å gjøre meg kjent med empirien. Jeg lyttet til flere intervju fra lydopptak, samtidig som jeg skrev referat av intervjuene og markerte ulike temaer med ulike farger. Allerede da var det flere interessante temaer som pekte seg ut til å være aktuelle å jobbe videre med, både når det gjelder hvordan lærerne erfarer egen rolle og hvilke temaer de synes det er viktig å ha fokus på i karriereundervisningen. Karrierevalget og elevenes muligheter var temaer som gikk igjen. Da jeg transkriberte de seks intervjuene, ble jeg enda mer overbevist om at den semistrukturerte intervjuguiden fungerte etter intensjonen, og at informantene ga meg verdifull kunnskap om

temaet. Likevel var det mye data å forholde seg til, og jeg innså nok at det kunne bli en utfordring å sortere hva som var vesentlig å ta med. Samtidig tenkte jeg at koding og kategorisering ville hjelpe meg å oppdage viktige temaer underveis.

5.3.2 Fase 2: Koding

Koding handler om å skape en oversikt og orden og systematisere datamaterialet ved å trekke ut bestemte temaer og ord som vil være relevante i analyseprosessen for å få svar på problemstillingen. Forsker kan lete etter ord som går igjen, finne likheter og mønstre (Brandt & Sprogøe, 2019, s. 40 - 42). Det kan også være nyttig å markere tekst hvor praksisene, relasjonene eller mekanismene man er interessert i kommer til uttrykk (Skibrei, 2019, s. 186). Etter å ha lest gjennom alle svarene fra informantene, valgte jeg å gå veldig detaljert gjennom svarene på de åtte intervjuene, markere tekst og viktig informasjon med ulike farger i de transkriberte intervjuene og kode materialet som vist i tabell 5-2 for hver informant. I dette henseende valgte jeg å følge Braun og Clarke sitt gode råd om å kode så mange temaer og mønstre som mulig fordi man aldri vet hva som kan være interessant senere (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Tabell 5-2 viser et eksempel på koding av svarene fra en av informantene. Kodene i fase en, to og tre er vist i samme tabell. Teorien som kan brukes i analysen er også skrevet inn.

Tabell 5-2 Koder, tema, teori

Tema/kodet for	Mine refleksjoner	Sitater/datautdrag informantene	Teori
Rådgiver	Snakker med rådgiver, karrierelæring i fagene	Jeg snakker med rådgiver og da blir jeg enda mer bevisst på at i mine fag er det ikke komplisert å få til karrierelæring. Det er bare at vi må tenke på hvordan vi skal gjøre det og ta det opp når det er naturlig	Læring i kollektive veiledningsprosesser, Vygotsky
Elevene	Elevene må bli bevisst sin egen rolle	Vi må prøve å få elevene bevisst sin egen rolle. At de ser «the bigger picture». Å utvide bevisstheten til elevene slik at de ser hva som er relevant	Identitet, Eriksson, « <i>selfawareness</i> » - DOTS rammeverket

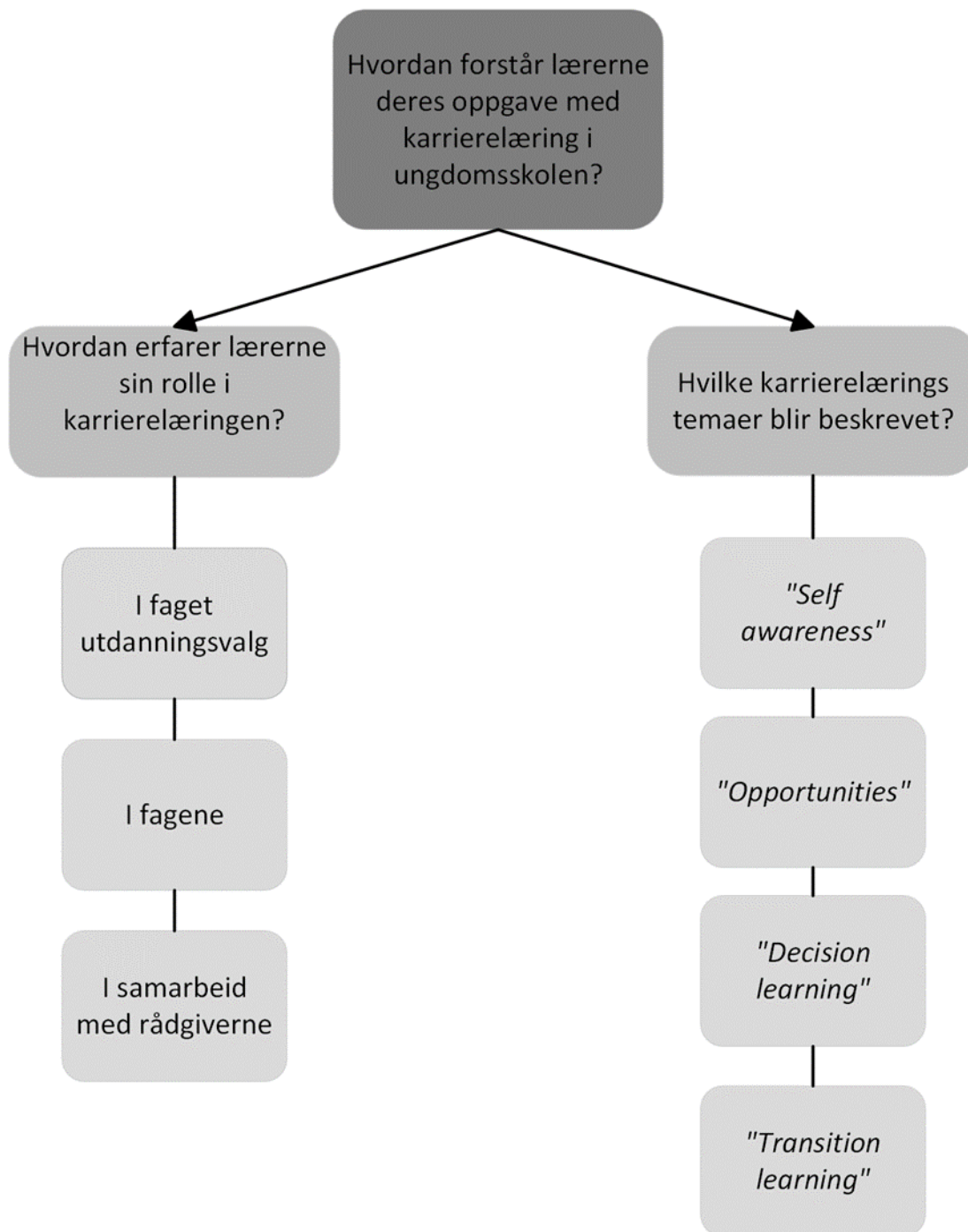
Jeg er klar over at kodeskjemaet kan være mangelfullt, men likevel var disse kodene et godt utgangspunkt når jeg skulle kategorisere funnene i datamaterialet. Man koder også i analytisk forstand (Skibrei, 2019, s. 186). Etter at jeg hadde fylt ut skjemaene, utdypet jeg mine refleksjoner om hva som kom frem i de ulike kodene. Refleksjonen min når det gjelder ovenstående skjema var blant annet: «Rådgiver gir informant bevisst på at karrierelæring er viktig i alle fag. Veldig godt samarbeid med en engasjert rådgiver, bruker ikke begrepet karrierelæring, men forstår hva det er. Elevene må bli bevisst sin egen rolle, sitt eget ansvar, de må se helheten». I arbeidet med å kategorisere temaene videre brukte jeg ulike farger når jeg skulle lete etter resultat som kunne være aktuelle for min problemstilling. Noen av kodene ville sannsynligvis ikke være med videre i oppgaven. Med en slik fremgangsmåte når det gjelder koding, var min intensjon at jeg skulle kunne kategorisere temaene og svare på problemstillingen ut fra resultatene og tolke disse i lys av teori.

5.3.3 Fase 3: Se etter temaer

Denne fasen begynner når all data har blitt kodet, og forsker har en lang liste av ulike koder å forholde seg til. Nå skal forsker sortere kodene i ulike temaer og kategorier (Braun & Clarke, s. 89). Jeg valgte å skrive mange temaer på samme skjema som kodingen vist i tabell 5-2. En tematisk fremstilling kan innebære å presentere ett og ett tema som viser seg å være viktig for å besvare problemstillingen (Skilbrei, 2019, s. 197). Jeg valgte å kategorisere datamaterialet med å ta utgangspunkt i hvordan informantene erfarer sin rolle med organiseringen av karrierelæringen, hva de bidrar med og hvilket innhold informantene trekker frem når det gjelder karrierelæring. Siden jeg hadde et omfattende datamateriale å forholde meg til, var det særlig viktig å innhente kunnskap om temaer som kunne gi svar på forskningsspørsmålene. De teoretiske brillene var viktige å ha på seg også i denne fasen. En begrensning ved denne strategien kan være at vesentlig informasjon i empirien blir tilsidesatt som for eksempel mer detaljert kunnskap om lærernes erfaring med ledelsen sin rolle i karrierelæringen, siden jeg valgte temaer ut fra nevnte subjektive perspektiv.

5.3.4 Fase 4: Rapportering

For å få en dypere forståelse av fenomenet karrierelæring vil jeg presentere og analysere resultatene i forskningsprosjektet. Temaene i analysen er vist i figur 5-1.



Figur 5-1 Temaer i analysen

Selv om analysen av resultatene er en del av fase 4 i Braun & Clarke sin analysestrategi (Johannessen et al., 2018, s. 301), velger jeg å skrive rapporteringen i eget kapittel.

6 Resultat - analyse

I kapittel 6 vil jeg med utgangspunkt i problemstilling, forskningsspørsmål og temaene vist i figur 5-1 fremstille resultatene i forskningsprosjektet. Jeg presenterer resultatene ved å trekke ut sitater fra informantene og tolke, analysere og drøfte resultatene i undersøkelsen i lys av vitenskapsteori, generell læringsteori, karrierelæringsteori. Styringsdokumenter blir også inkludert.

6.1 Hvordan erfarer lærerne sin rolle i karrierelæringen?

Buland et al., (2020) etterlyser i rapporten *Utdannings- og yrkesrådgiving og sosial pedagogisk rådgiving i norsk skole anno 2020* at rådgiving må være en aktivitet som må involvere flere aktører i skolen. I denne sammenheng blir læreren en nøkkelperson. I artikkelen «*Nordic research on educational and vocational guidance: a systematic literature review of thematic between 2002 and 2016*» fokuserer Haug et al., (2018) på at det er en økende interesse for kollektive veiledningsformer for å utvikle individets karrierekompetanse. Politiske styringsdokumenter for lærerens rolle i karriereundervisningen trekker fram at læreren har en betydningsfull rolle når det gjelder karriere undervisning (NOU: 2016, s. 51). At elevene gis karrierelæring med klare læringsmål i kollektive veiledningsprosesser gjennom sosiokulturell læring vil være nyttig for å utvikle elevenes karrierekompetanse (Thomsen et. al., 2019; Aagre, 2018). I empirien i masteroppgave prosjektet deler lærerne sine erfaringer om karrierelæring og uttrykker at deres rolle i denne sammenheng kan være å bidra i faget utdanningsvalg, i noen fag de underviser i, men at de også ser det som nødvendig å samarbeide med rådgiver. For å beskrive disse resultatene, vil jeg komme med ulike sitater fra lærerne.

6.1.1 Tema 1: Lærernes rolle i faget utdanningsvalg

Utdanningsvalg er knyttet til strukturert karrierelæring og gir muligheter for kollektive pedagogiske aktiviteter (Kjærgård, 2016, s. 103). I løpet av ungdomsskolen skal elevene ha 110 timer i faget, og lærerne skal være sentrale aktører i karriereundervisningen. På skolene må det lages lokale læreplaner med utgangspunkt i kjerneelementet karrierekompetanse, kompetansemålene i faget (Utdanningsdirektoratet, 2020), og det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Faget organiseres på ulike måter på de enkelte skolene, og som beskrevet i kap. 1.3 retter Petra Røise (2020) i artikkelen «*If career education is the solution, what is the implied problem?*» et kritisk blikk både på organiseringen av faget og hvilket utbytte elevene får

av selve karrierelæringsaktivitetene fordi karrierelæring bare er gjort gjennom en læreplan, det er ikke hele skolens ansvar. I min undersøkelse kommer det frem at alle skolene har års hjul i faget, men at det er veldig tilfeldig om lærerne underviser i faget eller ikke, de fleste har undervist i det for noen år siden, men ingen underviser i faget inneværende skoleår. I undersøkelsene ble informantene spurt om å dele sine erfaringer med å undervise i faget utdanningsvalg. Jeg velger å sitere noen av informantene for å vise hovedtendensene i svarene.

Informant tre:

Det er en jobb å ha de utdanningsvalg timene. Da jeg hadde faget, så hadde vi kanskje ikke mye konkret å gjøre i det faget blandet med at det var mange andre ting som trengte å gjøres, og det ble alt mulig tilgjengelig i den timen.

Informant fire:

Det er ingen som ser hva som er blitt gjort i de timene, det må jeg være ærlig å si. Da jeg hadde det som kontaktlærer, var det lite behov for å ta opp enkelte ting. Det er fort gjort at vi blir slukt opp av andre ting som kontaktlærer.

Røise (2020) poengter at når læreren tilrettelegger for karrierelæringsaktiviteter og ikke bare har fokus på karrierevalget, vil de oppleve sin undervisning som mer meningsfull (Røise, 2020. s. 269), et aspekt som er verdifullt å sette søkelys på. I en travel hverdag kan det likevel være vanskelig å se det som meningsfullt å gi karrierelæring. Slik jeg tolker disse svarene, kommer det frem at de fleste informantene ikke er komfortable med å undervise i faget utdanningsvalg. De er for opptatt med jobben som kontaktlærer og å undervise i andre fag. Informantene opplever det som en oppgave de blir påtvunget, fordi politiske føringer som er beskrevet i Kunnskapsløftet 2020 tilsier at det er en del av lærernes oppgave å gi karrierelæring.

Informant seks:

Det er liksom slik at får du det faget, så må man, så må man. Det handler om hva som er mest praktisk på timeplanen.

Informant to:

Jeg fikk ikke undervise i det nå.

Bare sistnevnte informant uttrykker misnøye med at hun ikke fikk undervise i faget inneværende år. Selv om det er årsplan i faget, kan det synes som om karriereundervisningen er veldig tilfeldig både når det gjelder hvilket års trinn informantene underviser i faget, når de underviser i faget, og hvilke temaer de får tildelt å undervise i, noe som også er i tråd med Røise (2020) sin forskning på feltet. At fagets organisering og struktur er et svakt punkt vil også være negativt når man vet hvilken betydning læring i en sosiokulturell kontekst der elevene får lære og løse problemer og reflektere og tenke kritisk sammen med sine jevnaldrende har, særlig med tanke på læringsprosessen og det Vygosky kaller å bygge læringsfremmende stillaser som kan hjelpe elevene å mestre oppgaver relatert til karrierevalget (Aagre, 2018, s. 48). Laws teori om karrierelæring som også bygger på sosiokulturelle lærings teorier der karrierelæring handler om at elevene skal lære om utdanning og arbeid ved å oppdage, ordne, fokusere og forstå og se seg selv i et helhetsperspektiv (Andreassen, 2016, s. 24), kan også bli et forsømt område i karriereundervisningen når organisering og struktur er så tilfeldig.

At fagets organisering og struktur er et svakt punkt kan skyldes manglende oppfølging og uvitenhet fra skolens ledelse som i utgangspunktet må ta ansvaret for tilrettelegging, implementering og utvikling av karrierelæringen, og legge til rette for at alle elevene får et godt utbytte av karrierelæringen (Andreassen, et al., 2008, s.146, 148). Hvis ledelsen ikke sørger for at elevene gis karrierelæring i tråd med kompetansemålene i faget, kan det hindre elevens utvikling av karrierekompetanse.

En av årsakene til at lærerne har en negativ holdning til å undervise i faget utdanningsvalg, kan være manglende kompetanse i faget, noe svarene nedenfor bekrefter:

Informant en:

Jeg har hatt utdanningsvalg en gang for lenge siden, men jeg har jo ikke noen utdanning innen det mot ungdomsskoleelever.

Informant fire:

Jeg hørte ikke et ord om faget utdanningsvalg da jeg gikk på studiet.

Da jeg hadde faget, tok jeg kontakt med en annen lærer som hadde det, og forhørte meg om de ulike tingene elevene kunne jobbe med. Da er det å sette seg ned og sette seg inn i det, men jeg må ærlig innrømme at jeg følte meg ikke komfortabel, var ikke sikker på meg selv.

Informant fem:

Det er en plan med gode opplegg, men jeg synes det kan være vanskelig. Det kan komme en del spørsmål som jeg må undersøke mer hvor jeg gjerne skulle ønske jeg var tryggere på å veilede dem. Det går på utdanningssystemet og de ulike løpene, og det blir gjort endringer underveis. Jeg er jo ikke den beste å ha det, jeg vet at det er en annen her som hadde gjort det enda bedre. Jeg tar det hvis jeg får det, men jeg er ideelt sett ikke den rette til å ha det fordi jeg har jo ikke kurs eller utdanning.

I disse uttalelsene kommer det tydelig frem at lærerne er usikre på hvordan å gi god karrierelæring. I definisjonen av begrepet karriereveiledning som er beskrevet i kapittel 1.5.1 poengteres det at karriereveiledning skal tilbys av kompetente aktører med høy faglig basis (Bakke et al., 2020, s. 12), noe informantene uttrykker at de ikke innehar. Å være lærer uten kompetanse i et fag, kan være vanskelig. Hvis lærere ikke har tilstrekkelig kompetanse i et fag, vil den identitetsskapende funksjonen komme i skyggen (Andreassen et al., 2008, s. 146). Når identiteten eller eierforholdet til et fag man underviser i er borte, kan læringsfokuset i faget lett bli på orientering og informasjon, ikke på veiledning, kritisk tenkning og refleksjon som er en vesentlig del i innholdet i alle fag i Kunnskapsløftet 2020, ikke minst i faget utdanningsvalg (Utdanningsdirektoratet, 2020). Svarene i undersøkelsen forteller at det fremdeles ikke har blitt satt nok fokus på å videreutdanne lærere når det gjelder karriereveiledning i Norge, selv om *Norge i omstilling, karriereveiledning for individ og samfunn* anbefaler at minstekravet for å undervise i faget utdanningsvalg bør være 30 studiepoeng (NOU; 2016, s. 150). Det kan synes som om de politiske føringene som gjelder lærernes rolle i faget utdanningsvalg i liten grad gjør seg gjeldende fordi lærerne innehar manglende kompetanse på området.

6.1.2 Tema 2: Lærernes rolle i fagene

Thomsen & Skovhus (2020) setter i artikkelen «*From career choice to career learning*» søkelys på at det nå er viktig å sette fokus på ungdommenes læring om utdanning og karriere, ikke bare valget. Som nevnt i kapittel 2.1 skal karrierelæring gis av alle aktører i ungdomsskolen og karriere undervisningen skal knyttes nært til opplæringen i alle fag (NOU 2016:7, s. 139). Den overordna del av læreplanen, det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring og flere fag i Kunnskapsløftet K020 legger til rette for å knytte karrierelærings temaer inn i fagene (Kunnskapsdepartementet, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2020), noe som tilsier at lærerne er viktige aktører som karriereveiledere i skolen.

I undersøkelsen ble informantene spurt hvordan de ser på deres rolle med å gi karrierelæring i fagene. Majoriteten av informantene kom inn på viktige elementer i Kunnskapsløftet 2020 som omhandler fagets relevans og hva som er hensikten med at elevene lærer de ulike fagene i ungdomsskolen, noe sitatene under er en bekreftelse på.

Informant en

Vi har hatt mye fokus på i forbindelse med fagfornyelsen at utdanningsvalg ikke bare skal skje i de timene, men i alle fag. Fagfornyelsen har gitt dette et løft.

Elevene etterspør: Hva skal vi med dette? Hvorfor skal vi lære om velferdsstaten Norge, hvorfor trenger vi det?

Informant to

Elevene spør, hva skal vi med dette? Ny læreplan har fokus på fagets verdier, og hva som er vitsen med faget. Det er tydelig å få frem når en lager periodeplaner med nye temaer.

Informant fire

Elevene stiller ofte spørsmål om fagets relevans, og det er en utfordring å gi et godt svar på det, både i matematikk og musikk. Jeg vet ikke alltid hva jeg skal svare. Da må man kanskje prøve å se helheten, et større perspektiv.

Informant syv

Jeg pleier å bruke meg selv som eksempel. Hvis noen i ungdomsskolen kunne forklart meg hva matematikk ville ha betydd for meg, så kanskje jeg kunne blitt litt bedre i matematikk. Men det var ingen som kunne svare på det, for det var ikke en del av faget hva slags yrker man utdanner seg til der du trenger matematikk.

I artikkelen *Utdannings- og yrkesrådgiving og sosial pedagogisk rådgiving i norsk skole anno 2020* påpeker Buland et al., (2020) at å se meningen med et fag i skolen er nøkkelkomponenter i opplæringen, noe som også gjør seg gjeldende i karriere undervisning. Uttalelsene ovenfor viser at informantene ofte får spørsmål fra elevene som omhandler hensikten med faget, og at spørsmålene kan oppleves som vanskelige å svare på. I så henseende er det positivt å få bekreftet at informantene karakteriserer verdier og prinsippene i Kunnskapsløftet 2020 som et løft når det gjelder karrierelæring. Siden elevene etterspør hensikten med å lære fag, vil fagets relevans og verdier i alle fag være nyttig å sette seg inn i (Utdanningsdirektoratet, 2020). Her beskrives et metaperspektiv på hvorfor fagene er viktige sett i et helhetsperspektiv. I denne sammenheng kan tankegangen som gjør seg gjeldene i Kolbs læringsteori som inkluderer at elevene skal tilnærme seg en holistisk tilpasningsprosess til verden der deres tanker, følelser og adferd bli en integrert del i læringsprosessen være betydningsfull (Haug, s. 2018, s. 69) Hvis lærerne bruker tid og setter fokus på hvorfor elevene skal lære om de ulike temaene og elevene får bidra med sine refleksjoner og erfaringer, kan elevene oppleve læringen som mer meningsfull og oppdage at fagene vil ha relevans for deres fremtid med tanke på utdanning og arbeid.

Informantene trekker også frem ulike fag som kan være relevante med tanke på karrierelæring i sine fag. I datamaterialet fremkommer det at karrierelæring kan skje i alle fag. Jeg velger å fremstille denne oversikten som vist i tabell 6-1:

Tabell 6-1 Karrierelæring i fagene

Fag	Informant nr.
Samfunnsfag	En, seks og syv
Matematikk	En
Naturfag	To
Kunst og Håndverk	Syv
Kristendom og livssynsorientering	Fem
Mat og helse	Åtte
Engelsk	Fem
Norsk	Syv

En av informantene inkluderer karrierelæring i tre fag, to av informantene oppgir temaet i to fag, imens tre implementerer temaet i et fag. Det er verdt å merke seg at informantene tre og fire ikke legger vekt på temaet i noen fag, men sier selv at karrierelæring skjer uformelt i fagene. På denne skolen er det for øvrig satt lite fokus på temaet karrierelæring og når informantene ble spurt om ledelsen var opptatt av karrierelæring, skilte denne skolen seg ut i negativ retning. De andre skolene har en ledelse som har en positiv holdning til temaet karrierelæring, og temaet er i noen grad satt i system med tanke på ulike prosjekter. Noen av disse vil jeg omtale under forskningsspørsmål to.

De resterende informantene oppgir at de setter søkelys på temaet. De fleste informantene gir uttrykk for at selv om karrierelæring er trukket inn i noen fag, så er læring og progresjon når det gjelder temaet i fagene lite strukturert og samarbeidet mellom lærerne er litt tilfeldig. David Kolb sin læringsteori setter fokus på elevenes indre prosesser ved læring (Haug, 2018, s. 69) som tilsier at elevene lærer i en sirkulær prosess der det er fire lærings stadier: Konkret erfaring, analyse/refleksjon, generalisering/abstraksjon og planlegging/ny handling, og i alle stadiene gis det rom for elevene skal reflektere når de lærer (Andreassen, 2016, s. 23). I dette perspektiv vil en tilfeldig karrierelæring i fagene ha en negativ effekt på utvikling av elevenes karrierekompetanse siden lærings stadiene sannsynligvis ikke vil være i fokus under planleggingen av karriere

undervisningen. Det kan synes som informantene ikke er så opptatt av generell læringsteori når de uttrykker sine meninger og fenomenet karrierelæring. I så måte må de bli mer bevisst hvilken didaktikk som best kan formidle karrierelærings perspektivet i de ulike fagene. Jeg vil komme tilbake til hvilke karrierelærings temaer informantene trekker frem både i faget utdanningsvalg og fagene senere i kapitlet.

6.1.3 Tema 3: Lærernes rolle i samarbeid med rådgiverne

Sultana (2011) etterlyser i sin artikkel «*Learning career management skills in Europe*» at lærere må jobbe tverrfaglig og samarbeide med rådgivere for å styrke elevenes karrierekompetanse, noe som også er i tråd med styringsdokumentene *Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn* (NOU 2016:7, s. 139), kvalitetsrammeverket (Bakke et.al., 2020, s. 51) Kunnskapsløftet 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2020) og § 22-3 i Opplæringsloven (Utdanningsdirektoratet, 2009) som påpeker nødvendigheten av det interne samarbeidet på karriereveiledningsfeltet. I forskningen til Buland et. al. (2020) blir det også satt søkelys på ansvaret som hviler på rådgiveren. Informantene i mitt forskningsprosjekt fikk spørsmålet: Hvordan samarbeider dere med rådgiverne. I svarene kommer informantene med uttalelser som får frem ulike perspektiver på temaet.

Informant en

Jeg snakker med rådgiver, og da blir jeg enda mer bevisst på at i mine fag er det ikke komplisert å få til karrierelæring. Det er bare at vi må tenke på hvordan vi skal gjøre det og ta det opp der det er naturlig.

Informant to

Når jeg hadde undervisnings biten i utdanningsvalg, da jobbet jeg parallelt. Jeg hadde to klasser og yrkesrådgiver hadde to, så kunne hun tipse og jeg lærte mye.

Informant tre

Jeg opplever at samarbeidet med rådgiver er både og, men vi er i dialog. Jeg føler meg heldig som har en som har rådgiving og karriereveiledning og gjør det. Vi er ikke innblandet i det opplegget, vi som lærere sånn sett. Jeg synes det er en bra løsning at rådgiver tar faget utdanningsvalg.

Informant fem

Hvis det kommer spørsmål, så viser jeg til rådgiver. Rådgiver er veldig oppdatert, det skjer jo så mange endringer som vi ikke alltid klarer å følge med på. Hvis man får faget utdanningsvalg, blir det fort at man lener seg til rådgiver og oppleggene som har blitt laget.

Informant syv

Ja, og så kommer rådgiver inn i team og drifter veldig mye sånn at hun drar oss med da, sånn at ting blir... for det er jo mange oppgaver vi må snakke om, sånn som hun på en måte setter i gang da.

Informantene ser på rådgiveren som en aktør som innehar mye kunnskap når det gjelder karriereveiledning. De har en stor tillit til rådgiverens arbeid, og de fleste informantene opplever rådgiveren som en fagperson som de kan støtte seg til. På en av skolene viste informantene en litt negativ holdning til rådgiveren. Denne holdningen kommer til uttrykk i svaret til informant tre der det påpekes at karrierelæring er «rådgivers bord». Det kan synes som om informantene er lite engasjert i feltet, noe det kan være ulike årsaker til. Rådgivers fremtoning når det gjelder karriereveiledningsfeltet på skolen og ledelsens rolle i organiseringen av området kan spille en vesentlig rolle i denne sammenheng. For øvrig har jeg vist til denne negative tendensen fra informantene fra denne skolen tidligere i analysen.

De andre informantene gir uttrykk for at rådgiver på en måte er deres base når det gjelder kunnskap om karrierelæring. Som før nevnt, er lærerne usikre på grunn av mangel på kunnskap på feltet, og da er det trygt å kunne ha en rådgiver å gå til med spørsmål de lurer på, men også henvise elevene til rådgiveren. Det er interessant å høre informant to fortelle hennes opplevelse ved å samarbeide om å undervise klasser i utdanningsvalg parallelt med rådgiveren, for på den måten å føle seg tryggere i undervisningssituasjonen, samtidig som hun utvikler fagkunnskap om karrierelæring. Informanten uttrykker det samme med tanke på å få kunnskap om karrierelæring i fagene. Informant en, to, fem og syv jobber alle på skoler som organiserer ulike tverrfaglige prosjekter når det gjelder temaet karrierelæring. Sitatene ovenfor viser hvordan informantene i stor grad støtter seg til rådgiveren både i utarbeidelsen og gjennomføringen av disse. Med andre ord de lener seg på rådgiveren som har et stort ansvar og er nøkkelpersonen i dette arbeidet, noe som også samsvarer med Buland et.al (2020) sin forskning på feltet. Likevel kan dette være negativt for

videreutvikling av samarbeidet om karrierelæringen i skolen, siden lærerne på en måte ikke blir ansvarliggjort for karriereundervisningen i skolen. Det er det rådgiveren som står til ansvar for. I nasjonale elevundersøkelser skal elevene ikke evaluere lærerens karriereundervisning, men det er rådgivingsfeltet og rådgivers arbeid som blir evaluert.

6.2 Hvilke karrierelæringstemaer blir beskrevet?

Når det gjelder svar på dette forskningsspørsmålet, må man forvente at informantene trekker fram ulike kategorier som sorterer under DOTS modellen som er en sentral teori for utvikling av karrierekompetanse, selv om informantene ikke gjør dette bevisst. Siden temaene «*decision learning, opportunity awareness, transition learning og self awareness*» kan kobles til kompetansemål i faget utdanningsvalg og andre fag i skolen, velger jeg å sortere empirien i nevnte temaer og videre gi noen eksempler på og drøfte hvordan det kan jobbes tverrfaglig. Som tidligere beskrevet er det bare to skoler som så vidt har begynt å implementere karriereknappene som er knyttet til karrierelæring. Likevel vil jeg i siste del av drøftingen for hvert tema tenke litt fremover og sette søkelys på hvordan karriereknappene kan gi dybdelæring når de relateres til føringer for karrierelæring i ungdomsskolen nedfelt i Kunnskapsløftet 2020.

6.2.1 Tema 4: «*Self awareness*»

Jeg velger å starte med «*self awareness*»/identifisere hvem man er. Når det gjelder fokus på elevenes karrierekompetanse som handler om å forstå og utvikle seg selv, mener Haug (2017) at dette området i liten grad er til stede hos aktører som jobber i skolen, noe som kan hindre elevenes håndtering av sin fremtidige karriere (Haug, 2017, s. 25). At det bare var tre av informantene som kom med uttalelser om temaet, kan bekrefte at forskningen stemmer. De tre informantene kom med følgende uttalelser:

Informant en

Elevene må bli bevisst sin egen rolle, sitt eget ansvar.

Informant to

Jeg tenker å gjøre elevene bevisst på om de er teoretikere eller praktikere, poengtere hvis noen jobber godt på kunst og håndverk, eller om de er veldig flinke i mat og helse, eller jobber godt med et naturfagforsøkt, at vi gjør elevene bevisst på hva de er gode på.

Informant åtte

Jeg synes at det målet at eleven må bli kjent med seg selv, det passer veldig godt i åttende i forhold til at vi bli kjent med dem også. Før kombinerte vi klassens time med utdanningsvalg og jobbet med hvem er du og hvem er jeg.

Den siste uttalelsen er i tråd med Roger Kjærgård sin forskning på temaet. Han mener at selv kjennskap er et tema som på grunn av pedagogisk utviklings psykologiske disiplineringsstrategi med fordel kan struktureres til 8. trinn (Kjærgård, 2012, s. 211). «*Self awareness*» er viktig for å kunne identifisere hvem man er og hvilke styrker man har. Erikson sin teori om at elevene må bli bevisst sin identitet og vektlegging av de sosiokulturelle omgivelser han/hun er en del av, er et viktig element i karrierelæring og utvikling av elevenes karrierekompetanse. I tillegg er Vygotskij sin teori om å tilegne seg kunnskap og lære om seg selv i relasjoner med andre elever og lærere verdifullt når det gjelder identitetsdanning (Aagre, 2018, s. 47). Resultatene i empirien viser for øvrig at informantene i liten grad setter fokus på identitetsarbeidet i karriereundervisningen, noe som kan være negativt når man vet hvor viktig det er at elevene lærer å kjenne og forstå seg selv og sin kontekst og setter fokus på hvilke interesser og verdier de innehar i utviklingen av karrierekompetanse.

Siden dette området ikke er satt mye søkelys på, kan det synes som om sentrale temaer som handler om identitetsarbeid i Kunnskapsløftet 2020 ikke er ivaretatt i karriereundervisningen. De politiske føringene for fagene er innfelt i fagplanen: Kjerneelementet i faget utdanningsvalg setter fokus på å utvikle en trygg identitet, kompetansemålene i faget beskriver at «elevene skal kunne beskrive egne styrker og egenskaper og interesser, og kunne se dette i sammenheng med utdannings- og yrkesønsker og livsmestring og gjøre rede for hva og hvem som kan påvirke karrierevalg og hva dette har å si for egne valg». Temaet kan også relateres til fagene samfunnsfag og KLE i ungdomsskolen. I fagplanen i KRLE er et av kompetansemålene at elevene skal kunne «reflektere over eksistensielle spørsmål knyttet til det å vokse opp». I samfunnsfag skal elevene blant annet «kunne reflektere over hvordan identitet, selvbilde og egne grenser blir utviklet og utfordret i ulike fellesskap». I tillegg er temaet en del av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring som inngår i nevnte fag, der det bekreftes at elevene må få muligheter til å utvikle et positivt selvbilde og en trygg identitet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Jeg kjenner ikke til i hvor stor

grad temaet identitet blir tatt opp i fagene på skolene som ble intervjuet, men i mitt forskningsmateriale kommer det ikke frem at dette området integreres i fagene. Et aspekt som kan være negativt både med tanke på elevenes tilegnelse av karrierekompetanse på området, men også når det gjelder lærernes utnyttelse av føringene i Kunnskapsløftet 2020 som legger opp til dybdelæring om temaet for eksempel på 8. trinn.

Temaet kan også kobles til karriereknappen Meg i kontekst i kvalitetsrammeverket som setter søkelys på at mennesker er i en sammenheng hele tiden, og at konteksten vi er i vil påvirke valg i forhold til karriereønsker (Bakke et al., 2020, s. 70). Elevene er i et sosiokulturelt miljø og er en del av det som Bronfenbrenner i sin sosiologiske modell kaller mikro, meso, ekson og makronivået (Asplin & Lingås, 2016, s.112). Krumboltz er opptatt av sosial læring og at elevene skal se seg selv og verden i en sammenheng (Røyset & Kleppstø, 2017, s. 275). Hvis elevene kan gis en karrierelæring der de i enda sterkere grad reflekterer over og blir bevisstgjort sin avhengighet av den konteksten og de er en del av, hvordan deres bakgrunn og livsvilkår kan påvirke når det gjelder valg, kan elevene bli enda bedre utrustet til å håndtere sin karriere. I tillegg til nevnte politiske føringer i Kunnskapsløftet 2020, kan i så måte karriereknappen være et godt tilleggsverktøy når det gjelder dybdelæring om temaet.

6.2.2 Tema 5: «*Opportunity awareness*»

En annen viktig oppgave i karrierelæringsmodellen er at elevene blir kjent med og bevisst sine muligheter, «*opportunity awareness*», et karrierelæringsperspektiv som informantene tydelig ga uttrykk for er viktig. Alle informantene utenom skolen informant fem og seks jobber på, kan fortelle at elevene er utplassert i arbeidslivet, en eller to ganger i løpet av ungdomsskolen, og at de også får besøke videregående skoler, noe informantene har en positiv holdning til og finner nødvendig. I tillegg har de fleste skolene, bortsett fra skolen informant tre og fire jobber på, ulike prosjekter som handler om elevenes muligheter, og som lærerne kan bli involvert i litt tilfeldig. Informant en og to har prosjektet min fremtid, informant fem og seks har et småhusprosjekt og dekket til fest, og informant syv og åtte samarbeider med en bedrift i prosjektet ungt entreprenørskap. I sitatene nedenfor viser jeg et litt annet perspektiv på informantenes innspill angående muligheter.

Informant to

Da vi hadde en forsker oppgave snakket vi om hva er egentlig en forsker, hva må du gjøre for å bli en forsker, hvor kan du jobbe, jeg tok det inn i undervisningen.

Og fremdeles i ungdomsskolen så kjenner de ikke alle mulighetene, og vi vil jo at dørene skal stå åpne. Sånn at de ikke låser seg til et valg, før de vet hva muligheter de har. De må ikke låse seg til et mønster.

Informant fire

Det viktigste målet med skolens veiledning må nok være at vi har gitt de nok veiledning og informasjon slik at de kan gjøre et rett valg.

Informant syv

Jeg tror at elevene ønsker kunnskap og bli kjent med muligheter og hvilke valg de har. Det viktigste med skolens karriereveilednings tilbud må være når rådgiver kommer og forteller dem om mulighetene videre.

Ifølge informantene er det å utforske utdanningsmuligheter og arbeidslivet en essensiell oppgave i karriereundervisningen i ungdomsskolen. Dette synet på karrierelæring er viktig og ble omtalt i kapittel 3.4 der jeg siterte karriere teoretikeren Donald Super som hevder at elevene i ungdomsskolen er i forskningsstadiet der de skal utvikle yrkesidentitet og yrkespreferanser (Andreassen et al., 2008, s. 108). Kjerneelementet i faget utdanningsvalg setter også dette perspektivet på karrierelæring i søkelyset, og flere av kompetansemålene i faget inkluderer utforskning av muligheter. «Elevene skal kunne samle, analysere og bruke informasjon om utdanning og arbeid. De skal kunne utforske utdanningsmuligheter på varierte måter». Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring setter fokus på at «elevene skal få innsikt i faktorer som kan ha betydning for livsmestring og karrierevalg og bli forberedt på deltakelse i arbeid og livslang læring» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Selv om informantene er involvert på litt ulike måter, ser de det som nødvendig at elevene blir kjent med sine muligheter, og sitatene ovenfor viser et uttrykk for at informasjon om utdanning og arbeid må være det aller viktigste. Elementene som handler om muligheter, kan også relateres til temaer i andre fag som for eksempel informant to uttrykker i forbindelse med forskerprosjektet i

naturfag. At lærerne har fokusering på yrker i de ulike fagene de underviser i, vil være en nyttig måte å fremheve mulighetsperspektivet på. Sannsynligvis er det flere lærere som gjør dette, men hvis dette skal ha en effekt bør temaet i langt større grad legges vekt på i planene i alle fag.

Karrierelæring i kollektive veiledningsprosesser der elevene lærer i det Vygotskij kaller høyere psykologiske prosesser og diskuterer sine muligheter sammen (Aagre, 2018, s. 47) med andre vil være en styrke for elevene når det gjelder å utvikle karrierekompetanse. Med en strukturert tverrfaglig undervisning gis det mer tid til dybdelæring i ulike temaer, noe som medfører at det vil være lettere å inkludere stadiene i David Kolb sin læringssirkel for erfaringsbasert læring også når det gjelder ulike sider ved mulighetsperspektivet (Andreassen, 2016, s. 23). Når elevene har fokus på sine muligheter, er det flere aspekter som det er verdt å merke seg. Blant andre hvilket liv og hvilke muligheter vil jeg få hvis jeg tar den utdanningen og får det yrket? Et økonomisk perspektiv kan gjøre seg gjeldende i denne sammenheng, og i så måte kan kompetansemålene i flere fag relateres til temaet. I matematikk skal elevene kunne «gjøre beregninger om forbruk, bruk av kredittkort, inntekt, lån og sparing, sette opp budsjett og regnskap». I samfunnsfag skal elevene «kunne planlegge, utføre og presentere et utforskende arbeid knyttet til personlig økonomi» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Med andre ord gis det rom for lærerne å sette fokus på dybdekunnskap om muligheter med føringer i fagene som allerede ligger der. Siden nevnte politiske føringer for fag legger opp til at elevene skal se mulighetshorisonten fra flere perspektiver, vil det være svært viktig hvordan lærerne tilrettelegger for strukturen og innholdet i karrierelæringen når det gjelder kompetanseområdet «*Opportunity awareness*»

Som uttrykt i kapittel 3.5 kan mulighetshorisonten knyttes til karriereknappen Muligheter og begrensninger i kvalitetsrammeverket (Bakke et al., 2020, s. 71, 72). Begrensninger er et nytt perspektiv når det gjelder politiske føringer for karrierelæring. Selv om flere aktører som gir karriereveiledning nok har poengtert dette før, har det i hvert fall ikke slik jeg kjenner temaet i ungdomsskolen vært et tema som det har vært satt mye søkelys på. Siden perspektivet ikke er nedfelt i fagplanene i skolen, vil karriereknappen være et viktig tilleggsverktøy når det gjelder karrierelæring i skolen også på dette området. Elever opplever ofte ulike dilemmaer og spenninger når det gjelder mulighetsperspektivet, og ofte kan ukontrollerbare sosiale faktorer som for eksempel elevenes oppvekstmiljø være en begrensning. Å akseptere begrensningene samtidig som man setter fokus på begrensningene på en positiv måte kan oppleves som verdifullt, en tankegang

som for øvrig er i tråd med karriere teoretikeren Gelatt sitt syn på karriereveiledning (Haug, 2016, s. 64). Krumboltz sitt begrep om «*Planned Happenstance*» kan også være aktuelt å trekke frem i dette karrierelæringsperspektivet (Røyseth & Kleppestø, 2017, s. 275). Hvis elevene lærer å gripe mulighetene som dukker opp selv om det er begrensninger, vil elevenes utvikling av karrierekompetanse styrkes. Dette kan for eksempel gjøres ved at lærerne byr på selv og forteller om sine narrativer når det gjelder muligheter og begrensninger i livet i klassen, eller at elevene får i oppgave å intervju sine foresatte om deres muligheter og begrensninger når det gjelder utdanning og arbeid.

6.2.3 Tema 6: «*Decision learning*»

Å utvikle ferdigheter i å kunne ta hensiktsmessige valg er en annen sentral oppgave i karriere læringsmodellen. Jeg har flere ganger i oppgaven referert til Petra Røise (2020) sin artikkel «*If career education is the solution, what is the implied problem?*» der hun har forsket på at det i norsk sammenheng er et større fokus på karrierevalget enn på karrierelæringsaktivitetene, noe som for øvrig ser ut til å stemme også med min forskning. Karrierelæringsstemaet valg er fremtredende blant syv av informantene. Siden det fremkommer så ulike perspektiver på denne kompetansen, velger jeg å ta med informantenes perspektiv på valget.

Informant en

Det er et press, og det er en tanke om at de må ta et valg. Det stresser nok veldig mange, veldig mye. Jeg synes synd på de, noen er jo ikke der enda.

Informant to

God kvalitet er at elevene må bli orienterte om hva valg de har, det er jo viktig at de har informasjon om det, at det er eleven sitt eget valg, ikke mor og far sitt valg, ingen krise om de velger feil, det er flere veier som leder mot målet.

Informant tre

Det viktigste er valget og få ned frafallsprosenten i videregående skole.

Informant fire

Valgene de gjør kommer an på oppfølging hjemme og modningsnivå. Elevene får ulik oppfølging hjemme, har en opplevelse av det. Jeg føler kanskje vi legger for mye vekt på hvor viktig valget her er. Jeg vet at mange synes det er vanskelig å ta det valget, de vet det rett og slett ikke. Det viktigste målet med skolens veiledning må nok være at vi har gitt de nok veiledning og informasjon slik at de kan gjøre et rett valg.

Informant seks

Det virker som om eleven gjør gode valg. At de kommer inn der de skal og har søkt på riktig sted. Det er god kvalitet på karriereveiledning ved skolen. Når vi får tilbakemelding på at alle har kommet inn på det de ønsker, utenom en, vitner det om at de har tatt gode valg.

Informant syv

Vi prøver å være tydelig på når vi snakker om valget at nå er omvalg mye større mulighet enn det engang var. Og så prøver vi å si at du har ikke kastet bort et år om du velger feil, men da må du passe på, da må du gjøre det omvalget.

Informant åtte

Det kommer ikke an på liv og død, omvalg er egentlig en god ting. Da har man lært noe.

I kapittel 1.5.1 siterte jeg definisjonen på karriereveiledning som poengterer at målet med karriereveiledning er å ta meningsfulle valg knyttet til utdanning, læring og arbeid og støtte elevene i valgprosessen. I definisjonen av karrierekompetanse i kapittel 1.5.3 poengteres det videre at en vesentlig konsekvens av karrierelæring er at elevene skal utvikle kompetanse i å ta valg (Bakke et al., 2020, s. 57). Kjerneelementet i faget utdanningsvalg som er beskrevet i kapittel 2.2 setter søkelys på at elevene må inneha ferdigheter i å ta valg og forstå konsekvenser av valg. Valgperspektivet er fremtredende i kompetansemålene i faget utdanningsvalg som handler om at elevene skal inneha ferdigheter i å ta valg og forstå konsekvenser av valg. Temaet kan også relateres til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring der det poengteres at «gjennom læring og samhandling i faget skal elevene få innsikt i faktorer som kan ha betydning for livsmestring og karrierevalg og bli forberedt på deltakelse i arbeid og livslang læring» (Utdanningsdirektoratet, 2020), noe som innebærer at valget kan relateres til andre tverrfaglige

prosjekter. Med dette bakteppe, er det positivt at alle informantene er opptatt av karrierevalget. Likevel er det et paradoks at det fremheves så forskjellig.

Informant en og fire poengterer at de synes synd på elevene som skal velge i så ung alder og at dette kan være vanskelig. Uttalelsene kan knyttes til beskrivelsen av ungdomsalderen i kapittel 3.4 der jeg satte søkelys på at elevene på dette stadiet er i en liminal fase i livet: "*a confusion of all customary categories*" noe som kan innebære at valgprosessen blir vanskelig og friheten til å velge plutselig blir borte (Thrana, 2017, s. 97). Dette kan også være vanskelig å håndtere for lærerne, siden de må forholde seg til elever og være i en god dialog med dem som opplever at valgmulighetene er begrenset. I så henseende vil det være avgjørende hvordan lærerne tilrettelegger for en tilpasset opplæring i valgprosessen, slik at elevene får et realistisk bilde av seg selv og de valgmuligheter som finnes.

Informant to og fire er opptatt av foreldreperspektivet på valget, at det må være elevenes valg og ikke foreldrenes, og at elevenes sosiale bakgrunn er avgjørende for hvilket valg elevene tar. Disse aspektene er relevante, siden Bordiau sin forskning og habitus begrep viser at sosial bakgrunn og reproduksjon fremdeles er til stede når det gjelder valg av videregående skole (Markussen, 2017; Thomsen et al., 2019). I så henseende vil diskursen om sosial rettferdighet fortsatt være viktig å debattere, selv om det sannsynligvis ikke er et tema som til nå har blitt viet mye oppmerksomhet i kollektive veiledningsprosesser i ungdomsskolene. En karriereundervisning der lærer legger opp til at elevene blir bevisstgjort og kan reflektere om valget ut fra nevnte perspektiv vil være nyttig. I så måte vil læreren sin evne til å ivareta det etiske perspektivet på karrierelæring være avgjørende for elevenes utbytte, siden læreren må være spesielt oppmerksom på at temaet kan være vanskelig for sårbare elever.

Flere av informantene nevner at omvalg må være tillatt, og at det må være lov å velge på ny. I de siste årene har fylkeskommunene lagt til rette for å ta et omvalg, siden elevene kan velge utdanningsprogram på ny etter både det første og andre året på videregående skole. Informantene er opptatt av at all læring er god læring, noe som vil være et fint perspektiv å ta i møte med elever som ønsker å velge på ny. Informant syv skiller seg litt ut fordi hun påpeker at hvis elevene kommer inn på det utdanningsprogrammet de ønsker, så har de fått god karriereveiledning, noe som er tilfellet på hennes skole. Med andre ord valget av videregående er det mest sentrale i elevenes

karrierelæring. Området utvikling av karrierekompetanse er på en måte tilsidesatt. Det er for øvrig verdt å merke seg at på denne skolen er det god struktur på karriereundervisningen, og ledelsen er opptatt av karriereveiledningsfeltet.

Det er interessant å se at informant tre er opptatt av frafallet i videregående skole. Om uttalelsen er rettet mot individet eller samfunnsperspektivet på karriereveiledning kan være vanskelig å vite. Likevel kan det synes som om han trekker frem diskursen som handler om hvor dyrt det kan være for samfunnet at elever faller ut av videregående skole, et politisk perspektiv på formålet med karrierelæring som også Røise (2020) trekker frem i artikkelen «*If career education is the solution, what is the implied problem?*» Som nevnt tidligere, har informantene på denne skolen ikke vært så opptatt av karrierelæring, noe som også kommer til uttrykk i ovenstående uttalelse. Det kan synes som om diskursen som ivaretar samfunnsøkonomien (Kjærgård, 2018, s. 26) blir den viktigste, og individet kommer i annen rekke.

Som beskrevet i kapittel 3.5 knyttes valget til karriereknappen Valg og tilfeldigheter.

Området handler om å se og analysere hvordan livet utvikler seg i møtet med valg, altså det man selv kan påvirke, og tilfeldigheter som oppstår. Tilfeldighet perspektivet er lite fremtredende i planene i norsk skole, men dette perspektivet vil være særlig viktig i dagens samfunn der endringer skjer kontinuerlig, både på individnivå og samfunnsnivå. Hvis elevene kan sette enda mer fokus på hvilke tilfeldigheter og ukontrollerbare handlinger som ifølge Krumboltz er avgjørende for valgprosessen i karrierevalg (Røyset & Kleppestø, 2017, s. 275), vil det også være med på å styrke elevenes karrierekompetanse. Det kan legges til rette for ulike praktiske gjøremål i timene i forbindelse med å ta valg. I boken til Røyseth og Kleppestø (2017) som har tittelen *Utdanningsvalg – karrierelæring og livsmestring*, finnes det mange gode øvelser som kan brukes til å styrke elevenes valgkompetanse. Å invitere rollemodeller som kan fortelle om sine valg og tilfeldigheter kan være hensiktsmessig, men her kan også lærerne være rollemodeller og fortelle sine historier om valgene de har foretatt, og hvilke tilfeldigheter som har gjort seg gjeldende i deres liv.

6.2.4 Tema 7: «Transition learning»

Som beskrevet i kapittel 3.5 knyttes hovedoppgaven «*transition learning*» i DOTS modellen til ferdigheter i å håndtere overganger (Røyseth & Kleppestø, 2017, s. 275). I kapittel 1.5.1 som definerer karriereveiledningsbegrepet blir det poengtert at målet med karriereveiledning blant

annet er at mennesker skal bli bedre i stand til å håndtere overganger. Videre blir det i kapittel 1.5.2 beskrevet at en viktig kompetanse når det gjelder karrierelæring er at mennesker blir i stand til å håndtere sin karriere i forandring og overganger (Bakke et al., 2020). I så henseende er det urovekkende å oppdage at bare en av informantene var innom dette temaet i intervjuprosessen.

Informant to

Jeg tenker at elevene må finne litt ut om hva skoler en kan gå til, og hvordan en på en måte kommer seg der og litt om hvordan skoledagen er der, sammenlignet med ungdomsskolen. For det er jo noen som får en litt brå overgang på mange vis når de kommer over i videregående skole. Som opplever at lærerne ikke følger så godt opp som de gjorde på ungdomsskolen. At de er mer overlatt til sine egne bein. Ja, kanskje litt mer sånn.

Informanten relaterer hovedoppgaven «*transition learning*» til overgang videregående skole, noe som er forståelig siden det ofte er dette perspektivet det blir lagt vekt på i forbindelse med karrierelæring i ungdomsskolen. Man får inntrykk av at hun er litt bekymret for hvordan enkelte elever vil håndtere overgangen, og kanskje også om lærerne har forberedt elevene godt nok på en ny start på en videregående skole. Siden bare en av informantene beskriver dette temaet, kan det synes som om temaet overganger slik føringene i Kunnskapsløftet 2020 legger opp til er litt nedprioritert. I utdanningsvalg beskrives fagets relevans med at «faget skal bidra til at elevene utvikler kompetanse i å håndtere overganger». Kjerneelementet inkluderer ferdigheter i å kunne håndtere overgangsfaser i livet og i et av kompetansemålene uttrykkes det at «elevene skal kunne utvikle og bruke mestringsstrategier for å håndtere overganger og utfordringer relatert til utdanning og karriere». Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring fokuserer også på temaet overganger (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Begrepet overganger er nært knyttet til endringer i arbeidslivet og samfunnet for øvrig. For å få dybdelæring på feltet, kan man gjøre seg bruk av karriereknappen Endring og stabilitet i kvalitetsrammeverket (Bakke et al., 2020, s74). Et av kompetansemålene i samfunnsfag er at «elevene skal kunne utforske hvordan teknologi har vært og fremdeles er en endringsfaktor». I kjerneelementet i KRLE poengteres det «at elevene skal få innsikt i religion og hvordan kristendom og andre livssyn henger sammen med samfunnsendringer» (Utdanningsdirektoratet, 2020), interessante innfallsvinkler som kan knyttes til endringer i et makroperspektiv. Siden temaet

overganger og endringer gjør seg gjeldende i flere fag, må det være rom for å jobbe med i tverrfaglige prosjekter i ungdomsskolen. Endringer kan også relateres til mikroperspektivet og endringer som skjer på hjemmebane, for eksempel flyttinger grunnet skilsmisser eller andre risikoforhold (Thrana, 2017, s. 93). Hvis man overfører sistnevnte endringsperspektiver til Krumboltz sin teori om karrierelæring der ukontrollerbare og uforutsigbare sosiale faktorer kan være avgjørende for karrierevalget, vil det være verdifullt å reflektere over dilemmaer og spenninger knyttet til ovenstående endringer i prosessen med å utvikle elevenes karrierekompetanse (Røyseth & Kleppstø, 2017, s. 265). Stabilitet begrepet er et nytt område når det gjelder karrierelæring (Bakke et al., 2020, s. 74, 75). Å vektlegge at noe er stabilt i en tilværelse med mange endringer, kan hjelpe elever med å håndtere balansen mellom endring og stabilitet slik at det blir enklere å håndtere problemer som oppstår i valgprosessen når det gjelder utdanning og karriere. Hvis elevene opplever stabilitet i endringssituasjonen, kan det også være lettere å møte usikkerhetene i valgprosessen på en positiv måte slik Gelatt uttrykker det i sin teori om karrierelæring (Haug, 2016, s. 64). Med dette bakteppe legges det til rette for dybdelæring i temaet. Siden nesten ingen av informantene hadde fokus på «*transition learning*» i forskningsprosjektet, må det legges til rette for å videreutvikle temaet i norsk skole og implementere karriereknappen Endring og Stabilitet.

7 Konklusjon og veien videre

I det siste kapittelet vil jeg komme med en konklusjon på undersøkelsen og vise hvordan resultatene har bidratt med ny kunnskap og innsikt i informantene sin forståelse av deres oppgave i karrierelæringen, både angående hvordan de erfarer sin rolle og hvilke temaer de beskriver. Det settes også søkelys på hvordan resultatene kan bidra til videreutvikling av karriereveiledningsfeltet i ungdomsskolen, og hvordan jeg kan forske videre på temaet karrierelæring.

7.1 Konklusjon

Resultatene i forskningen viser at selv om politiske styringsdokumenter tilsier at karrierelæring er et viktig fokusområde, er det fortsatt en vei å gå når det gjelder lærernes arbeid med temaet i ungdomsskolen. I karriereundervisningen er det et utviklingspotensial både når det gjelder struktur og innhold i faget utdanningsvalg og de øvrige fagene, men også i samarbeidet med rådgiver. I så måte kan Vygotskij sin teori om sosiokulturelt grunnlag for læring og samhandling om å løse et problem i kollektive veiledningsprosesser bli tilsidesatt (Aagre, 2018, s. 47). I tillegg kan det være vanskelig å inkludere de fire læringsstadiene i Kolb sin lærings sirkel som legger til rette for holistiske læreprosesser i karrierelæringen (Haug, 2018, s. 69), noe som kan føre til at karrierelæringen blir nedprioritert og hindrer elevenes utvikling av karrierekompetanse og utbytte av karrierelæringen. I dette perspektiv kan det synes som om informantene må bli mer bevisst på idealene i læringsteoriene og hvilken didaktikk som best kan formidle karrierelæring i ungdomsskolen.

Informantene har alle undervist i faget utdanningsvalg inn imellom, men ikke inneværende skoleår. Hvilket trinn de underviser på varierer. Informantene erfarer at det er litt utfordrende fag å undervise i. Ingen av informantene har utdanning i faget, noe som tilsier at identiteten og eierforholdet til faget ikke er ivaretatt. Nevnte aspekter kan også spille en avgjørende rolle for hvordan lærerne jobber med karrierelæring i faget utdanningsvalg. Når det gjelder karrierelæring i fagene, viser undersøkelsen at karrierelæring kan skje i alle fag. Likevel gir informantene uttrykk for at selv om de setter fokus på karrierelæring i noen fag, så er læring og progresjon ustrukturert og det er tilfeldig om informantene implementerer temaet eller ikke. Informantene erfarer at elevene er opptatt av fagets relevans når de underviser i ulike fag, noe som medfører en følelse av at informantene noen ganger kommer til kort i å gi gode svar på hvorfor enkelte av fagene er hensiktsmessig å lære. Det er tydelig at informantene lener seg på rådgiveren og viser han/hun stor

tillit, og opplever at rådgiveren er mentoren når det gjelder deres karriereundervisning. Manglende kompetanse på området gjør at informantene føler seg usikre. Sannsynligvis mangler det ikke på viljen til å gi karrierelæring, men mangel på kunnskap som kan gi kontinuitet i arbeidet. I dette perspektiv etterlyser flere av informantene utdanning på området.

I undersøkelsen beskriver informantene temaer i karrierelæringen med utgangspunkt i hovedoppgaver i DOTS modellen utviklet av Law og Watts og trekker frem: «*self awareness*», «*opportunity awareness*», «*decision learning*» og «*transition learning*» (Thomsen & Skovhus, 2016, s. 47). Informantene retter mest oppmerksomhet på elevenes muligheter og valg, og fremhever at det viktigste må være at elevene blir kjent med deres muligheter. Valgperspektivet vies oppmerksomhet med svært ulike tilnærminger. Informantene er blant annet opptatt av at det kan være vanskelig for elevene å måtte velge videregående skole i så ung alder, hvilken innflytelse foreldrene har på valget, hvordan elevenes sosiale bakgrunn kan være avgjørende, og betydning av «rett valg» for å hindre frafall i videregående skole. «*Self awareness*» som identifiserer hvem man er nedprioriteres, noe som kan være uheldig, særlig med henblikk på at tanker om egne styrker og evner kan påvirke mestringstro og styrking av elevenes karrierekompetanse. Temaet «*transition learning*» som implementerer å sette søkelys på overganger i skolesammenheng og i arbeid blir nesten ikke nevnt, noe som kan være negativt med tanke hvor verdifullt det er at elevene innehar kompetanse i å håndtere dilemmaer knyttet til overganger i et kunnskapssamfunn preget av omstillinger på så mange områder.

7.1.1 Hvordan resultatene kan bidra til videreutvikling av karriereveiledningsfeltet

I slutten av de enkelte karrierelæringstemaene som blir beskrevet i analysen, har jeg drøftet og gitt eksempler på hvordan man med utgangspunkt i DOTS modellen kan jobbe tverrfaglig i faget utdanningsvalg, i andre fag og implementere karriereknappene som sorterer under området karrierekompetanse i kvalitetsrammeverket for å gi dybdelæring og videreutvikle karrierelæringen. Hvis lærerne legger opp til en karriereundervisning der alle temaene i hovedområdene i DOTS modellen (Thomsen & Skovhus, 2016, s. 47) og karriereknappene blir implementert slik at læringsaktivitetene til sammen utgjør en helhet i læreprosessen (Andreassen, 2016, s. 23), vil elevene utvikle karrierekompetanse gjennom hele ungdomsskolen og sannsynligvis gjøre valgprosessen enklere. I tilknytning til karriereknappene er det poengtert hvor betydningsfulle

Gelatt og Krumboltz sine karrierelæringsteorier som handler om å håndtere dilemmaer og spenninger koblet til utvikling av karrierekompetanse er (Haug, 2018; Røyseth & Kleppestø, 2017). At lærerne i karriereundervisningen kan lære elevene å fokusere på det positive når fremtiden er usikker og gripe de mulighetene som oppstår, vil være et viktig perspektiv å ta i videreutvikling av karrierelæringen i ungdomsskolen. Det krever tid å strukturere og sette de politiske føringene for karrierelæring i system. I så måte viser min masteroppgave vei.

I en årrekke har det vært politiske føringer som tilsier at rådgiving skal være hele skolens ansvar (NOU 2016:7, s. 10, 143), noe som lett kan føre til at feltet blir nedprioritert og pulverisert. «*Jo flere kokker, jo mer søl*» er en metafor som kanskje kan beskrive dette, noe som resultatet i forskningsprosjektet også viser. Selv lærere med lang erfaring, har enda ikke tatt dette ansvaret. Om det skyldes lærerne selv, eller andre kan diskuteres, men det er skolens ledelse som har det overordna ansvaret for tilrettelegging, implementering og utvikling av karriereundervisningen (Andreassen et al., 2008, s. 41). I tillegg har rådgiveren med sin spisskompetanse på karriereveiledningspedagogikk og karriereveiledningsteori en sentral rolle i dette arbeidet (Buland, Mathisen & Mordal, 2014). Ut fra nevnte perspektiv vil det være nyttig at skolene har et rådgiverressursteam som består av skoleleder, rådgiver og engasjerte lærere som kan møtes regelmessig og utvikle planer og evaluere karriereundervisningen kontinuerlig. Hvis det legges til rette for en karriereundervisning som er forankret i ledelsen med god struktur og faglig tyngde, kan karrierelæringen bidra til å styrke elevene karrierekompetanse slik at de kan foreta gode valg av utdanning og yrker i et livslangt perspektiv.

Resultatene viser også at lærerne mangler kompetanse i karriereundervisningen. I så måte må det tilrettelegges for at flere lærere kan ta utdanning i faget utdanningsvalg og karriereveiledning. Det er positivt å se at Universitetet i Sørøst-Norge nå er i gang med delemner på fagfeltet, men det er behov for flere studieplasser fordi det sannsynligvis er mange lærere som vil oppleve det som meningsfullt å videreutdanne seg hvis de fikk tid og muligheter til det. Hvis lærerne får mer utdanning, vil de få et teoretisk innblikk og kunnskap om hva som ligger i begrepene karrierelæring og karrierekompetanse knyttet til DOTS rammeverket, og de vil lære mer om hvilket potensial det er i føringene i Kunnskapsløftet 2020 og kvalitetsrammeverket når det gjelder helhetsperspektivet på karriereveiledning. I så måte vil de kanskje få et bedre eierforhold til fagfeltet, og ikke oppleve karrierelæringen som en «*top-down*» politisk agenda. Samtidig oppdateres de på å knytte

aktivitetene i fagene til sentrale læringsteorier som handler om Vygotskijs sosiokulturelle grunnlag for læring i kollektive veiledningsprosesser ((Aagre, 2018, s. 47) og Kolb sin erfaringsbaserte læringsteori (Haug, 2018, s. 69). Kanskje det også vil være behov for å repetere sistnevnte læringsteorier på skolene innimellom.

7.2 Videre forskning på temaet

Aksjonsforskning er en annen form for kvalitativ forskning med innflytelse fra fenomenologi og hermeneutikk der formålet er å utvikle praksisen det forskes på gjennom aksjon og handling, for eksempel i skolen (Bjørndal, 2016, s. 119; Madsen, 2016, s. 144, 152). Dataene blir samlet inn gjennom at forsker er til stede i klasserommet sammen med lærere og elever, og aktørene møtes i gode dialoger for sammen å planlegge, forbedre og videreutvikle praksis (Tiller, 2016; Hofgaard, 2021). Hvis jeg som forsker kan samhandle med lærere og elever om hvordan å gi karrierelæring, vil jeg nok få god kunnskap om hvordan lærerne jobber med karrierelæring i skolen samtidig som jeg med min spisskompetanse som rådgiver kan være med å videreutvikle feltet. I et slik prosjekt er det mest praktisk å forske på egen arbeidsplass. I så henseende vil det være viktig å ta hensyn til det etiske aspektet ved at forsker ikke lar seg påvirke av hvor godt man kjenner læringsmiljøet, slik at validiteten og reliabiliteten i forskningen blir ivaretatt på en god måte.

Det kan også være interessant å få innblikk i hvordan lærerne jobber med karrierelæring med å høre elevenes stemme. Kvalitative forskningsintervju med elever fra ulike trinn og klasser som tar utgangspunkt i hvilket utbytte elevene mener de får av karrierelæringen i faget utdanningsvalg og andre fag, kan være fokusområder i forskningen.

Forskningsprosjektet *Kvalitet i Karriereveiledning i skolen* setter også fokus på lederne og rådgiverne sine perspektiver på karrierelæring i ungdomsskolen, siden deres opplevelser og erfaringer er essensielle å høre i utvikling av praksisfeltet i Norge. Hvis jeg fortsatt kan få tilgang til empirien der disse aktørene deler sine erfaringer i karrierelæringen, kan jeg forske videre ved å analysere svarene i de transkriberte intervjuene. For øvrig er det gledelig å vite at andre forskere i prosjektet har satt søkelys på disse aktørene sine stemmer når det gjelder fenomenet karrierelæring.

Referanser/litteraturliste

- Andreassen, I.H., Hovdenak, S.S. & Swahn, E. (2008). *Utdanningsvalg – identitet og karriereveiledning*. Bergen: Faktabokforlaget.
- Andreassen, I. (2016). Å utfordre elevene gjennom læring i utdanningsvalg. I L.G. Lingås & U. Høsøien (Red.), *Utdanningsvalg – identitet og danning* (1. utgave, 1. opplag, s. 19 – 35). Oslo. Gyldendal Akademisk.
- Asplin, A.C.H. & Lingås, L.G (2016). Mål og mening – danning på ungdomstrinnet. I L.G. Lingås & U. Høsøien (Red.), *Utdanningsvalg – identitet og danning* (1. utgave, 1. opplag, s. 109 – 129). Oslo. Gyldendal Akademisk
- Bakke, G.E., Engh, L., Gaarder, I., Gravås, T.F., Haug, E.H., Holm-Nordhagen, A., Schulstok, T. & Thomsen, R. (202). *Nasjonal kvalitetsrammeverk for karriereveiledning. Presentasjon av områdene kompetansestandarder, karrierekompetanse og etikk*. Hentet fra https://www.kompetansenorge.no/contentassets/fb6e831bde2e48de99838bb601fc7b5b/nasjonalt_kvalitetsrammeverk_for_karriereveiledning.pdf
- Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder - med etikk og statistikk* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Benktsson, A. (2011). European Policy of Career Guidance: The interrelationship between career self-management and production of human capital in the knowledge economy. *Policy Futures in Education Volume*, 9(5), 616-627. <http://dx.doi.org/10.2304/pfie.2011.9.5.616>
- Bjørndal, C.R.P. (2010). Refleksivitet omkring aksjonsforskerens påvirkning. I T. Tiller (Red.), *Aksjonsforskning i skole og utdanning* (s. 117-139). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Brandie, U. & Sprogøe, J. (2019). *Det magiske øjeblik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3: 2, 77 – 101. DOI: [10.1191/1478088706qp063oa](https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa)
- Buland, T., Mordal, S. & Mathiesen, I. H. (2014). “Æ skjønne itj, æ våkne opp kvar dag å vil bli nå nytt æ” – Skolens rådgiving I Møre og Romsdal, Sør-Trøndelag og Nord-Trøndelag (9788279230663) NTNU. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2429527/skolens%Br%25C3%25A5dgivning%2Bi%2BST%BNT%Bog%2BMR82557.pdf?sequence=2>
- Buland, T., Mordal, S. & Mathiesen, I. H. (2020). *Utdannings- og yrkesrådgiving og sosialpedagogisk rådgiving I norsk skole anno 2020*. Hentet fra <https://samforsk.no/uploads/files/BulandMordalogMathiesen2020Rdgivinginorskskoleanno>

- [2020.pdf](#) De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. utg.). Oslo: Oktan Oslo AS.
- Gabrielsen, H. (2020). *Hverandre-veiledning og karrierelæring. Aksjonsforskningsprosjekt i samarbeid med VG3-klasse i påbygging til generell studiekompetanse*. (Mastergradsavhandling, Universitet i Sørøst Norge). Hentet fra https://openarchive.usn.no/usnxmlui/bitstream/handle/11250/2673663/Master_2020_Gabrielsen.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hofgaard, L. (2021). *En vitenskapsteoretisk tekst om problemstillingen: Hvordan kan elevenes karrierekompetanse styrkes med inspirasjon fra kvalitetsrammeverket, med fokus på vitenskapelig begrunnelse og metode*. (Upublisert eksamensbesvarelse). Universitetet i Sørøst Norge.
- Haug, E.H. (2016). Utdanningsvalg – kompetanseutvikling for framtidens utdannings – og arbeidsliv. I L.G. Lingås & U. Høsøyen (Red.), *Utdanningsvalg – identitet og danning* (1. utgave, 1. opplag, s. 57 – 71). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Haug, E.H. (2017). Det er fint å være hos rådgiver, hun skjønner oss skjønner du. En empirisk studie av tema som anses som kjennetegn på kvalitet i skolens karriereveiledning. *Nordvei Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*. 2(1), 16-29. <https://boap.uib.no/index.php/nordvei/article/view/1161/1026>
- Haug, E. H. (2018). *Karrierekompetanser, karrierelæring og karriereundervisning. Hva, hvorfor, hvordan, for hvem og hvor?* Bergen: Fagbokforlaget.
- Haug, E. H (2018). *Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning - et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra [https://www.kompetansenorge.no/contentassets/13c20ec379de4c8c92ecdc60a733de7b/nasjonalt-kvalitetsrammeverk-for-karriereveiledning-et-kunnskapsgrunnlag-ndelig.pdf](https://www.kompetansenorge.no/contentassets/13c20ec379de4c8c92ecdc60a733de7b/nasjonalt-kvalitetsrammeverk-for-karriereveiledning-et-kunnskapsgrunnlag-endelig.pdf)
- Haug, E.H., Plant, P., Valdimarsdottir, S., Prvulovic, I.B., Vuorinen, R., Loven, A. & Vilhjalmsdottir, G. (2018). Nordic research on educational and vocational guidance: a systematic literature review of the thematic features between 2003 and 2016. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 19, 185 - 202. <https://doi.org/10.1007/s10775-018-9375-4>
- Hauge, A.K.S. (2019). *Et rektors perspektiv på arbeid med karrierelæring i ungdomsskolen*. (Mastergradavhandling, Universitetet i Sørøst Norge). Hentet fra

<https://openarchive.usn.no/usn->

[xmlui/bitstream/handle/11250/2620069/Master2019.Hauge.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2620069/Master2019.Hauge.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Holm-Nordhagen, S.H. (2021). *Med læreren på lag – en studie av et samarbeid om*

karriereveiledning. (Mastergradavhandling, Universitetet i Sørøst Norge). Hentet fra

<https://openarchive.usn.no/usn->

[xmlui/bitstream/handle/11250/2765665/no.usn%3awiseflow%3a2594326%3a42747115.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2765665/no.usn%3awiseflow%3a2594326%3a42747115.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

[f?sequence=1&isAllowed=y](https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2765665/no.usn%3awiseflow%3a2594326%3a42747115.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Hooley, T., Sultana, R.G., & Thomsen, R. (2018). The neoliberal challenge to career guidance:

mobilising research, policy and practice around social justice. *Career guidance for social justice: contesting neoliberalism*, (Vol. 16. 1 - 28). New York: Routledge.

<https://cica.org.au/wp-content/uploads/Career-Guidance-for-Social-Justice.pdf>

Johannesen, L.E.F., Rafoss, T.W. & Rasmussen, E.B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse?* Oslo: Universtetsforlaget.

Kolb, David A. (1984) *Experimental learning: Experience as the source of learning and*

development. Englewood Cliffs:Prentice Hall, kapitel 2. Hentet fra

[https://usn.instructure.com/courses/20805/pages/kolbs-laeringssirkel-modell-for-](https://usn.instructure.com/courses/20805/pages/kolbs-laeringssirkel-modell-for-refleksjon-over-egen-veiledningspraksis)

[refleksjon-over-egen-veiledningspraksis](https://usn.instructure.com/courses/20805/pages/kolbs-laeringssirkel-modell-for-refleksjon-over-egen-veiledningspraksis)

Kjærgård, R. (2012). *Karriereveiledningens genealogi*. Ph.d.-avhandling. Aarhus: Institutt for uddannelse og pædagogik, Aarhus universitet.

Kjærgård, R. (2016). Utdanningsvalg – i spenningsfeltet mellom integrasjonsmotivet og

nytttemotivet i utdanningspolitiske diskurser. I L.G. Lingås & U. Høspøien (Red.),

Utdanningsvalg – identitet og danning (1. utgave, 1. opplag, s. 91 – 105). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kjærgård, R (2018). Karriereveiledning i spenningsfeltet mellom samfunnsmessige- og individuelle

behov. I R. Kjærgård & P. Plant (Red.), *Karriereveiledning for individ og samfunn* (s. 18 - 34).

Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal

Akademisk.

Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*

(Meld. St. 28 (2015-2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no>

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Nasjonal kompetansepolitisk strategi 2017 – 2021*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3c84148f2f394539a3eefdfa27f7524d/nasjonal-strategi-kompetanse-nett.pdf>
- Larsen, A.K.(2017). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. Utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lingås, L.G(2018). Veisøkeren som mål eller middel for andre mål. I R. Kjærgård & P. Plant (Red.), *Karriereveiledning for individ og samfunn* (1. utgave, s. 53 - 73). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lovsin, M. (2017). Career in the light of educational attainment and career management skills. *Problems of education in the 21st century*, 75(6), 568-580.
http://www.scientiasocialis.lt/pec/node/files/pdf/vol75/568-580.Lovsin_Vol.75-6_PEC.pdf
- Madsen, J. (2016). Sosiokulturell forskningstradisjon, aktivitetsteori og aksjonsforskning som gjensidige støttespillere. I T. Tiller (Red.), *Aksjonsforskning i skole og utdanning* (s.143-161). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Markussen, E, (2017). Forskjell på folk. I K. Reegård & J. Rogstad (Red.), *De frafalne* (1. utgave, 2. opplag, s. 22 – 50). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- NOU 2016:7 (2016). *Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-7/id2485246/>
- Røise, P. (2020). If career education is the solution, what is the implied problem? I E.H. Haug, T. Hooley, J. Kettunen & R.Thomsen (Ed.), *Career and Career Guidance in the Nordic Countries* (s. 265–280). <https://brill.com/view/book/edcoll/9789004428096/BP000028.xml>
- Røyset, R.J. & Kleppstø, K.H. (2017). *Utdanningsvalg – karrierelæring og livsmestring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skilbrei, M.L. (2019). *Kvalitative metoder: planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skovhus, R.B. & Thomsen, R.T. (2020). From career choice to career learning. I E.H. Haug, T. Hooley, J. Kettunen & R.Thomsen (Ed.), *Career and Career Guidance in the Nordic Countries* (s. 251 – 263). <https://brill.com/view/book/edcoll/9789004428096/BP000027.xml>

- Sultana, R.G. (2011). Learning career management skills in Europe: a critical review. *Journal of Educational and Work*, 2, 25, 225–248. <https://www.tandf.co.uk/journals>
- Swiboda, A.K. (2020). *Elevers overgang mellom ungdomsskole og videregående skole fra tre rådgivere sitt perspektiv*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/80451/Karriereveiledning-p--ungdomsskolen.pdf?sequence=14&isAllowed=y>
- Thomsen, R. & Skovhus, R.B. (2016). Karrierekompetence i skolen. I L.G. Lingås & U. Høsøien (Red.), *Utdanningsvalg – identitet og danning* (s. 37 - 56). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thomsen, R., Skovhus, R.B. & Buhl, R. (2019). *At veilede i fællesskaber og grupper* (1. utgave, 3. opplag). Denmark. Rosendahls a/s.
- Thrana, H.M (2017). Ungdommenes forklaringer på hvorfor de ikke fullfører videregående opplæring. I K. Reegård & J. Rogstad (Red.), *De frafalne* (1. utgave, 2. opplag, s. 89 – 106). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thuren, T. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (2. utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tiller, T. (2016). Forpliktete forskning fantasi. I T. Tiller (Red.), *Aksjonsforskning i skole og utdanning* (s.13-29). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet (2009). Retten til nødvendig rådgiving (2009). *Informasjon om endringer i forskrift til opplæringsloven kapittel 22 og forskrift til privatskoleloven kapittel 7 – «Retten til nødvendig rådgiving»*. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Skoleeiers-ansvar/Udir-2-2009-Retten-til-nodvendig-radgiving/>
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Læreplan for utdanningsvalg på ungdomstrinnet (UTV01-03)*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/utv01-03>
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Læreplan for KRLE på ungdomstrinnet (RLE01-03)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/RLE1-02/Hele/Kompetansemaal/etter-10.-arstrinn>
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Læreplan for Samfunnsfag på ungdomstrinnet (SAF01-04)*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv147>
<https://www.kompetansenorge.no/kvalitet-i-karriere/kvalitetssikring/>
- Aagre, Willy (2018). *Ungdomskunnskap – hverdagslivets kulturelle former*. (2. utgave). Bergen. Fagbokforlaget.

Oversikt over tabeller og figurer

Figur 3-1 David Kolbs læringssirkel

Figur 3-2 Oppsummering teori i kapittel 3

Figur 5-1 Temaer i analysen

Tabell 4-1 Oversikt informantenes praksis i ungdomsskolen

Tabell 5-1 Faser i tematisk analyse

Tabell 5-2 Koder, tema, teori

Tabell 6-1 Karrierelæring i fagene

Vedlegg

Vedlegg 1: Melding fra NSD

Vurdering

Skriv ut

Referansenummer

414999

Prosjekttittel

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

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

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

Felles behandlingsansvarlige institusjoner

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

Type prosjekt

Forskerprosjekt

Prosjektperiode

01.06.2021 - 15.06.2022

Vurdering (2)

03.01.2022 - Vurdert

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

28.06.2021 - Vurdert

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

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

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 17.12.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

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

Vedlegg 2 Intervjuguide, lærere

Tema	Hjelpespørsmål
Bakgrunn	Hvor lenge har dere arbeidet i skolen? Hvor lenge har dere vært i nåværende stilling? Hva slags formell kompetanse har du? Er dere kontaktlærere? Hvilke fag underviser dere i?

	Ungdomsskolen: Underviser du i faget Utdanningsvalg?
Tilbud og innhold	<p>Hva er deres rolle i forhold til skolens rådgivning/karriereveiledningsoppgave?</p> <p>Hvilken rolle kan lærerne spille i arbeidet med karriereveiledningen?</p> <p>Vil dere si at dere driver med karrierelæring, og hva forstår du med det?</p> <p>Hvordan er karriere(læring) relevant i fagene du (og andre) underviser i?</p> <p>Hva er god kvalitet i karriereveiledning for dere?</p> <p>Har skolen egen årsplan/årshjul for karriereveiledning/rådgivning? Er dette timeplanfestet?</p> <p>Er jobbskygging/arbeidsutplassering en del av tilbudet hos dere? Hvis ja, hvordan er det organisert, og hva er dine erfaringer knyttet til det?</p>
Rammer og organisering	<p>Hvordan organiseres og koordineres karriereveiledning på skolen?</p> <p>Samarbeider du med rådgiver? På hvilken måte?</p> <p>Hvordan ser en typisk arbeidsdag ut for deg/dere? (undervisning i stor gruppe/liten gruppe/administrasjon og rapportering)</p>

	<p>Opplever dere at ledelsen ved skolen opptatt av at karriereveiledning er en viktig oppgave for skolen/lærerne? Er dere opptatt av det?</p> <p>Rådgivning/Karriereveiledning: er det hele skolens ansvar, eller er det primært rådgivere sitt ansvar? Hvilken rolle har lærerne i dette arbeidet?</p> <p>Er karriereveiledning innarbeidet i skolens planer?</p> <p>Skoleeiers rolle? Tar skoleeier noen gang opp skolens karriereveiledning i kommunikasjon med dere?</p>
Kompetanse	<p>Kjenner dere til karriereveiledning som fagfelt?</p> <p>Beskriv din/deres kompetanse innenfor rådgivning/karriereveiledning.</p> <p>Har du vært på, eller blitt tilbudt kurs/utdanning på området?</p> <p>Er det noe du gjerne skulle hatt mer kompetanse om?</p> <p>Har dere hatt utviklingsprosjekter som har knyttet seg til karriereveiledningstilbudet? (Hva var målet, hvem deltok? Resultater, videreføring, muligheter/barrierer)</p>
Kunnskapsgrunnlag	<p>Avklaring av begreper/drøfting av hva vi legger i begrepene: Karriere, Karriereveiledning, Karrierelæring og karrierekompetanse.</p> <p>Hvis du trenger å hente mer/ny kunnskap om karriere, Hvor finner du det?</p>

<p>Nettverk og samarbeid</p>	<p>Fortell om ditt/deres nettverk (skolens) og hvordan du evt. anvender det i undervisningen? Intern nettverk + eksternt nettverk.</p> <p>Er dette relevant i forbindelse med karrierelæring?</p> <p>Kodeord: koordinering, nettverksbygging, innovasjon, prosessledelse og utvikling av karriereveiledningstilbud</p> <p>Er karriereveiledning et tema i samarbeid med andre lærere?</p>
<p>Etikk</p>	<p>Vil du si at dere er bevisst etikk er tilstede i rådgivningen? Hvordan?</p> <p>Kjenner du/dere til etiske retningslinjer for karriereveiledning? Har de en funksjon for dere, hvilken?</p>
<p>Ledelse</p>	<p>Er deres leder opptatt av karriereveiledning?</p> <p>Hvordan ledes tilbudet?</p> <p>Er karriereveiledning et tema som ledelsen tar opp i kollegiet?</p>
<p>Utbytte/kvalitet</p>	<p>Hva er (i dine/deres øyne) det viktigste målet med skolens karriereveiledningstilbud? (for eleven, skolen, samfunnet)</p>

Har du noen formening om/inntrykk av hva elevene ønsker seg/trenger ift karriereveiledning?

Har dere noe inntrykk av elevenes utbytte av skolens karriereveiledning?

Hva er det som skaper (eller hvordan forstår du) god kvalitet i karriereveiledning og karrierelæring?

Kjenner du til det nasjonale kvalitetsrammeverket for karriereveiledning?

Hvordan vurderer du/dere kvaliteten på karriereveiledning/karrierelæring ved din/deres skole?

Hvordan jobber dere med utvikling av kvalitet på karriereveiledning og karrierelæring ved din/deres skole? Hvor involvert er du/dere?