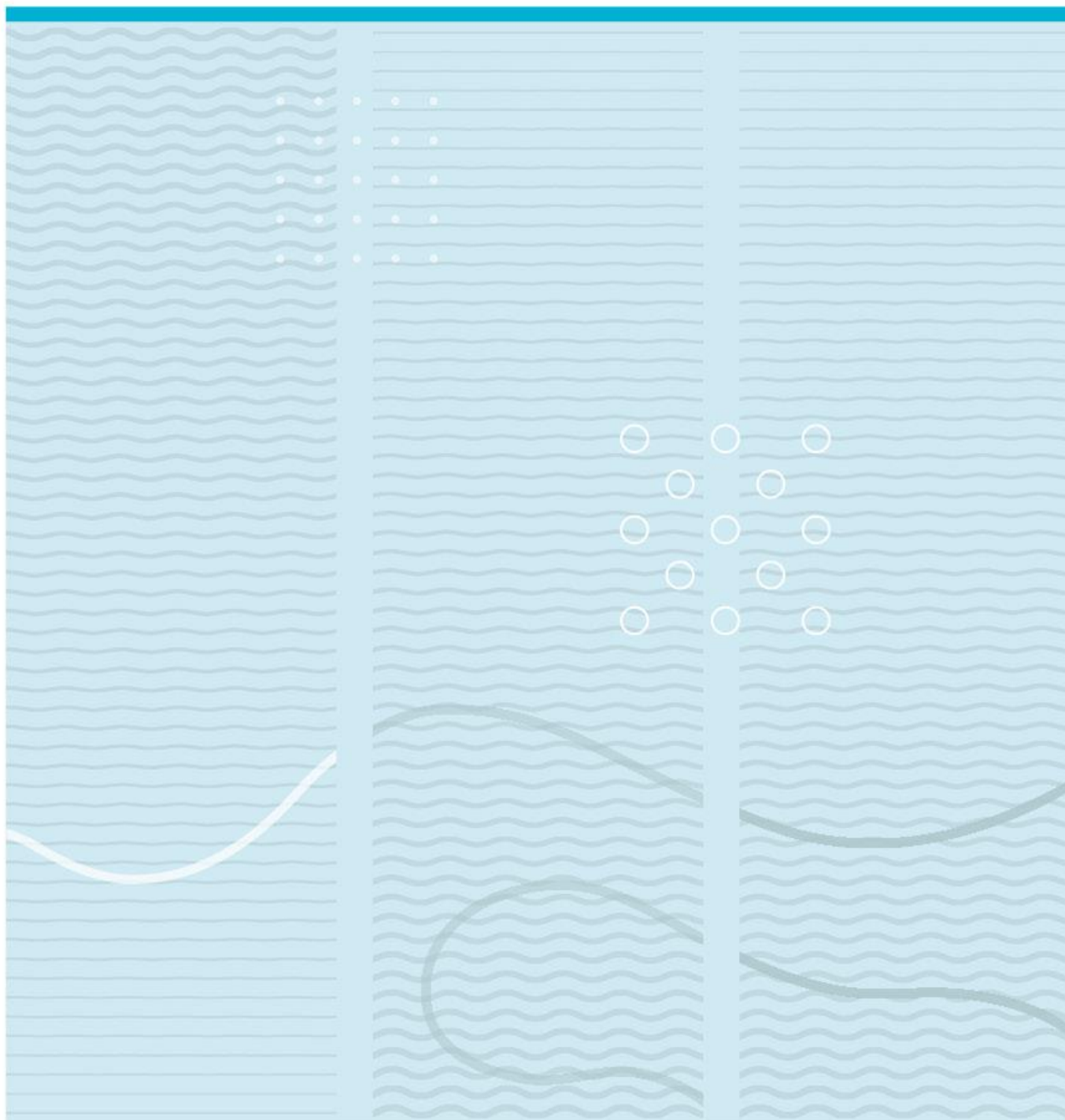


Linda Hattevik Pålerud

# Utdanningsvalg – diamanten i skolen

Karrierekompetanse og karrierelæring i ungdomsskolen



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

<http://www.usn.no>

© 2023 Linda Hattevik Pålerud

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

## Sammendrag

Denne oppgaven beskriver et forskningsprosjekt utført i ungdomsskolen på 10.trinn i faget utdanningsvalg. Formålet med oppgaven er å utvikle et undervisningsopplegg med vekt på bruk av karrierehistorier. Dette er tenkt å gi elevene økt karrierekompetanse og samtidig sette karrierelæringsteori på dagsorden i karriereveiledningen i ungdomsskolen. Det er benyttet en såkalt metodetriangulering, altså en kombinasjon av to forskningsmetoder; aksjonsforskning og deltagende observasjon. Funnene er dokumentert i loggskrivning og feltnotater, og all dokumentasjon er anonymisert ved å ikke bruke personbeskrivelser. Problemstillingen tar for seg begreper som *karrierelæring*, *karriere*, *utdanning* og *fremtid*, og har som overordnet mål å styrke elevers karrierekompetanse ved å legge til rette for karrierelæring gjennom arbeid med karrierehistorier.

Det teoretiske perspektivet og rammen rundt oppgaven er det frigjørende og sosialkognitive, med et ønske om å styrke elevers kritiske bevissthet til egen og andres karrierelæring. I tillegg legges til grunn et karriereteoretisk perspektiv fra forskningsfeltet Career management skills med karrierelæringsteorien DOTS, utarbeidet av Bill Law og Antony Watts. Fra nasjonalt hold er Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning tatt med i arbeidet med undervisningsopplegget, med sine fem kompetanseområder.

Funn fra aksjonsforskning og deltagende observasjon viser at elevene i stor grad er mottakelig for å lytte til karrierehistorier, og får utbytte av det de hører når de skal i gang med egen karrierelæringsprosess. Særlig utbytte får elevene av undervisningsopplegget når de aktiviseres og selv skal samle inn karrierehistorier som legges frem for klassen. Funn fra loggskrivning viser at elevene er kjent med mange av de nevnte begrepene, og viser en kritisk bevissthet til dette. De forteller noe om bevissthet rundt eget ansvar i sin karrierelæring og stor grad av autonomitet.

Selve aksjonsforskningen var tenkt å inkludere flere medforskere enn det endte med, og dette tas med i drøftingen under refleksjon rundt hvordan man kan jobbe med helhetlig karriereveiledning på den enkelte skole med en tanke om at dette skal være hele skolens ansvar.

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>s.3</b>
<b>Innholdsfortegnelse</b> .....	<b>s.4</b>
<b>Forord</b> .....	<b>s.6</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>s.7</b>
1.1 Utdanningsvalg.....	s.9
1.2 Karrierekompetanse og karrierelæring.....	s.11
1.3 Karrierekompetanse og karrierehistorier.....	s.12
1.4 Tidligere forskning.....	s.15
1.5 Problemstilling.....	s.16
1.6 Begrepsavklaring.....	s.16
1.7 Oppbygging av oppgaven.....	s.17
<b>2 Teoretisk rammeverk</b> .....	<b>s.18</b>
2.1 Paulo Freire - lydige tilpasning eller frigjørende handlekraft?.....	s.18
2.2 Albert Bandura - sosialkognitiv læringsteori og Self-efficacy.....	s.19
2.3 DOTS og New DOTS.....	s.21
<b>3 Forskningsdesign og metode</b> .....	<b>s.23</b>
3.1 Førforståelse.....	s.23
3.2 Fenomenologi.....	s.24
3.3 Begrunnelse for valg av metode.....	s.25
3.4 Kjerneelementer i aksjonsforskning.....	s.27
3.5 Kjerneelementer i deltagende observasjon.....	s.29
3.6 Savickas - Life design og det konstruksjonistiske karriereintervju.....	s.29
3.7 Forskningsdesign - en tidslinje.....	s.30
3.8 Aksjonsforskning i dette prosjektet - gjennomføring.....	s.31
3.9 Deltagende observasjon i dette prosjektet - gjennomføring.....	s.38
3.10 Gjennomføringen sett med et didaktisk blikk.....	s.39
3.11 Kontekst for datainnsamling og rekruttering.....	s.41
3.12 Kvalitet i undersøkelsen.....	s.42
3.12 Personvern og etikk.....	s.44
3.13 Etikk i forskerrollen.....	s. 44
<b>4 Funn og analyse</b> .....	<b>s.46</b>
4.1 Elevlogger.....	s.46

4.1.1	Analyse av empiriske data - elevlogger.....	s.44
4.2	Feltnotater.....	s.51
4.2.1	Analyse av empiriske data - feltnotater.....	s.53
4.2.2	Analyse - Paulo Freire.....	s.54
4.2.3	Analyse - Albert Bandura og sosialkognitiv læringsteori..	s.55
4.2.4	Analyse - DOTS - modellen.....	s.56
4.2.5	Analyse - De fem kompetanseområdene.....	s.56
4.2.6	Analyse - fortellingsanalyse.....	s.58
4.4	Analyse - en oppsummering.....	s.60
<b>5</b>	<b>Drøfting.....</b>	<b>s.64</b>
<b>6</b>	<b>Konklusjon.....</b>	<b>s.70</b>
	<b>Referanser/litteraturliste.....</b>	<b>s.72</b>
	<b>Vedlegg.....</b>	<b>s.74</b>
	Vedlegg 1 - Godkjenning av prosjektet, ved skolens rektor.....	s.74
	Vedlegg 2 - Skolens fagplaner i Utdanningsvalg.....	s.75

## Forord

Nå som jeg setter punktum for dette masterstudiet kan jeg se tilbake på til sammen 9 år som deltidsstudent ved siden av full jobb som lærer i ungdomsskolen. De siste 4 årene har jeg vært så heldig å få være student ved masterstudiet i karriereveiledning ved Universitetet i Sør-Øst Norge, campus Drammen. Jeg husker godt hvor spent jeg var da min søknad til dette praksisnære studiet ble godkjent, og et nytt utdanningskapittel åpnet seg for meg. Som mange andre på dette studiet havner jeg i kategorien «tilfeldig» når jeg blir spurt om hvorfor jeg fikk jobben som rådgiver ved en ungdomsskole. Vi karriereveiledere viser seg å ofte være litt her og litt der i vår utdanningsretning, og jeg mener at det også er vår styrke. Vi vet gjennom egen erfaring hvordan det er å prøve ut, feile, for så å prøve nye ting igjen.

Men for å få muligheten til dette er vi avhengig av støtte og tillit fra de rundt oss. For min del har jeg hele veien i alle mine år som deltidsstudent og arbeidstaker hatt god støtte fra ledelsen ved skolen jeg jobber på. Jeg får gode ord og oppmuntringer, men også tilpasset timeplan, tid og mulighet til å dra på forelesninger, jobbe med arbeidskrav og eksamenslesing slik det har passet for meg og studiet. Jeg har til gjengjeld hele veien hatt fokus på hvordan min opparbeidede og nye kompetanse kan gi noe tilbake til arbeidsplassen min, og derfor hatt et praksisnært fokus på alt fra studieemner, pensum og problemstillinger i oppgaver. Jeg er nå kommet dit at jeg virkelig gleder meg til å kunne få ta i bruk denne nye kompetansen, prøve ut de teoriene og ideene jeg har blitt bedre kjent med og se hvordan dette kan settes ut i praksis.

Dette dobbelt-livet som student og arbeidstaker krever også sitt av de nærmeste, og jeg er veldig takknemlig for at familierådet for drøyt 4 år siden landet på at jeg skulle få muligheten til å ta dette studiet – også. Alle forsto at det betød nye runder med kveldsjobbing, helgejobbing og diverse humørsvingninger rundt eksamenstider. Men takket være en støttende stor-familie har dette gått over all forventning, både for store og for små. Så håper jeg også at mine studieveier og ulike veier til etterutdanning også har visst mine egne barn at det å bygge karriere, eller å skaffe seg en utdanning, det er noe man heldigvis kan holde på med langt ut i voksenlivet.

Haugsbygd, mai 2023

Linda Hattevik Pålerud

# 1 Innledning

Fortellinger gjør noe med mennesker. Det gjør og sier noe om kultur, identitet, historie og tradisjoner. Helt siden vi som urmennesker satt rundt bålet som eneste lyskilde og det meste dreide seg om kampen for tilværelsen har fortellingen hatt en stor plass i det å videreføre verdier og lære bort kunnskap og ferdigheter. Alle kulturer har et felleseie av fortellinger som former og begrunner kulturens identitet. Dette kan være allmenne og private, religiøse og filosofiske – men alle har til felles at de er blitt til gjennom muntlig fortelling gjennom generasjoner. Noen har til slutt blitt skrevet ned og bevart, mens andre er fremdeles avhengig av at kildene sørger for etterkommere som kan videreføre fortellingen muntlig til neste generasjon. Fremdeles er det slik at fortellingene fra fordums tid nedskrevet i en bok påvirker virkelighetsforståelsen til det moderne mennesket i 2023, og har store innvirkninger i måten vi strukturerer og organiserer livene våre på. I vår del av verden er det kanskje særlig de bibelske fortellingene vår kulturkrets bunner i, og som bestemmer våre tankemønstre. Vi leser fortellingene som oppsto for to tusen år siden og plasserer dem inn i våre moderne liv og gir dem mening.

I dette prosjektet ønsker jeg å finne ut av hvordan en slik fortellertradisjon kan brukes når jeg som rådgiver i ungdomsskolen skal veilede elever innenfor utdanning og yrkesvalg. Jeg vil finne ut av hvordan jeg kan legge til rette for karrierelæring i faget utdanningsvalg for å styrke elevenes karrierekompetanse. En mer utdypende forklaring på dette vil jeg komme tilbake til i slutten av dette innledningskapittelet. Men nå, tilbake til fortellingene;

I sin bok *Kulturbærende fortellinger, barn og skole* (Danielsen, 1996), med lærerstudenter i fagene norsk og krle som sin målgruppe, skriver førsteamanuensis Ruth Danielsen om hvordan fortellingen, og da spesielt den muntlige fortellingen er et eksistensielt, allmennmenneskelig anliggende. Hvordan vi i dagliglivet tyr til det å fortelle i ulike situasjoner, og hvordan de eviggode gamle fortellingene preger vårt språk, kunnskapsnivå og virkelighetsoppfatning.

Den amerikanske forfatteren Toni Morrison sa i et intervju med Dagbladet 26.10.93 at: *Fortellingen er det som gjør at vi vet hva vi vet, det som gjør at folk forstår* (Danielsen, 1996, p. 45). Gjennom fortellingen bearbeides viktig spørsmål om liv, identitet og kultur og det gjøres på en slik måte at alle kan kjenne seg igjen og dermed ta det inn

som egne erfaringer. Slik oppstår ny kunnskap og økt kompetanse på de viktige områdene i ethvert menneskes liv. Men hvordan påvirker en slik fortellertradisjon oss i dag?

For de fleste av oss i den vestlige verden er livet en fortelling bestående av en blanding tilfeldigheter, planer og ikke minst gode og dårlige valg. Særlig i perioden der man er ung og søkende, ikke barn, men ikke voksen kan dette føles både overveldende og skjebnesvangert. Ungdomsskoleelever i sitt siste år i grunnskolen er midt oppi dette når de skal ta et valg om videre utdannings- og yrkesvei. Forskingen er der, fagfeltet innenfor karriereveiledning vokser, teoriene ligger til grunn og vitenskapen rundt temaet er godt forankret i politiske reformer og veiledende rammeverk. Men hva vet de unge om dette? Hvilke tanker har elevene om begrepene karriere, utdanning og fremtid? Er de innforstått med at de tankene de har rundt dette og valg de allerede har tatt kan være farget av det livet og samfunnet de lever i, eller tenker de at dette er helt og holdent et individuelt anliggende, uten påvirkning utenfra? Hvilke fortellinger har de hørt?

Vi kommer alle fra et sosialt system, og vi har et visst nettverk av ulike karakter og størrelse. Det er fra disse systemene og nettverkene vi får høre fortellinger og historier om vår kultur og våre verdier. Et sosialt system kan defineres kort som et sett av sosiale relasjoner som regelmessig aktualiseres gjennom samhandling (Eriksen, 2010). Denne samhandlingen kan for eksempel være overføring av historiefortelling. De ungdommene jeg har det faglige ansvaret for i utdanningsvalg har alle sine historier med seg inn i skolen. De har alle sin sosiale bagasje med den kulturen, de erfaringene og den kommunikasjonsmåten de er oppvokst i – med seg inn i klasserommet. Dette er noe av det som legger grunn for den videre utviklingen og de valgene de etter hvert skal ta.

Et slikt sosialkognitivt perspektiv kan vi finne i sosialkognitiv karriereteori. Denne teorien bygger på Albert Banduras sosialkognitive teorier som legger til grunn et søkelys på personens rolle som aktivt handlende og de eksterne faktorenes innflytelse på karriereutviklingsprosessen (Højdal & Poulsen, 2012). En del av denne teorien, mestringsforventning – eller self-efficacy – beskriver en person som bevisst påvirker sitt eget funksjonsnivå og sine livsomstendigheter. Samtidig er samspeillet mellom menneskers atferd, personlige faktorer og miljøet vi beveger oss i avgjørende for vår atferd og motivasjon (Røyset & Kleppstø, 2017). Min opplevelse, tolkning eller



førforståelse om du vil om den aktuelle elevgruppa jeg jobber med er farget av det jeg sosiale spillet og nettverket jeg observerer til daglig. For eksempel; en norskoppgave elevene ofte får i løpet av oppstart på 10. trinn er å lage en liten plakat om seg selv med tekst og bilder med overskrift: *Her er jeg om 10 år*. En stor del av disse plakatene er prydet med store funkisvillaer med svømmebasseng, glassverandaer og nydelig utsikt til hav og fjell. Det er beskrivelser av lange universitetsutdannelser, fotballproffkontrakter, dyre biler og eksklusive feriereiser. Familielivet beskrives som vellykket med ekteskap, barn og gjerne et kjæledyr. På det tidspunktet i dette fremtidsperspektivet er de altså 25 år. Hvor får de disse bildene og ideene fra? Hvilke eksterne miljøfaktorer har hatt påvirkning her? Hva slags historier har de hørt?

## 1.1 Utdanningsvalg

Som lærer og rådgiver i ungdomsskolen opplever jeg et stadig økende behov for gode, relevante og utviklende læringsverktøy i de fleste fag. Ikke bare for å løse formler i matematikk eller pugging av grammatikk – det handler om å håndtere og mestre sin egen læring og utvikling – i alle deler av skoledagen. I min posisjon er jeg spesielt opptatt av det som skjer i faget utdanningsvalg, og de mulighetene vi har der innenfor Læreplanverket (UDIR, 2020) til å øve mer på nettopp det å håndtere egen læring og utvikling. Faget ble først etablert som obligatorisk fag på ungdomstrinnet i 2008, og det består av 110 timer fordelt på tre år. Fagets organisering og innhold ser svært ulikt ut fra skole til skole, og utdanningsvalg kan gå fra å handle om valget elevene skal gjøre 1.mars – valg av videregående opplæring - til å handle om karrierelæring og utvikle karrierekompetanse gjennom læringsaktiviteter. I dette tilfellet er det spesielt karrierelæring og karriereferdigheter vi ønsker å øke elevenes kompetanse i.

I læreplanen for utdanningsvalg på ungdomstrinnet er begrepet *karrierekompetanse* pekt ut som kjerneelement i faget:

*Å utvikle karrierekompetanse handler om å forstå og utvikle seg selv og egen læring, og å utvikle en trygg identitet. Det handler også om å utforske utdanningsmuligheter og arbeidslivet. Dette inkluderer ferdigheter i å kunne samle, analysere og ta i bruk informasjon både om utdanning, arbeid og seg selv. Ferdigheter i å håndtere*

*overgangsfaser i livet og ferdigheter i å ta valg og forstå konsekvenser av valg, skal også være en del av faget. Elevene må oppleve karrierelæringen som helhetlig og relevant. (UDIR, 2020)*

Her brukes begreper som egen læring, identitet, ferdigheter, overgangsfaser og valg. Disse begrepene sier noe om hva som kreves av den enkelte elev – og det er høye krav. Elevene møter dette faget i 8.trinn på ungdomsskolen, et helt nytt fag for den enkelte elev som også akkurat har startet et helt nytt kapittel i sitt skoleliv. Det står også skrevet innledningsvis i denne læreplanen at faget er sentralt med tanke på å bidra til elevenes ferdigheter til å ta gode utdannings- og yrkesvalg, og håndtere overganger. Det kommer også frem under avsnittet *Tverrfaglige temaer*, hvor emnet *Folkehelse og livsmestring* er plukket spesielt ut til dette faget. Dette emnet beskrives her som betydningsfullt for å igjen håndtere overganger, men også medgang, motgang og utfordringer på best mulig måte. Elevene skal gjennom å jobbe med faget få innsikt i faktorer som kan ha betydning for livsmestring og karrierevalg, bli forberedt på deltakelse i arbeid og livslang læring, og få muligheter til å utvikle et positivt selvbilde og en trygg identitet (UDIR, 2020).

Som rådgiver og fagansvarlig for læreplanen i utdanningsvalg ved skolen jeg jobber på, har jeg utarbeidet en egen, tilpasset fagplan for de tre årene på ungdomsskolen (se vedlegg). I tillegg arbeides det i skrivende stund på en lokal fagplan i rådgivernetverket. Denne lokale fagplanen utarbeides av en gruppe satt sammen av to rådgivere fra ungdomsskole, to fra videregående samt nettverksrådgiver. Tanken bak dette arbeidet er en helhetlig plan for faget utdanningsvalg i vårt distrikt – på tvers av ungdomsskole og videregående, kommune og fylke. Dette er i tråd med retningslinjer fra NOU 2016:7 – Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn som sier at *faget utdanningsvalg skal bidra til å styrke samarbeidet mellom ungdomstrinn og videregående opplæring* (NOU 2016:7, 2016). Samarbeidet skal gi en god oversikt for både elever og lærere i utdanningsvalg over de ulike læringsaktivitetene, men også styrke samarbeidet mellom ungdomsskole og videregående, slik at nettopp de *synlige overgangene* elevene blir utsatt for skal håndteres i tråd med beskrivelsen av karrierekompetanse i Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning (Norge, 2019).

Som et eksempel på hvordan akkurat historiefortelling kan brukes i utdanningsvalg kan vi se i læringsverket *Utdanningsvalg – karrierelæring og livsmestring* av Reinhardt Jåstad Røyset og Kjell Helge Kleppestø (Røyset & Kleppestø, 2017), tiltenkt lærere i utdanningsvalg. I kapittel 2 – Selvledelse og livsmestring brukes en gammel fortelling for å bevisstgjøre elevene med tanke på et av læreplanens kompetansemål; «*Elevene skal kjenne til ulike sider ved sine egne valg og forstå hva som påvirker egen karriere.*» Dette er et godt eksempel på hvordan historiefortelling basert på et bestemt sett verdier og kulturell forståelse kan bidra til oppfatning av egen virkelighetsforståelse og mening ut fra andres erfaringer og levd liv:

*En hvithåret cherokeehøvding forteller sine barnebarn om livet. Han sier: «Det pågår en kamp inne i meg. En forferdelig kamp, og det er en kamp mellom to ulver. En ulv representerer frykt, grådighet, hat, sinne, misunnelse, falsk stolthet, selvmedlidenhet, ergrelse, skyld, mindreverdighet, arroganse, svikefullhet, overlegenhet og egoisme. Den andre ulven står for fred, kjærlighet, godhet, glede, sannhet, medfølelse, ydmykhet, gjennomsiktighet, pålitelighet, vennskap, respekt, integritet, menneskekjærlighet, generøsitet, tro, deling, sinnsro og empati. Den samme kampen foregår inne i deg, og i alle andre personer også.» Barna tenker på dette en stund. En liten jente spør så bestefaren sin: «Hvilken ulv er det som vinner?» Den gamle høvdingen er stille en lang stund. Så sier han med lav stemme: «Den av ulvene du mater.» (Røyset & Kleppestø, 2017, p. 9)*

## **1.2 Karrierekompetanse og karrierelæring**

Et forskningsfelt som tar for seg temaet karrierelæring er *Career management skills* – CMS - såkalt karrierekompetanse på norsk. Den norske definisjonen er oversatt av Nasjonal enhet for karriereveiledning slik; *CMS refererer til en rekke kompetanser som setter mennesker i stand til å kunne planlegge, utvikle og styre sin egen karriere på en strukturert måte. Dette inkluderer ferdigheter i å kunne samle, analysere og anvende informasjon om både utdanning, arbeid og seg selv, ferdigheter i å håndtere overgangsfaser i livet og i å ta valg* (Haug, 2018, p. 40). For å kunne svare til dette er det essensielt å ha søkelys på selve læringen og ikke resultatet eller det siste valget (for

eksempel valg av videregående opplæring). I denne oppgaven ønsker jeg å ha et frigjørende, emansipatorisk perspektiv i bakgrunn for mine ideer og de modellene jeg legger frem. Ved å stille spørsmål ved tingenes tilstand heller enn å tilpasse seg dem, og ved å bevisstgjøre veisøker om årsaker til eventuelle hindringer og problemer, vokser det frem ideer og tanker om hvordan mobilisere for å skape endring, til det bedre for både individ og samfunn (Kjærgård & Plant, 2018). Jeg ønsker å gi elevene et verktøy de kan bruke senere for deretter være i stand til å foreta valg basert på muligheter fremfor begrensninger.

Denne interessen for karrierekompetanse med livslang læring og en frigjørende diskurs er nå spredt over hele den vestlige verden i form av kvalitetsrammeverk for karriereveiledning. Diskusjonen rundt spennet mellom samfunnsmessige behov og individuelle behov er i stadig utvikling, og en rekke politiske initiativer underbygger karrierekompetanse som et læringsparadigme – med formål om både og skape fleksible arbeidsmarkeder og fremme læring og menneskers deltagelse i eget liv (Kjærgård & Plant, 2018). Med dette perspektivet går jeg inn i forskningsprosjektet i god tro på at det arbeidet jeg som karriereveileder gjør er med på å utvikle kompetente elever som kan håndtere egen læring i et livslangt perspektiv – i tråd med definisjonen på karrierekompetanse.

### **1.3 Karrierekompetanse og karrierehistorier**

Hvordan kan jeg hjelpe disse ungdommene med både det å lære å ta valg – men også det å forstå at de tar et valg? Hvordan kan jeg legge til rette for at de opplever og erfarer at det å ta et valg er en del av en prosess som ikke bare er her og nå – men noe som gjentar seg og som de skal leve igjennom opptil flere ganger i løpet av et liv? At dette er noe en kan øve på - og håndtere selv? Og at dette er noe de faktisk allerede har vært igjennom? Jeg ønsker å gi ungdommene opplevelser og verktøy slik at de blir i stand til å reflektere over i hvilken grad deres liv allerede kan ses med et karriereblikk, og at alle opplevelser, erfaringer og «levd liv» hører med i karrierebegrepet. Enten det har blitt tatt veloverveide valg – eller man er rammet av tilfeldigheter. Som nevnt tidligere i innledningen har fortellinger og historier alltid hatt en viktig plass i menneskers liv og hvordan vi strukturerer, organiserer og gir mening i livene våre. Historiene forteller ofte noe om en utfordring eller et valg som må tas før man kan gå videre. Og at dette valget

har betydning for fortellingens endelige resultat eller avslutning. At deres fortelling og historie også vil kunne gå inn i rekken av historier både de selv og andre kan dra nytten av og igjen øke sin kompetanse.

*For et vidunderlig naturens eventyr våren er for den unge --denne våkning avlivet efter den lange vinteren [...] For et ubotelig tap å skulle miste et helt slikt eventyr ut av ens unge liv---Slik følte han det den tyve-åringen som sto på "Vikings" dekk da den lettet anker og dampet ut av Arendals havn tidlig lørdag morgen, 11. mars 1882. [...] Første våren han ikke skulde få plaske om mellom holmene og skjærene og ta imot trekk-fuglene, ikke høre århanen bulre og gauken lokke i den store skogen. Det var som det blødde der inne i bringen. Men foran lokket et nytt, enda større eventyr: havet —og så langt der nord-is-verdenen. Både han og "Viking" skulde ut på den første Ishavs-ferd.[...] Mange år er gått siden hin mars-morgen. Tyve-åringen er blitt den "eldre mann" som nu skriver denne skildring (1-2). (Karlsen, 2012)*

Slik beskriver Fridtjof Nansen sin første polarreise – men det er den siste han skriver i en lang rekke av reiseskildringer. I sin artikkel om Nansens reiseskildring beskriver Karlsen dette spennet mellom subjektet i nåtiden som beskriver objektet i reiseskildringens tid – og hvordan disse stemmene vekselvis kommer til orde og danner en flerstemt fortelling med ulike perspektiver i den eldre og den unges hode. Og slik vil det nok være for alle som skal sette seg ned å fortelle sin karrierehistorie etter et langt og levd liv. Man inntar rollen som en forteller med sin erfaring og kjennskap til det som har skjedd, samtidig som man skal tilbake i tid og kjenne hvordan det egentlig var på det aktuelle tidspunktet. For å kunne sette dette inn i et system som gir mening og lar det narrative bli til ny kunnskap og kompetanse ønsker jeg å vise hvordan man kan bruke modellen for overordnede kompetanseområder utviklet av Kompetanse Norge gjennom Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning (Norge, 2019). Disse kompetanseområdene er utviklet for å gi rom for læring og utforskning, noe man kan gå ut og inn av – litt som det spennet mellom subjekt og objekt i Nansens beretning. De skal være utgangspunkt for å gi økte kunnskaper, ferdigheter, egenskaper, og holdninger til en veisøker.

De fem kompetanseområdene sett i sammenheng med Nansens beretning:

- Meg i kontekst - *For et ubotelig tap å skulle miste et helt slikt eventyr ut av ens unge liv---Slik følte han det den tyve-åringen (meg) - Men foran lokket et nytt,*

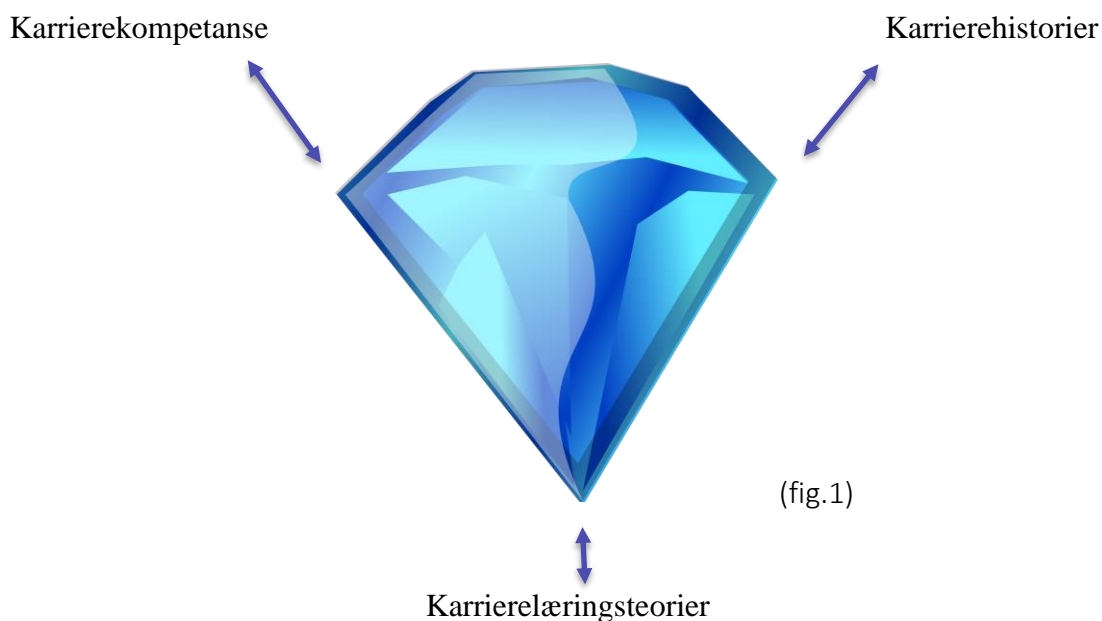
*enda større eventyr: havet —og så langt der nord-is-verdenen. Både han og “Viking”skulde ut på den første Ishavs-ferd. (kontekst)*

- **Mulighetshorisont og begrensninger** - *For et vidunderlig naturens eventyr våren er for den unge --denne våkning avlivet etter den lange vinteren (mulighetshorisont) - Mange år er gått siden hin mars-morgen. Tyve-åringen er blitt den “eldre mann” (begrensninger)*
- **Valg og tilfeldigheter** - *Både han og “Viking”skulde ut på den første Ishavs-ferd. (valg) Første våren han ikke skulde få plaske om mellom holmene og skjærene og ta imot trekk-fuglene, ikke høre århanen bulre og gauken lokke i den store skogen (tilfeldigheter)*
- **Endring og stabilitet** - *Men foran lokket et nytt, enda større eventyr: havet —og så langt der nord-is-verdenen. Både han og “Viking”skulde ut på den første Ishavs-ferd. (endring) For et vidunderlig naturens eventyr våren er for den unge (stabilitet)*
- **Tilpasning og motstand** - *Det var som det blødde der inne i bringen. Men foran lokket et nytt, enda større eventyr: havet —og så langt der nord-is-verdenen (tilpasning) For et ubotelig tap å skulle miste et helt slikt eventyr ut av ens unge liv---Slik følte han det den tyve-åringen (motstand)*

Her ser vi at en liten bit av en fortelling kan deles systematisk inn i de fem kompetanseområdene. Dette var en reiseskildring, men en slik analyse kan også gjøres med en karrierehistorie. Min idé er at elevene mine skal møte ulike karrierehistorier og fortellinger, både egne og andres, kjente og ukjente. Ikke bare en gang innimellom, men med en fast ramme rundt slik at historiene og fortellingene kan analyseres og bearbeides i flere omganger i ulike kontekster til en egen læringsstrategi – og på den måten øke elevenes og veisøkernes karrierekompetanse.

Utgangspunktet for mitt forskningsprosjekt kan dermed ses på som spissene i formen på en diamant (se fig.1) bestående av elevenes **karrierekompetanse, karrierehistorier** sett i sammenheng med de fem kompetanseområdene og **karrierelæringsteorier** knyttet opp mot dette. Jeg skal ved hjelp av tidligere karriereteorier rundt karrierelæring og selvhåndtering modellere et undervisningsopplegg i Utdanningsvalg på 10. trinn med karrierehistorier og fortelling som hovedtema. Målet med denne oppgaven er å ende opp

med et forskningsprosjekt og undervisningsopplegg som kan brukes både av meg selv og andre som underviser i utdanningsvalg eller jobber med karriereveiledning. Derfor har jeg også lagt ved skolens lokale læreplan i utdanningsvalg som vedlegg i denne oppgaven som et inspirasjonsverktøy og bakgrunn for videre arbeid.



## 1.4 Tidligere forskning

Av tidligere forskning innenfor dette temaet har jeg latt meg inspirere av rapporten fra Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse som beskriver en forskning på kvalitet i karriereveiledning i skolen (HKDIR, 2022), NOU-rapporten *Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn* (NOU 2016:7, 2016) og førsteamanuensis ved Universitetet i Sør-Øst Norge Petra Røise sin doktoravhandling *Faget utdanningsvalg – intensjoner og operasjonalisering* (Røise, 2022). I drøftingskapitlet vil jeg forklare nærmere hvordan jeg har brukt dette inn i mitt arbeid med spesielt analyse og tolkning av funn opp mot problemstilling.

Forskningsprosjektet er noe basert på egen eksamensoppgave i emnet Vitenskapsteori og metode, våren 2022. Noen utsagn, slutninger og teori vil derfor kunne spores tilbake til den oppgaven (Eget arbeid, 2022).

## 1.5 Problemstilling

For å kunne jobbe videre med et slikt prosjekt er det vesentlig å ha noen klare retningslinjer, og jeg har valgt å arbeide etter følgende problemstilling:

### **Hvordan legge til rette for karrierelæring i faget utdanningsvalg for å styrke elevenes karrierekompetanse?**

I tillegg vil jeg legge til følgende forskningsspørsmål for å gjøre helt klart hva jeg ønsker å finne ut:

- Hvilke tanker har elevene om begrepene karriere, utdanning og fremtid?
- På hvilken måte kan arbeid med karrierehistorier styrke elevenes kritiske bevissthet?
- Hvordan opplever elevene at å arbeide med karrierehistorier kan bidra til karrierelæring?

## 1.6 Begrepsavklaring

I denne oppgaveteksten bruker jeg noen begreper som går igjen og som jeg ønsker å redegjøre for:

**Karrierehistorier** og **karrierefortellinger** brukes noe om hverandre i de ulike delene av oppgaven. Dette er fordi jeg ønsker at begrepene skal favne videre enn kun den tradisjonelle historien om utdanning og yrkesvalg. Jeg ønsker å innlemme både den lille historien til en enkeltperson og den store fortellingen om levd liv med de erfaringene som følger med.



**Karrierelæring** brukes for å beskrive den læringen som skjer underveis i opplæringen gjennom for eksempel aktiviteter i utdanningsvalg, og som vil kunne føre til karrierekompetanse. En utdypning av hvordan dette kan forklares i teorien kommer frem i kapittel 2.

Jeg velger å omtale oppgaven både som et **forskningsprosjekt** og som en utvikling av et **undervisningsopplegg**. Dette fordi jeg ønsker at den forskningen jeg har gjort her nettopp skal kunne brukes inn i undervisningen i utdanningsvalg, av meg og andre.

## 1.7 Oppbygging av oppgaven

Denne oppgaven består av 6 kapitler. I kapittel 1 beskrev jeg innledningsvis om temaet og problemstilling for prosjektet – karrierehistorier og fortellingens betydning, samt noen tanker rundt hvordan jeg vil plassere det i forhold til faget utdanningsvalg og karriereteoretisk vinkling. I kapittel 2 skriver jeg mer utdypende om det teoretiske rammeverket jeg har valgt for prosjektet, og den ideologiske bakgrunnen for valg av teorier. Kapittel 3 tar for seg en gjennomgang av forskningsdesign og valg av metoder, og hvordan dette er brukt inn i oppgaven sett med et didaktisk blikk. I tillegg ser jeg her på konteksten for datainnsamling og rekruttering av informanter, samt en vurdering av kvalitet, personvern og etikk i undersøkelsen. I kapittel 4 legges frem resultater, funn og analyse sett i sammenheng med det teoretiske rammeverket, elevlogger og feltnotater etterfulgt av en beskrivelse av analyseprosessen med en oppsummering. Kapittel 5 drar det hele sammen i en drøfting av det som har kommet frem i undersøkelsen, og svar på problemstilling før jeg presenterer en kort konklusjon i kapittel 6.

## 2 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet legger jeg frem noen teoretiske ideer innenfor karrierelæring. De teoriene jeg legger frem her vil begrunne og forklare hvordan forskningen i dette prosjektet er lagt opp, og hvilke modeller jeg har jobbet etter.

### 2.1 Paulo Freire – lydig tilpasning eller frigjørende handlekraft?

Jeg har nevnt i innledningen at jeg ønsker å se dette forskningsprosjektet i et frigjørende perspektiv med fokus på livslang læring. Før jeg beskriver valgt teori vil jeg derfor forklare dette valget med et perspektiv til; det undertrykkende mot det frigjørende. For at noe skal oppleves som frigjørende må vi først ha vært innom det undertrykkende. Den brasilianske pedagogen Paulo Freire beskriver denne tanken i sin bok *De undertryktes pedagogikk* fra 1970, hvor han ble oppmerksom på sin egen barndom og oppvekst i 1920-årene – en barndom som startet i middelklassen, men gikk over til fattigdom på grunn av den økonomiske krisen i 1929 (Freire, 1970). Freire fikk selv oppleve på kropp og sjel hvordan en taus kultur oppsto blant de fattige, en kultur som handlet om omsorg og samhold, men uten handlekraft. Det fattige miljøet ble holdt fastlåst i en undertrykkende situasjon uten mulighet til å forbedre hverdagen på grunn av lite fysisk og mentalt overskudd til protester, kritisk bevissthet og kreativ agering. Men fordi Freire hadde hatt en annen start i livet, en smak av et annet og bedre middelklasseliv, slo han seg ikke til ro med dette, og brukte sin kritiske bevissthet til å opparbeide seg en utdannelse med blikk på en ny pedagogikk. Han var opptatt av dialog mellom lærer og elev, et likeverdig fellesskap med fokus på kritisk bevissthet, refleksjon og egenvurdering.

Som professor i pedagogisk historie og filosofi bygget han opp en metode med dialog i sentrum, der lærestoffet tar utgangspunkt i det som er viktig for eleven – altså en ide om å være subjekt i eget liv. Freire kalte den gamle og ikke-frigjørende undervisningsmetoden for *bank-oppfatning av undervisning*, og den frigjørende for *problemrettet undervisning*. *Bank-oppfatning av undervisning* består av ren overføring av kunnskap fra en som kan til en som er uvitende og bare tar imot. Læreren sender ut

beskjeder og faktameldinger og eleven tålmodig mottar, lærer utenat og gjentar. Der *bank-oppfatning av undervisning* bedøver, skjuler kjensgjerninger og hindrer skapende evner, inneholder en *problemrettet undervisning* en stadig avsløring og avmystifisering av virkeligheten og streber etter kritisk bevissthet og inngrep i virkeligheten. Nøkkelen her er dialog, refleksjon og handling. Selv om disse tankene og ideene til Freire er satt inn i en tid med store forskjeller på fattig og rik, kan de uten problem ses i sammenheng med vårt moderne samfunn. I følge Livskvalitetsundersøkelsen foretatt av Statistisk sentralbyrå (SSB) i 2021 oppleves fremdeles grupperinger, stigmatisering, undertrykkelse og forskjellsbehandling både i skolen og Norge for øvrig (SSB, 2022). Selv om vi ikke bruker ord som klasse og fattigdom i det daglige er vi absolutt bevisst på at vi lever i et klatresamfunn hvor hver enkelt programmeres og kan påvirkes av systemet til å bli objektiverte forbrukere i eget liv. Dette perspektivet ønsker jeg å ta med meg når jeg skal modellere videre på undervisningsopplegget i denne oppgaven, altså elevene kan frigjøres gjennom egen karrierelæring.

## 2.2 Albert Bandura – sosialkognitiv læringsteori og Self - efficacy

At mennesket er et subjekt i eget liv er også vesentlig for det sosialkognitive perspektivet, som jeg har vært innom innledningsvis i kapittel 1. Men det er et komplekst samspill når både personens og de eksterne faktorenes roller skal interagere og samhandle i spesifikke situasjoner og handlingsforløp. Sosialkognitiv læringsteori knyttes vanligvis til den kanadiske psykologen Albert Bandura. Han støtter seg på den ene siden til behavioristisk teori – særlig med tanke på at en forsterkning må til for at læring skal finne sted – på den annen side legger han på kognitive begreper som *forventning* og at menneske er i stand til å *huske* å *gjenkalle* (Imsen, 1998).

Videre kan vi se at med utgangspunkt i Banduras forankring i behaviorismen trekkes viktigheten av læring gjennom tilbakemeldinger fram som en sentral læringsform – altså en instrumentell læring (Haug, 2018). Men samtidig påpeker Bandura at læring skjer gjennom *observasjon* og *imitasjon*, en gjenkallelse av det man har opplevd tidligere – altså *assosiativ læring*. Videre at en kan lære av ikke bare egne feil og seire,

men også andres – såkalt *overført læring*. Som for eksempel å lytte til andres karrierehistorier.

I følge Imsens (1998) tolkning av Banduras tekster ser vi at det ligger fire prosesser til grunn for en slik observasjonslæring:

**Oppmerksomhet** – individet må rette oppmerksomheten mot det som virker interessant eller viktig i en situasjon.

**Hukommelse** – å være stand til å bevare i minnet det som er verdt å imitere, å igangsette kognitive prosesser som hukommelse gjennom å faktisk utføre aktiviteten selv.

**Gjenskapning** – å la den indre forestillingen komme til uttrykk i en åpen handling – altså produksjonsprosess eller gjennomføring.

**Motivasjon** – her kommer behov for forsterkning inn som en type belønning som konsekvens av egen atferd, eller ved å se at andre blir belønnet for samme atferd, såkalt vikarierende forsterkning. I tillegg en vurdering i forhold til egen standard og oppnådde resultater opp mot den modellen man prøver å imitere, kalt selv-motivering.

Bandura mener også at det å faktisk oppleve å feile, og ikke alltid lykkes er svært viktig for egen utvikling. I sitt kapittel Exercise of personal and collective efficacy in changing societies i boken Self-efficacy in Changing societies (Bandura, 1995) skriver Bandura følgende;

*If people experience only easy successes they come to expect quick results and are easily discouraged by failure. A resilient sense of efficacy requires experience in overcoming obstacles through perseverant effort. Some difficulties and setbacks in human pursuits serve a useful purpose in teaching that success usually requires sustained effort. After people become convinced they have what it takes to succeed, they persevere in the face of adversity and quickly rebound from setbacks. By sticking it out through tough times, they emerge stronger from adversity. (Bandura, 1995, p. 3)*

Slik kan vi se verdien i overført læring gjennom å lytte til andres feil og hvordan og hva de lærte av dette. Gjennom å lytte til andres historier som i de fleste tilfeller inneholder noen skjær i sjøen vil vi kunne ta fortellerens erfaring med oss i egen læring.

At det subjektive og det kontekstuelle er gjensidig avhengig av hverandre ser vi også dette begrepet fra Bandura; selv-efficacy, hvor de subjektive vurderingene er et resultat av tidligere erfaring og læring, indirekte læring gjennom andre, direkte påvirkning av miljø og fysisk tilstand (Højdal & Poulsen, 2012). Personens selvantagelse, eller mestringsforventninger - (self-efficacy) er ifølge sosialkognitiv læringsteori et resultat av en dynamisk bevegelse mellom individ og den kontekst hvor aktiviteten utføres i, og opplevelsen til individet – om det er positivt eller negativt – har stor betydning for videre valg i en lignende situasjon. I arbeidet med karrierehistorier i dette prosjektet er det svært relevant å se til denne teorien da det hele veien er vesentlig å dra med seg tidligere erfaringer, egne og andres, inn i egen utvikling og karrierelæring.

### 2.3 DOTS og New DOTS

I europeisk sammenheng danner Bill Law og Antony Watts sin karrierelæringsteori DOTS – modellen et bakteppe for politikktutforming av CMS som nevnt innledningsvis (Haug, 2020). Denne modellen så dagens lys i 1977, og må derfor ses med den tidens forståelse i grunn med tanke på den utviklingen innen et frigjørende perspektiv i karrierelæringsfeltet. Allikevel har modellen vært et sentralt utgangspunkt for arbeidet med karrierekompetanser i europeisk fagpolitikk de senere årene. Bill Laws teori ser på hvordan vi lærer om karrierene våre i en sosial kontekst, og forsøker å beskrive hvordan læring formes av fellesskapene og dermed også former våre karrierer.

*Society is not a massive and impersonal entity like that described as “opportunity structure” in functionalist accounts of career development. It is people: individuals in interaction with members of their various groups, constructing partly shared representations of where they believe themselves to be. “Self” is not a static collection of introspective statements, as implied by the humanists’ use of the term “self-concept”: it is the changing sense that a person takes in large measure from the feedback that he or she receives from others.*

(Law, 1981, p. 19)

Dette skriver Bill Law i sin artikkel fra 1981 for å forklare hva han mener om den teoretiske formuleringen til *community-interaction theory* – oversatt til

samfunnsinteraksjons teori på norsk. Det er ikke kun samfunnets behov eller kun selvets behov, det er et gjensidig samarbeid mellom individ og samfunn, selvrealisering og etterspørsel. Med kunnskap og kompetanse om seg selv og samfunnet man lever i vil man kunne oppnå en frigjøring i det å kunne ta riktige og gode valg.

D i Dots står for **Decision learning** – evnen til å ta gode valg. Dette innebærer kunnskap om forskjellige måter å ta valg på, bevissthet rundt måten en selv velger – og en bevissthet om hvilke valg som er hensiktsmessige ut fra situasjonen. O står for **Opportunity awareness** – mulighetsoppmerksomhet. Kjennskap til hvilke muligheter som finnes, kunnskap om hva disse mulighetene kan innebære og hvordan man kan gripe disse mulighetene. T står for **Transition learning** – håndtere overgangsfaser. Det å utvikle ferdigheter og strategier i å håndtere ulike utfordringer man står over ved å bytte jobb, gå fra utdanning til jobb, eller tilbake til utdanning etter mange år i jobb. S står for **Self Awareness** – selvinnsett. Hvem er jeg, hvilken personlighet har jeg, identifisere egne behov og kjenne sin kompetanse. I tillegg til en bevissthet rundt egne styrker og svakheter, krav og forventninger (Haug, 2018).

Begrepet New DOTS kommer inn her som en videreføring av disse punktene med *hvordan* vi skal lære og *hvorfor* vi skal lære det. Ifølge artikkelen New DOTS: Career learning for the contemporary world utgitt av National Institute for Careers Education and Conselling (NICEC) følger noen underpunkter;

- Å oppdage (å få et bilde av hvordan saken opptrer for meg)
- Å ordne (organisere for å finne sammenhenger, likheter og ulikheter)
- Å fokusere (hva føles riktig)
- Å forstå (Forklare og forutse konsekvenser av handlingene)

(NICEC)

Ved å se disse punktene fra DOTS og New Dots sammen, og se det i lys av karrierehistorier finner vi at tidligere lærdom kan brukes som grunnlag for fremtidig læring. Karrierehistoriene kan forklare noe om en sosial kontekst, valg, påvirkning utenfra og mulige konsekvenser av handlinger, enten de var planlagte eller tilfeldige.

## 3 Forskningsdesign og metode

Denne oppgaven benytter to metoder for datainnsamling; aksjonsforskning og deltagende observasjon. I tillegg har jeg valgt en metode for analysearbeidet. I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for en begrunnelse for valg av metoder og vitenskapsteoretisk ståsted og kjerneelementer tilhørende disse metodene. For å forstå disse valgene vil jeg også beskrive en forståelse ut fra fenomenologi. Jeg vil også gi en beskrivelse av hvordan jeg bruker Marc Savickas` konstruksjonistiske karriereintervju som metode i dette prosjektet. Deretter vil jeg forklare hvordan jeg har forstått og brukt disse inn i mitt forskningsprosjekt. Selve forskningen er utført på en ungdomsskole høsten – 23, og dataene er hentet inn fra tre 10.klasser i faget utdanningsvalg. Dataene er i form av skriftlige elevlogger og feltnotater fra deltagende observasjon. En nærmere beskrivelse kommer under kapittel 3.6.

### 3.1 Førforståelse

Før jeg begrunner og forklarer valg av metode ønsker jeg å si litt om førforståelse. Ifølge filosof Martin Heidegger er forståelse et grunnleggende mønster ved menneskers tilværelse, og all forståelse viser tilbake til en *førforståelse* vi ikke kan fri oss fra (Fangen, 2010, p. 47). Denne førforståelsen vil gradvis modifiseres etter hvert som ny kunnskap tilegnes, men da er det viktig å på forhånd ha gjort seg opp en tanke om hva som er før-kunnskap og hva som er etter-kunnskap. Dette kan gjøres ved å på forhånd notere seg ned det man vet om feltet man skal studere eller observere, og hva du antar du kommer til å få vite (Eget arbeid, 2022).

I mitt tilfelle er det vesentlig å vite at skolen jeg utfører forskning på er en skole jeg jobber ved og dermed kjenner godt til – både med tanke på beliggenhet, elevmasse og læringsmiljø. Jeg har da opparbeidet meg mange tanker, fordommer, teser og teorier rundt hvorfor elevene ved denne skolen velger og handler slik de gjør. En fallgrube i et forskningsarbeid med dette som utgangspunkt kan være at jeg hopper over noe i starten og går rett på egne antagelser og egne erfaringer. I dette tilfellet er det altså avgjørende for resultatet at jeg går de skrittene som behøves og ikke lar min førforståelse komme foran elevenes tanker og refleksjoner.

## 3.2 Fenomenologi

I arbeidet med å analysere empiriske data i dette prosjektet har jeg fått tilgang til informanternes og intervjuobjektens subjektive opplevelser og beskrivelser av gitte temaer, som jeg har bestemt på forhånd. Disse dataene kan lett tolkes og dermed også mistolkes gjennom min førforståelse. For å unngå at dette skal bli en hindring for dataenes sannhet må jeg som forsker være åpen. For å åpne opp for dette har jeg sett til det fenomenologiske perspektivet, og forsøkt å ha det i bakgrunn for all analyse i prosjektet.

Fenomenologisk psykologi viser en retning som vektlegger menneskers beskrivelser av seg selv og sitt livsmiljø slik som det fremtre for dem, og dette har inspirert kvalitativ forskning og bidratt til legitimitet inn i empirisk forskning der informanternes beskrivelser av subjektive opplevelser er sentralt (Befring, 2020). Altså fra et fenomenologisk perspektiv kan vi si at det er de levde erfaringene som gir ny kunnskap om seg selv og det som ligger foran; vi erfarer verden som den ene eller andre formen for virkelighet alt ettersom hvordan vi lar den fremtre for oss (Nyeng, 2021). Fenomenologisk tilnærming vil gi oss et bilde på individets eget perspektiv, egen forståelse og opplevelse – ut fra personens interessefelt og bakgrunn. Denne erkjennelsen gir oss mulighetene til å bli kjent med de umiddelbare fremtredelsene og komme nærmere virkeligheten til de vi som karriereveiledere ønsker å forstå – for å hjelpe. utfordringen her kan være å forstå hverandre fullt og helt – ettersom den enkelte har eksklusiv tilgang på egen virkelighet og verdensoppfattelse. En løsning her er kommunikasjon og språk – et felles språk. Det å kunne føre en samtale om et tema som er forståelig for begge parter og med bruk av ord og begreper som gir samme mening og verdi. Gjennom å lede og strukturere en samtale kan en veileder legge til rette for en felles forståelse i mangfoldet av den subjektive enkeltopplevelsen og beskrivelsen. Jobben består da av å legge til rette for mening, kommunikasjon, anerkjennelse, velvillighet og fellesskap (Kversøy & Hartviksen, 2018). I dette prosjektet vil det bety å avklare begreper og skape en felles forståelsesramme rundt mening og oppgavens betydning – for fellesskapet og den enkelte elev.



### 3.3 Begrunnelse for valg av metode

Ordet kvalitet betyr beskaffenhet eller egenskap, og i kvalitativ forskning arbeider man med ulike skriftlige og muntlige kilder som gir forskeren tolkninger av disse egenskapene i form av ord (Nyeng, 2012). Kvalitativ forskning er ikke bare en metode alene, men et fellesnavn på ulike metoder som brukes for å identifisere og beskrive kvaliteter ved sosiale fenomener. Der kvantitativ forskning – som også består av flere ulike metoder – tar for seg en større mengde skriftlige og muntlige kilder som deretter analyseres statistisk ut fra **tall**, er kvalitativ forskning en metode som gir forskeren tolkninger i form av **ord**. Jeg har valgt å bruke kvalitativ forskning som et verktøy i mitt prosjekt, da det er elevenes valg av ord og hvordan de selv beskriver situasjonen de er i jeg ønsker å forske på. Som vi ser av problemstillingen til prosjektet har jeg valgt å begynne setningen med *Hvordan...* - og de påfølgende forskningsspørsmålene inneholder ord som *Hvilke tanker har elevene....*, *På hvilken måte....* og *Hvordan opplever elevene....* Alle disse ordene og setningene åpner opp for en fenomenologisk undersøkelse, en analyse av hvordan svarene i undersøkelsen fremtrer for oss samtidig som en analyse om hvordan de fremtrer for informantene. Fallgruven her kan være at jeg mistolker enten ordene eller den sosiale situasjonen jeg observerer, sammenfallende med beskrivelsen i avsnitt over med tanke på førforståelse. Dette vil jeg beskrive nærmere i analysekapittelet.

Jeg har valgt aksjonsforskning og deltagende observasjon som metoder innenfor kvalitativ forskning til min problemstilling, og ønsker med det å få fatt på den intuitive og impulsive kommunikasjonen i prosjektet. Aksjonsforskning passer godt inn i et undervisningsopplegg med faste rammer og tydelige mål i en allerede satt gruppe deltakere, som en skoleklasse er. Når jeg er i prosjektet sammen med deltagerne i det øyeblikket forståelsen inntreffer eller de får en «eurekaopplevelse» av noe – så er jeg som deltagende observatør sammen med dem, men samtidig litt på siden. Da tror jeg at det jeg oppfatter og kan senere analysere, vil fremstå som ekte, naturlig og autentisk.

Jeg kunne ha valgt intervju i stedet for eller i tillegg til deltagende observasjon. Det jeg er redd for her er at både spørsmålene og intervjusituasjonen ville ha styrt svarene for mye – altså mistet det autentiske. Jeg har i stedet valgt å bruke logg i etterkant av prosjektet for å innhente elevens refleksjon over det de har hørt og opplevd i arbeidet med karrierehistoriene. Jeg tenker også at metoden aksjonsforskning er et godt verktøy

når ønsket mitt er å utvikle lokal kunnskap på egen arbeidsplass. Tanken er at dette prosjektet skal kunne anvendes senere av både meg selv – og andre lærere i utdanningsvalg, som en slags veiledningsmanual. Jeg ønsker å lage et prosjekt/undervisningsopplegg som et praktisk verktøy man kan bruke i arbeidet med ungdom, valg og påvirkning.

I det fenomenologiske perspektivet, som jeg har nevnt tidligere, legges det til grunn personens opplevelse av å være i noe, å erfare selv, og ta tak i det umiddelbare som oppstår i en situasjon eller opplevelse. Jeg tenker at ungdommene har såpass mye innlært førforståelse – eller *førmisforståelse* om temaet karriere og utdanning at det er spesielt viktig i dette prosjektet å oppdage det umiddelbare og autentiske.

Viktige elementer å ha i bakhodet ved å bruke disse metodene kan for eksempel være at jeg ikke spiller observerende nok, men faller for fristelsen og blir for aktiv. Jeg tenker at det er en typisk feil vi lærere gjør stadig vekk – vi belærer og forklarer så mye at elevene ikke finner plass til seg og sin person. Særlig i førforståelsesdelen av prosjektet tenker jeg at dette blir kritisk. Andre uheldige ting om kan skje er at jeg ikke får med meg så mange i kollegiet som jeg ønsker – klarer jeg å fange interessen deres – ved å bruke veiledningsverktøyet SØT-modellen (situasjon nå – tiltak og ønsket situasjon), og vekke det samme engasjementet for dette med viktigheten av at oppgaven er hele skolens ansvar? Eller blir jeg den litt slitsomme og inngripende kollegaen som skal snakke på andre mine studier for egen vinning skyld? En viktig jobb for meg her ovenfor alle deltagerne i prosjektet er å gjøre dette relevant for de som blir involvert. Aksjonsforskning handler jo ofte om å forbedre noe, enten det er situasjoner, miljø, fagområde eller relasjoner. Det å gi deltagerne en stemme ved å bidra med informasjon, hva som skal være fokus og hvordan utfordringene skal tas tak i – og ikke minst at resultatet blir forståelig og transparent – er avgjørende for opplevelsen av relevans (Kversøy, 2018a).

I et slikt prosjekt er det ingen tvil om at jeg ønsker å komme fra ord til handling. Ordene i tittelen – karrierekompetanse og karrierelæring betyr for meg undring, handling og aksjon. Oppgaven min handler også om valg, tilfeldigheter og ferdigheten valgkompetanse. Vi snakker ofte om det å ta gode valg, men veldig ofte innebærer det et fokus på resultatet av det valget, og ikke det som skjer mens du tar valget. Jeg ønsker

å få innpass akkurat der hvor en ungdom opplever at «nå er jeg i et valg» - og hvordan de erfarer det – for å kunne bruke den erfaringen videre. Å befinne seg i feltet – der det skjer – og observere elevene, tenker jeg kan gi meg denne tilgangen. Jeg ønsker selvsagt også å finne ut av om det å høre på alle de valgene som er tatt og de resultatene valgene fikk, vil påvirke elevenes oppfattelse av valg opp mot karriere.

For å kunne analysere funn ut fra datainnsamlingen med aksjonsforskning og deltagende observasjon har jeg valgt å se til professor i sosiologi Aksel Tjora sin beskrivelse av stegvis-deduktiv metode (SDI). Dette er en analysemetode hvor man arbeider i etapper fra empiri til teori, men hvor man også går tilbake i prosessen for å sjekke teorien mot empirien, en såkalt konsept-test (Tjora, 2020). Disse konsept-testene og mer utdypende forklaring på hvordan jeg har gått frem med denne analysemetoden kommer jeg til i kapittel 4 om funn og analyse.

### **3.4 Kjerneelementer i aksjonsforskning**

Aksjonsforskning sitt særpreg er den direkte inngripen i feltet, og forskeren nøyer seg ikke med å bare observere – her skal man bygge bro mellom teori og praksis, kunnskap og handling ved hjelp av fysisk tilstedeværelse (Befring, 2020). Aksjonsforskeren setter ofte i gang en endringsprosess – som igjen kan utløse motstand. Men det er sentralt i slik forskning at det aktivt søkes å påvirke og forandre feltet, som igjen fordrer at man kan oppfylle både etiske og faglige kompetansekrav. Aksjonsforskning er et vidt begrep som omfatter mange ulike tilnærminger, og hvor disse igjen har mange likheter som overlapper hverandre. I antologien *Aksjonsforskning i Norge* skriver professor i pedagogikk Hilde Hiim det første kapittelet med tittelen Likheter og forskjeller mellom tilnærminger til aksjonsforskning. Her legger hun frem et utvalg av tilnærminger til aksjonsforskning; dialogbasert, kritisk utopisk, samarbeidende pedagogisk, praktikerforskning og deltagende aksjonsforskning (Hiim, 2020). Det er stor grad av overlapping mellom disse tilnærmingene og ikke alltid lett å sette et skille mellom dem. I mitt prosjekt kan jeg kjenne meg igjen i nær sagt alle, men det er allikevel den praktiske tilnærmingen, praktikerforskningen jeg ser mest tilknytning til. Praktikerforskningen tar utgangspunkt i at lærere selv styrer en utviklings- og forskningsprosess for å ivareta både praktisk, profesjonell relevans og demokratisk

medvirkning i kunnskapsutviklingen (Hiim, 2020). Slik skapes en mer praksisnær og identifiserbar forskning som andre lærere kan lære av og la seg inspirere av i ettertid.

I mitt tilfelle vil jeg forske på ungdommer jeg allerede har en relasjon til. Dette kan både gjøre det lettere – ved at jeg allerede har innpass, kjenner kulturen og vet hvordan vi jobber godt sammen. Men det kan også føre til at min inntreden her på denne måten vil føre til motstand; «hvorfør gjør vi dette, vi har ikke gjort det slik med deg før?» - og særlig med tanke på å skulle be kolleger om å bidra inn i et slikt prosjekt som i utgangspunktet ikke tilføre deres arbeid noe – sett fra deres ståsted. Her er det vesentlig at jeg kan argumentere fra et felles faglig ståsted om hvor dette kan ende ut positivt for flere enn kun de involverte. Aksjonsforskning har som nevnt som mål å endre – og endring smerter. Men resultat av endring er ofte forløsende og meningsfullt.

Aksjonsforskning handler også i stor grad om å samle mennesker som ønsker å samarbeide, med den hensikt å finne praktiske løsninger som angår deltagerne i prosjektet (Kversøy, 2018b). Det kan være en utfordring å skape relevans for de man ønsker å ha med i prosjektet, og en måte å finne ut av dette kan være å invitere deltagerne til samarbeid og dialog. For å komme dit med mine kolleger kan det være en idé å ta i bruk et pedagogisk verktøy som tar for seg Situasjon nå, Ønsket situasjon og Tiltak – forkortet til SØT-modellen, nettopp for å gi det mening og relevans. Det å kunne lede og strukturere en samtale eller et prosjekt for å få til et samarbeid som tåler forskjellighet og uenighet, gjør oss rustet til å få til et konstruktivt samarbeid og utnytte de ressursene som måtte finnes i for eksempel et kollegiet eller en elevgruppe (Kversøy & Hartviksen, 2018). Modellens tre steg med situasjon nå – ønsket situasjon og tiltak bidrar til å legge til rette for refleksjon og gir en analyse av gapet mellom de første stegene. I tillegg utfordrer modellen oss til å konkretisere tiltak, og de flyktige samtalene som ofte er en kilde til frustrasjon materialiseres i en kjede fra ord til handling. En slik metode kan brukes på et felles møte med kolleger for å kunne samles om ideen at utdannings- og yrkesrådgivning er hele skolens oppgave. En nærmere beskrivelse av hvordan denne modellen er tatt i bruk i dette prosjektet kan leses i kapittel 3.6, under gjennomføring av aksjonsforskningen.

### 3.5 Kjerneelementer i deltagende observasjon

Deltagende observasjon kommer inn her i dette prosjektet hvor vi har sluppet løs et ukjent antall karrierehistorier – og diskusjonen og refleksjonen begynner. Min idé er at jeg inntar en rolle som *delvis deltagende observatør* – at min tilstedeværelse føles behagelig og naturlig, jeg kan følge de sosiale reglene og jeg deltar i samhandling med de jeg ønsker å forstå (Fangen, 2010). Jeg mener å oppfylle disse kriteriene på grunn av min rolle som elevenes lærer i utdanningsvalg hvor vi har blitt kjent med hverandre gjennom daglige møter på skolen. Det er også nettopp det jeg ønsker – ut fra min problemstilling – å forstå hvor elevene er slik at jeg kan legge til rette før enda mer forståelse. Å ta rollen som delvis deltagende observatør er – ifølge Fangen – en evig balansegang mellom kunstig nøytral og «en av dem», for å ikke miste posisjonen som behøves for å få innpass. Samtidig er det vesentlig å finne en rolle som tilpasser ens egne personlige ferdigheter. Dette vil gjøre det enklere å falle inn i en naturlig rolle, og dermed oppnå aksept.

Ifølge samfunnsforskeren Erving Goffman er det å spille en rolle noe vi gjør ellers i livet også – utilsiktet eller ei – i alt sosialt samspill. Han bruker blant annet begrepet opptreden «*om all den aktivitet en person utfolder i løpet av et tidsrom som er kjennetegnet ved samvær med en bestemt gruppe iakttagere, og som har en viss innflytelse på iakttagerne*» (Goffman et al., 1992, p. 22). Jeg ser for meg at dette er noe som man må øve på, prøve seg frem – ikke noe man kan bli god på ved å lese om det i en bok.

### 3.6 Savickas – Life design og det konstruksjonistiske karriereintervju

«*To prompt meaningful activities that further self-making, identity shaping, and career constructing*» – slik ordlegger Marc Savickas seg om sin teori rundt sosialkonstruksjonistisk karriereveiledning og yrkesmessig atferd med vekt på personlighetstrekk, utviklingsoppgaver og livstemaer (Kjærgård & Plant, 2018). Dette førte også til begrepet Life-design, et viktig og førende element i det tredje karriere teoretiske paradigmet. Kirsten Marie Norendal skriver i sitt bidrag i boken *Karriereveiledning for individ og samfunn* at bakgrunnen for å kalle dette Life Design

henger sammen med erkjennelsen av at karriereutfordringer i det 21. århundre bare er en del av et større bilde som omhandler hvordan man skal leve et godt liv i en postmoderne verden med alle dens utfordringer. Betydningen av det narrative er viktig og det å se mønstre og helhet i veisøkers historier med vekt på sammenhenger. Ut fra disse teoriene utarbeidet Savickas et *konstruksjonistisk karriereintervju*, et halvstrukturert intervju bestående av fem spørsmål i tillegg til ett åpningsspørsmål. Meningen med et slikt intervju er at veisøker får mulighet til å fortelle sin historie gjennom flere små historier, og spørsmålene er ment å dekke de viktigste områdene som kan være nyttig å belyse får å få tak i sammenheng og helhet i den narrative fortellingen.

Dette intervjuet er den første delen av en trestegs-prosess i metoden Life Design Counseling, og jeg har valgt å ta med dette inn i mitt prosjekt som en del av oppgaven elevene skal utføre for å samle inn karrierehistorier. Tanken er at disse spørsmålene kan være til hjelp både for den som intervjuer og den som skal fortelle sin historie, i tråd med den sosiale konteksten og den personlige historien som er ønskelig å få frem.

Det å kombinere ulike forskningsmetoder kalles *triangulering*, og er svært vanlig i forskningsfeltet. Det vil ofte føre til et godt grunnlag i analysedelen og kan sikre høy grad av validitet (Fangen, 2010). Dette vil jeg forklare nærmere i kapittel 3.9 om reliabilitet og validitet.

### **3.7 Forskningsdesign – en tidslinje**

Prosjektet tar for seg 10.trinn og faget utdanningsvalg. Dette faget legges opp på ulike måter fra skole til skole. På denne skolen har man valgt denne modellen: Elevene har utdanningsvalg 1 time på 30 minutter i uka på 8.+9. trinn med kontaktlærer eller annen faglærer, og 1 time på 60 minutter hver uke på 10.trinn - da med rådgiver ved skolen som både planlegger gjennomfører undervisningen. Etter 1.mars på 10.trinn har alle elevene søkt på videregående skole, og da avsluttes faget utdanningsvalg. Etter dette har elevene andre utvalgte fag i denne timen, og må selv kontakte rådgiver for spørsmål og veiledning.

I skolens lokale fagplan for utdanningsvalg (vedlegg) er det lagt opp til både bedriftsbesøk, utdanningsmesse og praksisdager i tillegg til undervisning i utdanningssystemet og ulike besøk fra privatskoler, opplæringskontorer og andre aktører fra arbeidslivet i løpet av 10.trinn. I fagplanen var det mest rom for dette forskningsprosjektet før høstferien. I ettertid ser jeg også at dette var et gunstig tidspunkt med tanke på elevenes motivasjon og mottakelighet for slike aktiviteter og øvelser. For etter en lang ferie kan det være mange som har behov for slike kreative samhandlingsøvelser som styrker klasse miljøet, fremfor faktabasert og individuell undervisning. Gode relasjoner i klassen gjør at elevene er mer mottakelige og bevisste i forhold til all informasjon de skal få om valg av videregående skole. Her viser jeg prosjektets forskningsdesign i en tidslinje:

**Uke 1:** Presentasjon av prosjekt for kollegaer på avdelingsmøte.

**Uke 2:** Presentasjon av prosjekt for elever, og fortelle egen karrierehistorie, logg 1 – *forventninger*. Tidsbruk er en skoletime.

**Uke 3:** Aktiviteter med karrierehistorier fra oppgaveheftet *Min Framtid*, gå igjennom oppgavetekst, øve på fiktive intervjuer. Elevene utfører de ordentlige intervjuene etter skoletid. Tidsbruk er en skoletime pluss den tiden elevene bruker hjemme på intervjuene.

**Uke 4:** Logg 2 – *underveis*. Tidsbruk er en skoletime. Her vil det også bli tid til spørsmål og refleksjoner rundt oppgaven og hva som skal gjøres for de som ikke er i gang med intervjuene enda.

**Uke 5:** Presentere historier, i grupper og plenum. Tidsbruk er en skoletime.

**Uke 6:** Logg 3 – *refleksjoner*. Tidsbruk er en skoletime. Her vil det også bli tid til å trekke frem eksempler fra historier elevene var ekstra nysgjerrige på, og reflektere sammen over dette.

### **3.8 Aksjonsforskning i dette prosjektet – gjennomføring**

Når jeg gjennomfører dette prosjektet er det naturlig å innlemme det i den jobben jeg gjør til daglig som faglig ansvarlig for faget Utdanningsvalg og eneste karriereveileder på denne skolen. Elevene har som nevnt utdanningsvalg en time i uka, og fra høsten i 10. trinn er fokuset her mest på valget som skal tas like over nyttår – valg av

videregående utdanning. Prosjektet foregikk rent praktisk i faget utdanningsvalg med aksjonsforskning og deltagende observasjon som ramme, hvor jeg som veileder og aksjonsforsker følger elevene gjennom oppgavene.

Jeg har valgt å dele prosjektet inn i tre faser; *forventninger, underveis og refleksjoner* (se oppsett over). Før disse fasene startet prosjektet med at jeg presenterte min forskning og mine ideer for kolleger på et avdelingsmøte. Jeg har tidligere i dette kapittelet nevnt SØT – modellen, og hvordan den kan brukes for å engasjere kolleger til å delta. For å beskrive situasjon nå (S) la jeg frem min bekymring og undring rundt det faktum at våre elever ut fra andres og egen forskning fremdeles lar foreldre og familie påvirke mer enn skole når det kommer til valg av yrke og utdanning (Mjaavatn & Frostad, 2018). For å vise eksempler på dette viste jeg til demografien i skolekretsen og hvordan søkertallene til yrkesfaglig utdanningsprogram har vært jevnt lave i hele den aktuelle skolens levetid. Elevene lar seg påvirke av familiens ønske om en karriere innen høystatus-yrker og en forestilling om at studieforbredende utdanningsprogram er veien til dette målet. Jeg vet på grunn av tidligere samtaler med kolleger at mange opplever det som frustrerende at vi som skole med vår kompetanse ikke strekker til på dette området. Derfor fokuserte jeg på mulighetene vi har til å gjøre noe her, og ved å inkludere og invitere den enkelte kollega til å kunne bidra personlig med dette (Kversøy & Hartviksen, 2018, p. 66). Det kan gjøres ved for eksempel å bidra med egne karrierehistorier – og oppfordre alle voksne som er innom skolen i en eller annen form – til å gjøre det samme.

Under ønsket situasjon (Ø) bygget jeg videre oppunder undringen rundt påvirkning og la frem et bilde av hvordan kollegene med sin historie og kompetanse er verdifulle ressurser for elevenes valgprosess. Ved å fortelle om hvordan jeg vil vinkle min karrierehistorie ovenfor elevene ønsker jeg at kollegene også ser nytteverdien av å fortelle sin for å «åpne verden» for elevene og utvide perspektivet deres – i tråd med en frigjørende diskurs.

For å komme til tiltak (T) la jeg frem ulike måter en slik karrierehistorie kan legges frem på. Det kan være innbakt i et annet faglig opplegg, som en avsluttende del før helgen, en oppstart mandag morgen – eller som et bestillingsoppdrag «rådgiver har bedt



meg om å ...». Deretter utfordret jeg alle til å velge blant disse tiltakene, og deretter fortelle meg hvordan og når de kunne tenke seg å utføre det.

For å lykkes med dette er jeg innforstått med at vi må sitte med felles forståelse og en felles undring. Det å se at disse delene under S – Ø og T passer sammen, blir en helhet og koherent som er svært viktig for kvalitet i forståelsesprosessen (Kversøy & Hartviksen, 2018). Og for å komme dit må jeg legge til rette for at alle får komme med sin historie, sin undring og sannhet. Om dette lar seg gjøre i et kort avdelingsmøte er jeg usikker på, men om det har sådd et lite frø av engasjement og nysgjerrighet over temaet jeg legger frem så kan det hende det vil komme til syne i en annen kontekst og tid. Uansett ser jeg det som fruktbart å legge frem denne utfordringen da et nytt utgangspunkt for endring er lagt.

For elevene startert dette prosjektet med muntlig felles diskusjon for å avdekke elevenes førforståelse av hva begrepet karriere betyr for dem (*forventninger*). *Min* førforståelse av *deres* førforståelse er at de får opp bilder i hodet som innebærer stresskoffert, lange arbeidsdager, akademiske utdannelser og elite-preget. (Jamfør tidligere nevnte norskoppgave «Meg om 10 år»). Elevene svarte så på spørsmålene i logg 1. Dette ble gjort individuelt, men i klasserommet slik at vi sammen kunne avklare eventuelle begreper eller spørsmålsstilling.

Deretter fortalte jeg min karrierehistorie med både tekst og bilder, en historie som mulig (ut fra min førforståelse) ville overraske noen av elevene når det gjelder veien til å bli lærer. Så instruerte jeg som nevnt noen utvalgte kolleger til å gjøre det samme – på sin måte – i lys av en forståelse fra NOU-rapporten Norge i omstilling – Karriereveiledning for individ og samfunn, kapittel 8.2.4; Utdannings- og yrkesrådgivning er hele skolens oppgave (NOU 2016:7, 2016). I påfølgende økt la jeg inn en læringsaktivitet hvor vi sammen gjorde en oppgave med å lese korte karrierehistorier fra arbeidsboka i utdanningsvalg – Min framtid (se under). Denne hører under læringsverket Utdanningsvalg – karrierelæring og livsmestring av Reinhardt Jåstad Røyset og Kjell Helge Kleppstø. Oppgaven med disse korte karrierehistoriene har hver sin vinkling på hva som kan ses på som «det gode liv» - alt ut fra hvilke verdier som legges til grunn. Deretter hadde vi en diskusjon gjennom metoden Individ-Gruppe-Plenum (IGP), etter å ha lest gjennom og presentert alle disse fire historiene. Refleksjonene som kom frem i

denne diskusjonen ble tatt med videre i oppgaven elevene fikk med å jobbe med egne intervjuobjekter.

### **Presentasjon av de korte karrierehistoriene fra arbeidsboka Min framtid:**

#### **Historie 1: Carmen**

Carmen er 32 år gammel. Hun er utdannet jurist fra 2010 og har vært ansatt på et advokatkontor i fire år. Hun bestemte seg for å studere jus fordi hun alltid har likt å diskutere ting. Samtidig ville hun gjerne ha en utdanning som gav mange forskjellige jobbmuligheter. På advokatkontoret jobber hun med å forberede saker til rettsaker, og hun får mye ansvar. Hun synes det er spennende med så mye ansvar, men setter også stor pris på å kunne samarbeide med kollegene sine. Carmen arbeider ofte 50 timer i uka, noen ganger mer. Hun tjener mer enn vennene sine, rundt 50.000 kroner i måneden. Hun savner imidlertid å ha mer tid til å dyrke andre interesser, som å tegne og å være mer sammen med kjæresten sin og vennene sine.

#### **Historie 2: Henrik**

Henrik er 42 år gammel og arbeider som quizmaster på den lokale puben rett ved der han bor med kone og to barn. Da han var 18 år, var han en lovende idrettsutøver, og han planla å studere idrett. Han tok jobben som quizmaster for å tjene litt ekstra, men likte friheten i jobben så godt at han valgte bort utdanningen og ble værende i jobben som quizmaster. Friheten han får, er nemlig en mulighet til å trene hver dag og ha mye tid sammen med barna på dagtid. Henrik tenker noen ganger på om han hadde vært lykkeligere hvis han hadde hatt en utdanning.

#### **Historie 3: Victor**

Victor er 34 år. Han er utdannet geolog fra Universitet i Oslo. Han valgte å studere geologi fordi han hadde en lærer på ungdomsskolen som fortalte mye spennende om geologi. Han ville egentlig studere i mange år, men fikk seg jobb på en oljeplattform, hvor han har vært i fem år. Han liker jobben og tjener godt, men er bekymret for framtidsutsiktene innen bransjen som følge av oljekrisen som rammet landet. Han begynner også å bli lei av å være så lange perioder borte fra kona og de to små barna deres.

#### **Historie 4: Line**

Line er 37 år gammel og utdannet barne- og ungdomsarbeider. Hun arbeider på en døgninstitusjon, hvor barna mellom 4 og 18 år får være hvis de ikke kan bo hos

foreldrene sine. Da Line gikk på ungdomsskolen, visste hun ikke hva hun ville bli. Hun ville gjerne arbeide med barn og valgte barne- og ungdomsarbeiderfaget. Hun fikk lærlingkontrakt i en barnehage, men likte ikke å ha ansvaret for så mange små barn. Hun fikk seg jobb på døgninstitusjonen, hvor hun har jobbet de siste 17 årene. Hun like jobben veldig godt og føler at hun får gode muligheter til å gjøre en forskjell for andre mennesker. Line har to barn, men bor ikke sammen med faren til barna. De deler på omsorgen, og i «hennes uker» kan det være vanskelig å rekke å hente i barnehagen. Line merker at hun av og til sliter med å ha nok overskudd til å være sammen med barna etter lange og tunge dager på jobb. Hun vurderer av og til å finne seg en annen jobb som ikke krever så mye av henne, men samtidig er hun redd for å gi fra seg en jobb hun trives så godt i.

For å øve mer på selve situasjonen med å intervju og bli intervjuet la jeg inn en økt hvor elevene skulle intervju hverandre – mens de laget seg en fiktiv karakter. Dette fordi de da ville oppdage hvordan spørsmålene ville bli tatt imot, og om det er noen av spørsmålene som ville kreve mer forklaring eller utdypning. Ved å øve på det å selv være intervjuer og den som blir intervjuet kan elevene lettere sette seg inn i situasjonen når de skulle utføre denne oppgaven på egenhånd hjemme. I denne øvelsen brukte jeg de fem spørsmålene fra Marc Savickcas konstruksjonistiske karriereintervju som tidligere beskrevet i dette kapittelet, presentert i oppgaveteksten under.

Etter å ha hørt disse historiene fra både voksne og elever på skolen skulle elevene gå på jakt etter flere karrierehistorier. De fikk en konkret oppgavetekst med et visst antall historier de skulle samle med en tidsfrist (se presentasjon under). Når de kom tilbake på skolen skulle elevene svare på spørsmål i logg 2 (*underveis*), en teknisk del av oppgaven for å kartlegge og kvalitetssikre i hvilken grad de har forstått oppgaven. Deretter skulle de gjøre et utvalg på to-tre historier som ble presentert i grupper på skolen. Disse gruppene skulle igjen gjøre et utvalg som ble presentert felles i klassen. Etter hvert som historiene ble presentert laget vi sammen et fiktivt navn på historien som jeg skrev opp på tavla, slik at det skulle bli tydeligere og mer ryddig for elevene hvilke historier som inneholdt hva. Når alle disse historiene var fortalt gjorde vi en felles, muntlig oppsummering av hva vi hadde hørt supplert med noen stikkord på tavla, i tillegg til at elevene svarte på spørsmål i logg 3 (*refleksjoner*).

## Presentasjon av oppgavetekst til hjemmeoppgave:

### Oppgavetekst til intervjuer og karrierehistorier

Nå har du blitt kjent med noen ulike karrierehistorier, både korte og lange, faktabaserte og fiktive. Du har intervjuet klassekamerater ut fra disse spørsmålene;

- 1. Hvem er dine rollemodeller/hvem ser du opp til?**
- 2. Hva er dine favoritt Tv-programmer, magasiner eller nettsider du like å besøke?**
- 3. Hvilke er dine favorittbøker eller filmer?**
- 4. Hva er ditt favorittmotto eller ordtak?**
- 5. Fortell tre historier fra din barndom.**

Vi har snakket i klassen om dette med **verdier** – hva menes med **verdier**? Hva er **gode verdier** for deg? For andre? Og hvilke **verdier** ønsker du/vi å ta vare på og bygge videre på?

Til slutt snakket vi også om – **Hva er/kjennetegner det gode liv?** For deg? Eller meg?

Når du nå skal hjem/ut i gangen/på gata osv å sanke inn flere karrierehistorier ønsker jeg at du tar med deg det som er uthevet med fet skrift over – de 5 spørsmålene, verdier og det gode liv. Ha fokus på dette og forsøk å la fortelleren snakke litt fritt rundt disse temaene.

#### Oppgave:

Du skal be minst en person hjemme eller annet sted om å fortelle deg sin karrierehistorie. Skriv ned mens du lytter. Du må gjerne stille spørsmål underveis, eller be fortelleren utdype hvis du har behov for det. Husk på fokuspunktene nevnt over. Historien leses i klassen felles og i grupper.

Lykke til 😊

Samtidig og underveis som vi utførte de ulike fasene skulle elevene altså svare på spørsmål i tre ulike logger (se presentasjon under). Spørsmålene i loggene er laget ut fra en idé om å først kartlegge elevenes førforståelse av temaet og de forventningene de sitter med opp mot det de skal lære i faget utdanningsvalg. Deretter en oversikt over hvordan de har løst oppgaven, både praktisk og i hvilken grad de fikk data ut av eget arbeid. Til slutt en del med åpne og reflekterende spørsmål for å få tak i hva elevene sitter igjen med ny kunnskap og ny kritisk bevissthet rundt temaet og annet de eventuelt har lært.

Resultatet av disse loggene ble summert opp ut fra hvilke svar og utsagn som gjentar seg og presenteres muntlig for elevene før hver ny fase starter. Slik ville elevene forhåpentligvis kjenne på progresjon og føle delaktighet og eierskap i prosjektet.

Etter endt prosjekt skal alle elevene ha både samlet inn, hørt, presentert og reflektert over et stort antall karrierehistorier – hvor det har blitt tatt masse valg. Da gikk vi tilbake til der vi startet – med en muntlig felles diskusjon for å avdekke hva elevene nå satt med av forståelse rundt karrierebegrepet – og hvilke valg som har vært avgjørende, tilfeldige, betydningsløse osv.

### **Presentasjon av spørsmålene i elevlogger:**

#### Logg 1 – forventninger

1. Hva betyr ordet karriere for deg?
2. Hvilke tanker har du om egen fremtid når det gjelder utdanning og yrke?
3. Hvem/hva tror du påvirker deg mest når du skal ta valg
4. Hva tenker du at skolen/lærere/rådgiver kan/bør gjøre når det gjelder valg av utdanning og yrke?

#### Logg 2 – underveis

1. Mener du at du har forstått oppgaven?
2. Hvor mange historier har du hørt (både den du intervjuet til selv og de du har hørt i klassen)?

3. Hvordan synes du intervjusituasjonen gikk?
4. Er det noe du mener vi må gjøre annerledes eller om igjen – evt mer av?

### Logg 3 – Refleksjoner

1. Dette overrasket meg:
2. Dette kjente jeg meg igjen i:
3. Dette var helt ukjent for meg/var jeg uenig i:
4. Hvilken historie husker du best – og hvorfor?
5. Hvem eller hva er det som påvirker deg mest når du skal ta valg?

## **3.9 Deltagende observasjon i dette prosjektet - gjennomføring**

Imens elevene jobbet med dette observerte jeg det som ble sagt, det som ikke ble sagt, reaksjoner i form av kommentarer, kroppsspråk, eventuelle tilleggsopplysninger og følelsesutbrudd. Deltagende observasjon gir anledning til å studere hvordan deltagerne er ovenfor hverandre, hvordan de beveger seg sosialt i den aktuelle sammenhengen og hvordan det «ordløse» kommer til uttrykk (Fangen). Med det «ordløse» menes for eksempel kroppslige uttrykk, tilstander, bevegelse og hendelser.

Observasjonsnotatene/feltnotatene til dette ble skrevet ned etter hver økt eller på slutten av arbeidsdagen hvis det ble travelt. De er skrevet i korte setninger og stikkordsform med noen utvalgte sitater. Feltnotatene presenteres under kapittel 4.2.

Min rolle var ulik i de tre fasene. I første del var jeg noe styrende og la frem oppgaven og prosjektet slik at elevene skulle forstå hva dette gikk ut på. I andre del ble jeg til dels styrende da jeg la frem min karrierehistorie, men dels tilbakeholden da andres historier ble lagt frem. I siste del ble jeg mest observerende og lot elevene få reflektere skriftlig

og muntlig uten særlig innblanding fra meg, og mest observatørrolle fikk jeg når elevene sitter i grupper og hører på hverandres funn av historier.

Denne rollefordelingen ga seg selv ut fra de ulike fasene i prosjektet. Ulempen med denne vekslingen er at observatør-rollen ble nedtonet jo mer styrende jeg agerte – og dermed mistet jeg mulig verdifull data til prosjektet. Samtidig utførte jeg prosjektet i kjente omgivelser, og kunne dermed fange opp data som en utvendig observatør – fordi elevene er vant til at jeg er der. De vil agere og reagere like fritt og spontant som om jeg ikke skulle vært der, og jeg som forsker gled naturlig inn i samhandlingen (Fangen, 2010).

Neste del i denne fasen var når gruppa skulle velge ut de eller den historien som skulle legges frem for resten av klassen, og denne fremleggingen. Noen grupper hadde en klar «vinner», noen måtte utføre avstemning, og noen klarte ikke å velge – og ønsket hjelp til dette. Her ble observatørrollen brutt litt igjen da jeg måtte aktivt inn og ta avgjørelser eller veilede gruppa. Når eier av historien la frem denne for klassen, valgte jeg å åpne opp for spørsmål og kommentarer fra de andre elevene. Dette fordi jeg så at det aktiviserte lyttingen og elevene engasjerte seg i det som ble fortalt.

Den delen av prosjektet hvor jeg la frem oppsummerende resultat av elevenes logger ble også nokså styrende – da jeg sto for det meste av den verbale kommunikasjonen. Det som ble observert var elevenes reaksjoner på det som ble lest opp, og de tilleggskommentarene de fikk komme med her.

### **3.10 Gjennomføringen sett med et didaktisk blikk**

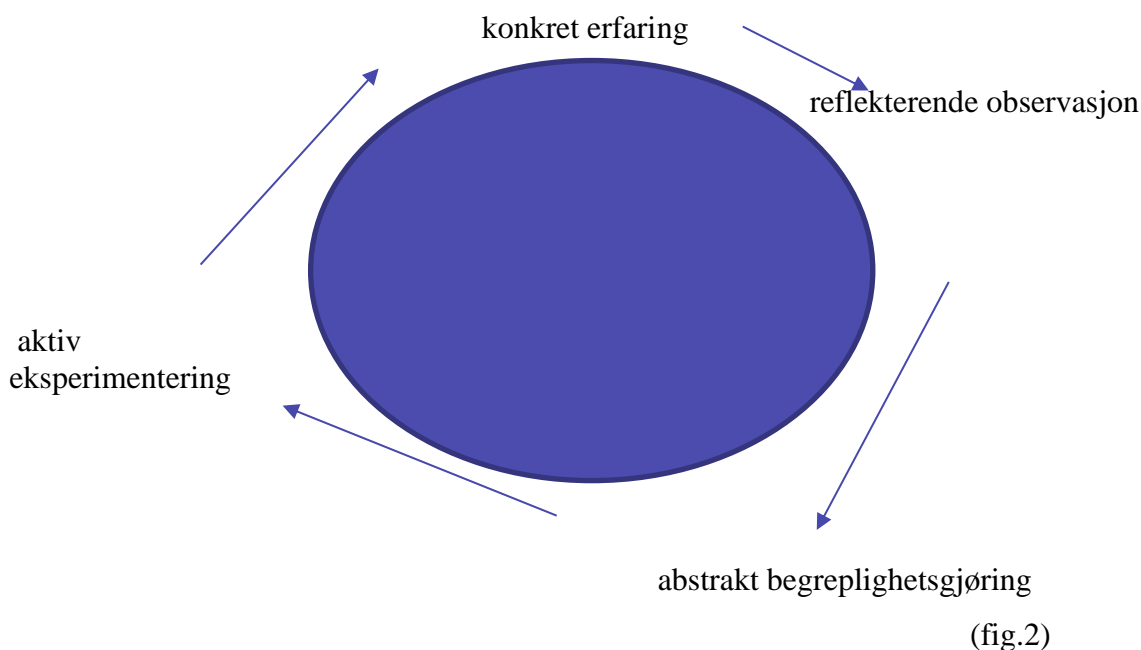
Siden dette er et prosjekt som omhandler et undervisningsopplegg vil jeg sette det i sammenheng med didaktikk, og vise hvordan jeg har planlagt og organisert opplegget. Også for at dette skal kunne tas i bruk av både meg selv og andre i etterkant. Didaktikk er et sentralt begrep i skole og opplæring, og er et svært viktig mandat for lærerens profesjon. Didaktikk handler om den opplæring, oppdragelse og sosialisering som skjer i skolen og i utdanningsinstitusjoner med et nærmere bestemt pedagogisk mandat (Imsen, 1999). Didaktikk er den profesjonelle lærers *hva, hvordan og hvorfor* når det gjelder tid, rammer, utstyr, organisering, metode, mål, innhold og vurdering. Dette er et

arbeid under stadig utvikling hos den enkelte lærer. Det å stadfeste en normativ didaktikk, som førende for et fag eller tema, har noen utfordringer; om et opplegg skulle vise seg å være vellykket i en eller flere sammenhenger, er det ikke sikkert at det vil være det under andre betingelser. Det kan være andre elever, andre lærere og annen geografisk eller samfunnsstrukturell kontekst. Dette gjør det problematisk å generalisere et vellykket forsøk (Imsen, 1999). Måten den didaktiske gjennomføringen er gjort i dette tilfellet må altså ses med dette i betraktning når det gjelder overføringsverdi.

I min problemstilling sier jeg at jeg blant annet ønsker å legge til rette for karrierelæring – og i dette ligger en tanke om frigjøring og mestring. Hvis vi så ser på det sosialkognitive læringsperspektivet med assosiativ læring og overført læring, altså læring i fellesskap og gjennom felles erfaringer, kommer vi ikke utenom å jobbe i en sirkulær bevegelse med ulike inngangsporter. I dette undervisningsopplegget startet jeg med en begrepsavklaring av ordet «karriere» i klasserommet, men jeg kunne like gjerne ha lagt dette til slutten av prosjektet – etter at elevene hadde intervjuet informanter om nettopp dette. Som vi ser av prosjektets tidslinje i kapittel 3.5 er gjennomføringen gjort ut fra en tanke om gradvis oppbygging av kompetanse på både begreper og metoder. Undervisningen er lagt opp etter *hva* som er temaet med oppklarende spørsmålsformuleringer i loggene, *hvordan* elevene skal utføre aktivitetene med øvelser i klasserommet og en begrunnelse på *hvorfor* vi gjør dette med innledende presentasjon helt i starten av prosjektet. Dette er gjort med tanke på den tiden og de rammene jeg hadde til rådighet i dette prosjektet (6 uker på starten av skoleåret, 10.trinn). Jeg har dermed styrt og organisert elevene i stor grad, og muligens gått glipp av noe refleksjon underveis. Dette vil jeg komme tilbake til under drøftingen. Ved en annen anledning med andre rammer, kan man se for seg en annen modell med den sirkulære bevegelsen. En slik sirkulær bevegelse kan ses ut fra professor i organisasjonspsykologi David Kolb sin læringsteori hvor han definerer en læringsprosess gjennom fire evner; evne til å involvere seg i en konkret opplevelse, evne til å reflektere og finne frem til alternativer, evne til å tenke analytisk/tolke og evne til å treffe beslutninger og gjøre konkret handlinger (Haug, 2018).

For å konkretisere dette kan vi se på det i en modell (fig.2) hvor vi ser at det er en kontinuerlig prosess, uten en hierarkisk begynnelse eller slutt:





### 3.11 Kontekst for datainnsamling og rekruttering

For senere å kunne vurdere reliabilitet og validitet i dette prosjektet er det essensielt å legge frem de fysiske og omkringliggende rammene som beliggenhet, tid og tall. Prosjektet er utført på en ungdomsskole på Østlandet med 220 elever fordelt på tre trinn med tre klasser på hver. Skolen ligger i et tettsted med en god del landbruk, skog og vann. Dette gjør tettstedet til et attraktivt bo-område, noe som også vises på boligpriser (de ligger noe høyere enn de omkringliggende tettstedene). Dette påvirker også elevmassen ved skolen, det er en stor og ressurssterk andel som har fritidsinteresser som langrenn, alpint, fotball, håndball og friluftsliv. Den lokale idrettsforeningen har stor innvirkning på fritidstilbudet i bygda, både økonomisk og sosialt med tanke på bygging av idrettsarenaer som også brukes som sosiale treffpunkt.

Det er lite utskiftning av de ansatte på skolen – de fleste som jobber der blir værende i mange år. Dette kan tyde på et godt og stabilt arbeidsmiljø, som igjen øker trygghetsfaktorene for elevene som skal gå der.

Det aktuelle trinnet i dette prosjektet består av 68 elever med en fordeling på 25 jenter og 43 gutter. Hva denne kjønnsmessige skjevfordelingen kan ha å si for resultatet av forskningen vil jeg komme tilbake til i drøftingen.

Av de ansatte ved det aktuelle trinnet som ble forespurt om å delta som medforskere i prosjektet var det 2 som deltok, av 8 mulige. Deltakelsen gikk her ut på å bidra med sin karrierehistorie inn i den valgte elevgruppa for forskningen, samt å delta med egne refleksjoner i analysen av elevlogger i samarbeid med meg. Refleksjon og tanker rundt en slik lav oppslutning fra de ansatte legges også frem i drøftingen.

Data som er samlet inn er todelt; elevens logger og mine observasjonsnotater. Loggene er som tidligere nevnt fordelt i tre faser - *forventninger*, *underveis* og *refleksjoner*. Hver logg har 4-5 spørsmål hver. Loggene ble skrevet på papir - uten eget navn - og de fikk ca 10 minutter på seg å svare på hver logg – i de ulike øktene som beskrevet i en tidslinje i kapittel 3.5.

Loggene er lest igjennom flere ganger, og det som fremstilles i dette prosjektet er en oppsummering av de uttalelsene som kom til uttrykk flest ganger. En mer inngående beskrivelse av dette kommer i analysekapittelet.

### 3.12 Kvalitet i undersøkelsen

Tidligere i dette kapittelet har jeg skrevet noe om førforståelse, fallgruver og mulige ulemper med tanke på valg av forskningsdesign og metode. Dette vil jeg beskrive nærmere ved å se på begrepene **validitet**, **reliabilitet** og **triangulering** – for å begrunne og underbygge grad av kvaliteten i undersøkelsen.

**Validitet** gir et uttrykk for gyldighet og sannferdighet. Og for å kunne forsikre seg om at de fenomener og uttrykk man ønsker å måle i en viss grad inneholder vesentlige faktorer, er det strategier man kan benytte seg av for å sikre dette. Det kan for eksempel være at ord og begreper i et spørreskjema eller intervjuguide er tilpasset de som skal svare på dem med tanke på alder og faglig modenhet. Det kan også være at undersøkelsens empiri vil la seg korrelere med andre sammenlignbare målinger, enten i samtid eller fremtid (Befring, 2020). En siste forsikring vil være om undersøkelsen kan generaliseres, altså ha allmenngyldig verdi og er valide for praktiske formål. Det vil innebære spørsmål om en undersøkelse har slike metodiske og faglige kvaliteter at den anses som valid for det problemområdet som er studert.

I mitt prosjekt er det vesentlig å se på validitet spesielt i fasen med introduksjon av undersøkelsen for elever og kolleger som beskrevet tidligere i dette kapittelet med bruk av SØT-modellen (kap. 3.6), samt i spørsmålsformuleringer i loggene - og hvordan jeg har lagt opp undervisningen didaktisk sett. Alle disse faktorene er med på å påvirke prosjektets gyldighet. Ordlyden i spørsmålene som elevene skulle svare på, og rekkefølgen på temaene er laget ut fra de ordene og begrepene som elevene er kjent med i faget utdanningsvalg fra før av. Ord som *karriere*, *forventninger*, *påvirkning* og *valg* er alle ord elevene har møtt i ulike sammenhenger, det være seg åpen dag på videregående skole, praktisk yrkesorientering (arbeidsuke), eller individuelt og gruppearbeid med nettsiden vil.bli.no og arbeidsheftet Min Framtid. Under korrelasjon med andre sammenlignbare målinger vil jeg trekke en parallell til undersøkelsen «*Det er veldig sann at det er et valg for livet*» - av Per Egil Mjaavatn og Per Frostad – en undersøkelse som kommer frem til at norske 10.klassinger stort sett lar seg påvirke mer av foreldre, venner, kultur og status fremfor ungdomsskolens veiledningstiltak (Mjaavatn & Frostad, 2018). Generaliseringsverdien i dette prosjektet ser jeg som svært høy, da dette er laget som et undervisningsopplegg til videre arbeid med fremtidige 10.klassinger.

**Reliabilitet** gir uttrykk for dataenes nøyaktighet og stabilitet, og omhandler derfor graden av målefeil (Befring, 2020). I et pedagogisk og psykologisk prosjekt som denne avhandlingen beskriver er faren stor for at det kan forekomme upresise og lite objektive datainnsamlinger og tendensiøse observasjoner. Dette kan kontrolleres ved for eksempel å reteste – altså utøve målingen mer enn en gang, la andre utenforstående komme inn å vurdere og tolke svarene, og sette søkelys på forskerens kompetanse og gjennomføringsevne – for eksempel med nøyaktig forskningsmetodisk dokumentasjon.

I mitt prosjekt finner jeg svakheter ved reliabiliteten på spesielt to områder; dataene er kun testet i en omgang, da jeg kun har gjennomført prosjektet på én gruppe i et bestemt tidsrom. Når det gjelder forskerens kompetanse og gjennomføringsevne ønsker jeg å være så åpen og transparent som mulig ved å legge ved feltnotater samt en nøye beskrivelse av forskningsdesignets tidslinje og fremgangsmåte. Allikevel ser jeg at dette prosjektet og undervisningsopplegget vil ha nytte av å gjennomføres flere ganger med ulike elevgrupper før man kan stole helt på reliabilitet og konklusjon.

Som et ledd i nettopp dette med å heve kvalitet i både reliabilitet og validitet har jeg benyttet meg av metoden **triangulering** – som enkelt forklart er å kombinere ulike metoder for datainnsamling. I mitt tilfelle – loggskrivning og deltagende observasjon med egne feltnotater. I elevenes logger får jeg innsyn i elevens egen logikk og presentasjon i det skrevne ord, og i min observasjon får jeg innsyn i elevens atferd og handlinger. Disse kan jeg tolke hver for seg og sammen, og dermed øke kvalitetssikringen på undersøkelsen.

### 3.12 Personvern og etikk

Før jeg startet dette prosjektet har jeg gått noen runder med veiledere på studiet og Sikt, kunnskapsdepartementets forvaltningsorgan. Helt i starten av semesteret ble vi studenter sterkt oppfordret til å melde inn prosjektet til Sikt så fort som mulig for å få svar på spørsmål rundt ivaretagelse av personvern med tanke på behandling av eventuelle personopplysninger. I mitt tilfelle vil ingen opplysninger kunne spores tilbake til enkeltpersoner, da både skolen, elever og ansatte er anonymisert. I tillegg er både spørsmål i logger og svar og sitater av den art at de ikke vil kunne identifisere enkeltpersoner. I følge Sikt sine nettsider finnes denne informasjonen om hvordan arbeide med et prosjekt som ikke skal behandle personopplysninger:

*«En behandling regnes som anonym dersom det ikke er mulig å identifisere enkeltpersoner på noe tidspunkt av datainnsamlingen...»  
«...Et anonymt datamateriale består av opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner, hverken direkte, indirekte eller via e-post/IP-adresse eller koblingsnøkkel» (Sikt)*

Mitt forsøk på å melde prosjektet inn til Sikt stoppet da av seg selv, da jeg ikke kunne svare bekreftende på at jeg skulle behandle personopplysninger. Rektor ved skolen godkjenner at prosjektet utføres slik det er beskrevet (vedlegg).

### 3.13 Etikk i forskerrollen

Det å behandle personopplysninger på en etisk forsvarlig måte i et forskningsprosjekt er én sak, men det er vel så vesentlig å se på tematikken og metodikken i forskningen.

Forskning og vitenskap har en stor rolle i samfunnet vårt, og ses på som en viktig brikke

i kunnskapsbasert meningsutveksling med et samfunnsoppdrag å forplikte seg til sannheten (Nyeng, 2021, p. 163). Med dette følger krav om åpenhet rundt blant annet verdisyn, kildemateriale, økonomiske interesser og hvem forskningen er for. Måten man bruker dataen fra sine kilder på og hvordan forskeren velger å tolke krever en åpen holdning og et nøytralt utgangspunkt for å unngå en fortolkningsprosess som kan grense mot hovmodighet og etisk tvilsomt. For å unngå dette sistnevnte spesielt har det vært viktig for meg å la elevens stemme komme tydelig frem, og legge til rette for en demokratisk og deltagende prosess, både ovenfor informanter og medforskere. Dette kan settes i sammenheng med diskursetikk, et etisk perspektiv som ifølge filosofen Jürgen Habermas vektlegger diskusjonen, samtalen og medbestemmelsen (Kversøy, 2005). For å kunne svare til disse etiske utfordringene som beskrevet her har jeg forsøkt å fokusere på å holde temaet til faget det er ment til, utdanningsvalg, slik at det blir av verdi for andre i ettertid. Jeg har også lagt stor vekt på elevstemmen og de enkelte uttalelsene i så ren og empirinær form som mulig i kode- og analysearbeidet, slik at det skal være mulig for informanter å kjenne seg igjen i undersøkelsen.

## 4 Funn og analyse

I dette kapittelet vil jeg legge frem de funnene forskningsprosjektet viser – i lys av problemstillingen. Det vil stort sett komme frem av elevenes svar i loggene, noe mindre i feltnotatene og min analyse av disse. Begrunnelsen for dette vil jeg komme tilbake til i analysedelen av kapittelet. I analysedelen vil jeg også legge frem tolkning og svar ut fra utvalgt teoretisk rammeverk som Paulo Freire og Albert Banduras, DOTS-modellen, de fem kompetanseområdene fra Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning og en fortellingsanalyse.

### 4.1 Elevlogger

Svarene på elevlogger som er presentert i en analyse her under kap 4.1.1 er oppsummert i oppramsende stikkordsform ut fra elevenes skriftlige svar. Noen svar er slått sammen hvis det var mange som skrev det samme. I tillegg har jeg tatt med noen enkelte sitater som jeg tenker er med på å belyse problemstilling og forskningsspørsmål.

#### 4.1.1 Analyse av empiriske data – elevlogger

Problemstilling og forskningsspørsmål til denne avhandlingen var:

#### **Hvordan legge til rette for karrierelæring i faget utdanningsvalg for å styrke elevenes karrierekompetanse?**

- Hvilke tanker har elevene om begrepene karriere, utdanning og fremtid?
- På hvilken måte kan arbeid med karrierehistorier styrke elevenes kritiske bevissthet?
- Hvordan opplever elevene at arbeidet med karrierehistorier kan bidra til karrierelæring?

For å forstå disse svarene ut fra min problemstilling og underliggende forskningsspørsmål har jeg valgt å dele opp og ta utdrag fra loggene og sette de inn i et system. Dette velger jeg å gjøre for å kunne finne essensen i elevenes svar – og se om jeg klarer å se et mønster eller et overhengende tema som går igjen. Dette kan kalles en

deduktiv tilnærming hvor jeg tar utgangspunkt i teori og en avgrenset problemstilling for å koble dataene opp mot dette igjen (Nyeng, 2021). Jeg startet med å først bruke gul tusj på enkeltord eller setninger som hadde likheter ved seg og dermed gjentok seg – altså hva er viktigst – ut fra elevutsagn. Deretter brukte jeg grønn tusj på de ordene og setningene som kunne forklare noe om hvordan dette kunne ses på som viktig, men også om det var noe som ble stående som selvmotsigende. Før dette hadde jeg som beskrevet tidligere gjort en oppsummering av like ord og begreper, samt gjort et utvalg av sitater. I tillegg ba jeg mine kolleger og medforskere om å gjøre det samme.

Da denne kodingen med gul og grønn tusj var gjort samlet jeg sammen svarene og sammenlignet likheter og ulikheter mellom meg og mine medforskeres koding. Så startet det en fortolkningsprosess hos meg ut fra de ordene i gult og grønt, som resulterte i egne ord og begreper. For å vise denne prosessen velger jeg å sette det inn i et skjema for å gjøre det tydelig for leseren.

<b>Logg 1 -Forventninger</b>	<b>Gule ord-hva er viktigst?</b>	<b>Grønne ord-hvordan dette kan ses på som viktig</b>	<b>Egne ord/tolkning</b>
<b>1 - hva betyr ordet karriere for deg?</b>	Suksessfull, utdanning, god fremtid, I livet, hele livet, livet, livshistorie, selve livet	Skape noe, oppnå noe, har oppnådd, nå lenger enn andre	livslang læring, valg for livet, lære hele livet, livsmestring,
<b>2 – hvilke tanker har du om egen fremtid når det gjelder utdanning og yrke?</b>	Livskvalitet, «ha det gøy», trivsel	Detaljerte planer	Selvmotsigende
<b>3- hvem/hva tror du påvirker deg mest når du skal ta valg?</b>	Foreldre, venner, familie, mamma	Konsekvenser av valgene, fordi ting kan forandre seg veldig fort	Realitetssjekk, tradisjonell men åpen

<b>4- hva tenker du at skolen/lærere/rådgiver kan/bør gjøre når det gjelder valg av utdanning og yrke?</b>	Hjelpe, hjelp til hva jeg vil oppnå, hjelp til å forstå, hjelpe å velge	Anbefale, veilede, informere, motivere, prøve ut	Sosialt, fellesskapet, viktig å ha det godt, ta vare på livet, hjelp meg!
--	---	--	---

<b>Logg 2 – Underveis</b>	<b>Gule ord-hva er viktigst?</b>	<b>Grønne ord-hvordan dette kan ses på som viktig</b>	<b>Egne ord/tolkning</b>
<b>1-mener du at du har forstått oppgaven?</b>	Ja-tydelig forklart, ja-det var gøy å høre historier	-men trengte mer konkrete spørsmål -men ikke den jeg intervjuet,	Utfordrende å holde i tråden når det blir flere mellomledd
<b>2-hvor mange historier har du hørt?</b>	Ca 10		Som ønsket og forventet
<b>3-hvordan synes du intervjusituasjonen gikk?</b>	Fin prat, bra, mye info, ble en samtale, utfyllende svar	Bra med spørsmål, viktig med notater, få spørsmål gav 20 minutter	Det å bruke/lære metoden er nyttig verktøy
<b>4-er det noe du mener vi burde gjøre annerledes eller om igjen – evt. mer av?</b>	Ok, for lang tid, alt bra, ingen tanker om det, glemte oppgaven litt, begynne med valg av vgs snart	Bruke mer tid på å gå dypere inn i karrierehistoriene, gøy med annerledes oppgaver, praktisk og kreativ	Sprikende og varierende utbytte, viktig å finne ut hvor det glapp hos de som ble lei – og hva som gjorde at noen ville mer

<b>Logg 3 – refleksjoner</b>	<b>Gule ord-hva er viktigst?</b>	<b>Grønne ord - hvordan dette kan ses på som viktig</b>	<b>Egne ord/tolkning</b>
<b>1-dette overrasket meg:</b>	Gjort så mye, reist, flyttet, vært veldig	Noen hadde ingen plan, ikke ha plan	Har de ikke hørt disse historiene fra



	mange forskjellig steder, endring ut fra tilfeldigheter, mange tilfeldigheter	a og b, mange valg (!!)	nær familie før – det overrasker meg at så mye er nytt for dem, mange blir litt lettet over at mye har vært tilfeldig og lite planlagt.
<b>2-dette kjente jeg meg igjen i:</b>	Usikkerheten, lei av skolen, ikke vite hva man skal velge, at det er vanskelig å velge	Starte opp med en plan og ende opp med en annen, gjøre det man har lyst til, viktig det var å følge interessene sine	Gjenkjennelse, at de er der hvor andre også har vært, bekreftelse på det å følge egen vei
<b>3-dette var helt ukjent for meg/var jeg uenig i:</b>	Interesser jeg ikke deler, denne oppgaven	Nye ord som turnus og hospitering	Elevene blir sjelden utsatt for nye og for de uinteressante temaer, det kan være vanskelig å sette seg inn i noe nytt, er det motstand her?
<b>4-hvilken historie husker du best – og hvorfor?</b>	Reisingen, flyttingen, detaljene, lange og spennende, de store tingene i livet	Den med bilder, den korte, den jeg hadde hørt før, den som var ved siden av meg, den som var sist	De gule ble sagt oftest, grønne sjeldnere – et skille mellom de elevene som interesserte seg for oppgaven og de som gikk lei? Handler det om utholdenhetsvinduet?
<b>5-hvem eller hva er det som påvirker deg mest</b>	Meg, familie, venner,	Vil gå min egen vei, de rundt meg	Et ønske om å tørre/lære å ta egne valg, bestemme selv, ikke la seg påvirke?

<p><b>når du skal ta valg?</b></p>			<p>Mer trykk på ordet meg i dette spørsmålet kontra i logg 1.</p>
------------------------------------	--	--	---

Elevsitater (tatt ut av skjema for leservennlighet):

*Etter vgs har jeg ingen planer enda og tenker at uansett om jeg hadde hatt noen planer nå er det ikke sikkert at jeg kommer til å fullføre planen uansett fordi ting kan forandre seg veldig fort. (Logg 1, spm. 3)*

*Lære å kjenne elevene og prøve å finne ut hva som interesserer dem og hjelpe å velge riktig valg ettersom de har fått informasjon og snakket en del med meg/oss. De skal veilede og informere oss om utdanning og yrke, og finne det som passer oss best. (Logg 1, spm. 4)*

*Ja jeg tror jeg har forstått den. Hvis jeg har skjønt det riktig så skulle vi intervjuet et familiemedlem eller en vi kjenner og få dem til å fortelle om karrierehistorien sin. Jeg tok en telefonsamtale til pappa og fikk han til å fortelle hvordan karrierehistorien hans hadde vært. (Logg 2, spm. 1)*

*Jeg synes det var en veldig fin oppgave, for man lærer en god del om familien til klassen sin, også er det jo spennende å høre på historier til folk du ikke kjenner. (Logg 2, spm. 4)*

*Meg selv påvirker meg veldig mye, men hvis man skal se bort fra det er det familien og vennene mine. (Logg 3, spm. 5)*

Resultatene ut fra elevloggene viser at det er mange som skriver det samme, og unntaksvis er det store sprik i elevenes tanker og holdninger til temaet. Et eksempel er det første spørsmålet i logg 1; **Hva betyr ordet karriere for deg?** Her svarer mange med ord som *suksessfull, utdanning, god fremtid*, mens noen få svarer *livshistorie og selve livet*. Et annet eksempel på sprikende svar i undersøkelsen er spørsmål 3 i logg 1 og spørsmål 5 i logg 3 (disse er like); **Hvem eller hva er det som påvirker deg mest**

**når du skal ta valg?** Her svarer mange i logg 1 at det er stort sett *familie (mamma)* og *venner*, mens i logg 3, etter å ha gjennomført prosjektet med lytting til ulike karrierehistorier svarer de fleste at det er dem selv (*meg*).

Når jeg sammenligner mine koder opp mot mine medforskere, ser jeg at det er såpass lik koding at jeg har satt det inn i det samme skjemaet. Det jeg har gjort her i skjemaet over er en kodeprosess som også kan ses i lys av en stegvis-deduktiv induktiv modell (SDI). I sin bok *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* beskriver Aksel Tjora denne modellen ut fra en tanke om å være gjennomgående induktivt drevet av nysgjerrighet, hvor man jobber med empirien som definerende utgangspunkt for hva som er interessante temaer, spørsmål og konsepter – samtidig som det er et mål at modellen skal jobbe i retning av generalisering og teoriutvikling (Tjora, 2020). Så selv om jeg i utgangspunktet har en deduktiv tilnærming med beskrevet teori i kapittel 2 som bakteppe, ser vi ut fra sdi-modellen at det er likevel naturlig å innlemme nysgjerrigheten og åpenheten fra den induktive tilnærmingen for å nå målet om generaliserbar forståelse. Denne induktive tilnærmingen har også rotfeste i begrepet grounded theory, en kvalitativ metode hvor man som forsker lar teorien vokse naturlig ut fra empirien. I en viss grad kan jeg svare til dette ved at jeg lar feltnotater og elevlogger styre resultatet, men allikevel har jeg startet dette prosjektet med et sett bestemte forskningsspørsmål, som da igjen har satt noen rammer for teori (Fangen, 2010). I de følgende underkapitlene viser jeg hvordan jeg har testet empirien tilbake til teorien, altså en konsept-test som nevnt i kapittel 3, og begrunnelse for valg av metode.

## 4.2 Feltnotater

Notatene er basert på de aktivitetene/øktene det var naturlig å innta en rolle som deltagende observatør.

### Aktivitet 2 – svare på logg nr 1

De aller fleste finner fort frem i google classroom utv hvor loggen ligger. En må låne ladekabel. Litt uro rundt den eleven, hen får ikke startet opp før de andre er ferdige med å skrive. To har spørsmål til meg om hva jeg mener med spørsmål 1 (hva er karriere, hva skal jeg skrive her, hva mener du, jeg vet ikke hva det er), veldig stor variasjon i tempo på skriving – noen bruker de tilmålte 10 minuttene og mange er ferdige lenge før

tiden. De som er ferdige sitter rolig og venter eller går inn på diverse nettsider og scroller/spiller. Ingen kommenterer hva de har skrevet eller spør andre om det.

### **Aktivitet 3 – øve på intervju**

Når elevene har fått oppgaven med å intervju hverandre med de fem spørsmålene fra Savickas karriereintervju, går de fleste i gang, går rundt og spør hverandre/finder intervjuobjekter. De som ikke kommer i gang krever en del oppmerksomhet fra meg, får ikke observert så mye. Hører summing og latter og kjenner igjen ordlyden i spørsmålene som stilles.

### **Aktivitet 4 – svare på logg nr 2**

Samme som på logg 1 – elevene kommer fort i gang, vet hvor de skal inn å finne loggen. De fleste bruker kortere tid på denne enn på logg 1. Noen har ikke gjort intervjuet hjemme og lurert på hva de skal svare da på spørsmål 3, disse blir da veldig fort ferdig. En som sier «*hæ har du virkelig gjort det?*» Litt latter og uro.

### **Aktivitet 5 – presentere historiene**

De elevene som har en historie å presentere virker litt spent, hører veldig godt etter når jeg forklarer prosedyren for fremlegging. Mange har ikke gjort det og har spørsmål, rekker opp hånda «*hva skal jeg gjøre da?*» «*Hva med oss som ikke har gjort det?*» Når de sitter i grupper og lytter eller presenterer er alle (!! ) gode lyttere. Da sitter de i grupper på 4 og 5 rundt noen pulter og lytter ivrig og deltagende til historiene. Noen har lange historier med mange detaljer. Her observerer jeg at et par av lytterne tar opp et ark og begynner å notere. Noen har glemt å gjøre oppgaven med å samle inn historier, og noen av disse igjen blir oppfordret til å «finne på en» - for å kunne delta i gruppas arbeid. Det er kun den som forteller historien på hver gruppe som har ordet. Mange har notater, de fleste på ark, noen få på chromebook. Noen som har glemt å gjøre oppgaven ønsker å finne på en for å være med å fortelle. En tar opp en skrivebok for å notere etter hvert – det var en lang historie. Stor variasjon på gruppene på tid, noen blir fort ferdig (10 min), og noen bruker opptil 30 min. De som må vente får beskjed om å diskutere hvilke historier gruppa skal legge frem felles og med begrunnelse. Noen tør ikke å fortelle egen først – men lar seg overtale. Stor variasjon på antall historier fra gruppene, noen har mange og noen har bare en som vil fortelle. Når historien skal fortelles høyt velger alle å sitte der de er i gruppa. En historie er veldig lang med mange detaljer og

nye ord, da blir noen på de andre gruppene urolige. De som hører til gruppa til fortelleren er rolige og lyttende.

### **Aktivitet 6 – svare på logg nr 3**

Elevene kommer fort i gang og jobber selvstendig. Lite spørsmål, litt urolige og utålmodige, flere enn på logg 1 og 2 må settes i gang og motiveres til å bruke tiden. Noen har spørsmål til spørsmål 3 og 4 – lurer på hva jeg mener med «Dette var ukjent for meg» og om hvilken historie de husker best – hvem gjelder, er det alle liksom, helt fra starten og til de fra gruppene?

#### **4.2.1 Analyse av empiriske data – feltnotater**

Her presenterer jeg en liste over koder jeg har tatt ut fra feltnotater etter deltagende observasjon:

- Litt uro rundt den eleven, hen får ikke startet opp før de andre er ferdige med å skrive.
- To har spørsmål til meg om hva jeg mener med spørsmål 1
- Ingen kommenterer hva de har skrevet eller spør andre om det.
- De som ikke kommer i gang krever en del oppmerksomhet fra meg
- Hører summing og latter og kjenner igjen ordlyden i spørsmålene som stilles.
- De fleste bruker kortere tid på denne enn på logg 1
- Hører veldig godt etter når jeg forklarer prosedyren for fremlegging
- Når de sitter i grupper og lytter eller presenterer er alle (!) gode lyttere.
- Noen som har glemt å gjøre oppgaven ønsker å finne på en for å være med å fortelle.
- De som hører til gruppa til fortelleren, er rolige og lyttende.
- Flere enn på logg 1 og 2 må settes i gang og motiveres til å bruke tiden.

Jeg opplevde det som vanskelig til tider å innta observatørrollen til det fulle i et miljø jeg er så kjent i. Jeg tok meg i å være mer styrende enn jeg ønsket i de aktivitetene jeg skulle observere, og jeg ser også ut fra feltnotatene at jeg her lagt inn egne tolkninger av situasjoner – og ikke kun beskrivelse. De kodene jeg har tatt ut av feltnotatene har gått igjennom disse spørsmålene fra Tjora; kunne jeg laget koden før kodingen? Her er

svaret nei – jeg skriver her rene observasjoner som jeg ikke har hatt tanker om på forhånd. Og da videre til neste spørsmål; Hva forteller bare koden? Her er svaret at koden beskriver kun hva som skjer, uten en tolkning om hvorfor det skjer – med få unntak. Når disse spørsmålene er bekreftet med positivt utfall kan man gå ut fra at det er foretatt god empirinær koding. Ut fra Tjora sin modell skal man kunne gå videre her med kodingen via et dataprogram CAQDAS (computer-assisted qualitative data analysis software), for å tvinge frem en mer systematisk fremdrift. Jeg velger å ikke gå videre med det, men heller bruke de kodene jeg har fått ut fra observasjonen som et induktivt innspill til videre deduktiv tilnærming.

#### 4.2.2 Analyse – Paulo Freire

Når vi ser på hva elevene svarer i loggene på spørsmål som handler om egen handlefrihet og muligheten til å ta egne valg svarer de bekræftende på det frigjørende perspektivet, og det er spesielt et svar som overrasker meg på dette punktet; På spørsmål om hvem som er den sterkeste påvirker når det gjelder valg svarer elevene etter endt prosjekt at det er dem selv. Det samme spørsmålet kommer i logg 1, før prosjektet settes i gang med elevoppgaver, og da er svaret at familie og venner har stor påvirkningskraft. Dette forteller meg at ved å jobbe med et frigjørende perspektiv som det å åpne horisonten og lytte til andres historier og erfaringer er verdifullt nettopp for å *styrke elevenes kritiske bevissthet*, slik det er omtalt i et av forskningsspørsmålene til dette prosjektet. Det å jobbe etter Freires tanker om en *problemrettet undervisning* med en avmystifisering av virkeligheten, setter i gang refleksjoner hos elevene slik at de selv skaper seg egne verktøy for å kunne håndtere eget liv.

Dette perspektivet fordrer også dialog og handling, og i prosjektet har elevene fått prøve seg praktisk både ved å intervju andre men også ved å være aktive lyttere. Slik har de fått et verktøy i å oppdage og håndtere eventuell undertrykking, for dermed å kunne stille krav til omgivelsene for å oppnå frigjøring. En elev forklarte det slik på spørsmål om hva skolens oppgave er når det gjelder veiledning til valg av yrke og utdanning (logg 1, spm. 4): *Lære å kjenne elevene og prøve å finne ut hva som interesserer dem og hjelpe å velge riktig valg ettersom de har fått informasjon og snakket en del med meg/oss. De skal veilede og informere oss om utdanning og yrke, og finne det som passer oss best.* Et slikt svar forteller oss at denne eleven er klar over sine behov og

hvor og hvordan hen kan få hjelp til disse behovene. Det forteller oss at det frigjørende perspektivet inn i skolen og undervisningen øker elevenes frigjørende handlekraft.

#### 4.2.3 Analyse – Albert Bandura og sosialkognitiv læringsteori

Selve utformingen på dette prosjektet er basert på et undervisningsopplegg med et ønske om å finne ut hvordan man kan legge til rette for karrierelæring i ungdomsskolen med formål om å styrke elevenes kompetanse og bevissthet rundt begrepene karriere, utdanning og fremtid. Ifølge Banduras teorier om det å lære gjennom observasjon og imitasjon, har elevene i dette prosjektet øvd på nettopp dette. De har øvd på det å lytte til og observere andres erfaringer, og de har imitert når de har laget egne intervjuer. Mange svarer i loggen på spørsmål om hvordan intervjusituasjonen gikk at det ble til en god samtale og det var et godt verktøy å ha med de fem spørsmålene fra Savickas karriereintervju, slik at det ble en del å notere og dermed legge frem for klassen senere. Dette kan ses i sammenheng med Imsens (Imsen, 1999) tolkning som beskrevet i innledningen om de fire prosessene for observasjonslæring;

1. **Oppmerksomhet** – elevene svarer at de fikk mye informasjon på kort tid, måtte notere for å få med alt, altså holde fokus og være oppmerksom.
2. **Hukommelse** - elevene svarer at de husker mange av historiene som inneholdt overraskende hendelser som mye reising og flytting, altså det som de ikke hadde trodd på forhånd, og det som de selv tenkte var verdt å ta med videre i fortellingen til klassen.
3. **Gjenskapning** – elevene er engasjerte i gjenfortellingsøkten i klassen, de lytter aktivt og hjelper fortelleren med gjenskappingsprosessen ved å komme med oppfølgende spørsmål.
4. **Motivasjon** – elevene ble motivert til å fortelle og ha noe å fortelle ved at de oppdaget den oppmerksomheten fortelleren og fortellingen fikk i klasserommet. Det å få lov til å være den som bidro til noe nytt og engasjerende i klasserommet gav en selv – motivering for flere av elevene. Belønningen for den jobben de gjorde ble positiv oppmerksomhet og engasjement fra medelever.

Som et svar til Banduras teori om egne mestringsforventninger, såkalt self-efficacy, og den dynamiske bevegelsen mellom individ og kontekst, finner jeg i elevloggene at mange er svært overrasket over alt intervjuobjektene (som stort sett var foreldre til

elevene) har fått utrettet i løpet av livet og karrieren. At mange har gjort så mye, reist i ung alder, flyttet og vært på så mange steder, og mange som endret planer eller ikke hadde en plan b. At dette er nytt og overraskende for elevene, og at de ikke har sett på foreldrenes karrierehistorie i særlig grad tidligere kan gjøre noe med elevenes egne forventninger til seg selv og sin kontekst. Det jeg savner i elevloggene og feltnotater er noe om de som feilet eller ikke kom i mål. Den verdien i overført læring gjennom å lytte til andres feil beskrives også av Bandura som verdifull læring, og i mine funn ser jeg lite av dette.

#### 4.2.4 Analyse – DOTS – modellen

Under arbeidet med de ulike aktivitetene i dette undervisningsopplegget har jeg hele tiden hatt dette sosialkognitive læringsperspektivet og karrierelæring i sosial kontekst med meg. Når elevene øver på å intervju hverandre, høre hverandres og andres historier eller skrive ned egne refleksjoner i en logg er de hele tiden i interagering med andre og må ta valg og håndtere overganger i en kontekst som også krever at de tar et standpunkt om hvem de er og hva de står for.

Med DOTS – modellen som bakteppe har det kommet frem av loggene at elevene er spesielt bevisste på at det er deres eget valg og de som må ta konsekvensene av det (*Vil gå min egen vei, Konsekvenser av valgene*), de har blitt oppmerksomme på mulighetene i et karriereliv ut fra de ulike historiene de har hørt (*Reisingen, flyttingen, detaljene, lange og spennende, de store tingene i livet, Gjort så mye, reist, flyttet, vært veldig mange forskjellig steder, endring ut fra tilfeldigheter, mange tilfeldigheter*), at det å håndtere overganger kommer i mange faser (*Noen hadde ingen plan, ikke ha plan a og b, mange valg (!), Starte opp med en plan og ende opp med en annen, gjøre det man har lyst til, viktig det var å følge interessene sine*) og at det å kjenne seg selv og være klar over egne behov er et godt sted å starte (*Livskvalitet, «ha det gøy», trivsel, Meg, familie, venner, Hjelp, hjelp til hva jeg vil oppnå, hjelp til å forstå, hjelpe å velge*).

#### 4.2.5 Analyse – De fem kompetanseområdene

Filosof Kaja Melsom, ansatt i Human-Etisk forbund kommenterer i en artikkel om begrepet YOLO (You Only Live Once) i Aftenposten; «For å komme til det virkelig



*gode (i livet) er det særlig én ferdighet som trengs; evnen til å velge. Mellom studier, jobber, partnere og livsprosjekter. – Forventningene til hvor rett et valg skal kjennes, er blitt for høye. (...) Vi mennesker er fulle av motsetninger. Vi har behov for samhørighet og energi. Adrenalin og ro. Karriere og familie. Uansett hva vi velger, vil vi savne det vi velger bort» (Aftenposten, 24.02.23). Slik beskrives også de fem kompetanseområdene slik det er foreslått i Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning; det er hele veien motsetninger og kontraster opp mot hverandre. Innledningsvis viste jeg hvordan dette kan brukes for å forklare spennet mellom subjekt og objekt i en fortelling, da fra en av Fridtjof Nansens reiseskildringer. I de karrierehistoriene jeg har fått lytte til i dette prosjektet kan også denne metoden brukes for å analysere.*

Når det gjelder **Meg i kontekst** kommer det frem av historiene at det ofte skjer en oppdagelse av seg selv i prosessen med å utforske hvilken del av verden man befinner seg i (kontekst). Mange beskriver en hovedperson som et søkende individ med et bestemt sett av drømmer, interesser og mer eller mindre grad av motivasjon; (*Usikkerheten, lei av skolen, ikke vite hva man skal velge, at det er vanskelig å velge*). I spennet mellom **Muligheter og begrensninger** - som sier noe om de reelle mulighetene for å oppnå beskrevne drømmer og interesser, opp mot enten kjente eller ukjente begrensninger – forteller intervjuobjektene om de store tingene i livet og en del alt omveltende hendelser. Mange av hendelsene som går på for eksempel flytting handler om begrensninger og en midlertidig stopp i mulighetshorisonten på grunn av fødsel og familieførøkelse; (*Reisingen, flyttingen, detaljene, lange og spennende, de store tingene i livet*). Under **Valg og tilfeldigheter** fortelles det ofte i historiene om at det er det sistnevnte som har størst plass. Mange beskriver det som at man ikke husker hvilke valg man sto mellom, men mer at det «bare skjedde». Det fortelles altså lite om bruk av valgstrategi. Videre at dette med selve valget var vanskelig den gangen – noe som elevene forteller i sine logger at de kjenner seg godt igjen i; (*Noen hadde ingen plan, ikke ha plan a og b, mange valg (!!!), (endring ut fra tilfeldigheter, mange tilfeldigheter), (ikke vite hva man skal velge, at det er vanskelig å velge)*). Når det kommer til emnet **Endring og stabilitet** uttrykker igjen elevene i sine logger forbauselse over liten grad av stabilitet i form av flytting og reising, men det er allikevel stabilt på den måten at det er lite endring innad i familierelasjonene; (*Gjort så mye, reist, flyttet, vært veldig mange forskjellige steder...*). Det siste emnet tar for seg

**Tilpasning og motstand** og handler om en evig forhandlingsprosess om det å ta vare på egen autonomi og evnen til å tilpasse seg etter situasjonens krav og forventninger. Her svarer elevene i loggene noe motstridig; (*Hjelpe, hjelp til hva jeg vil oppnå, hjelp til å forstå, hjelpe å velge*), (*Vil gå min egen vei...*) – at de både har stort behov for hjelp til denne tilpasnings – og valgsituasjonen, samtidig som de er klare på at de ønsker å velge sel, gå sin egen vei – et uttrykk for *empowerment*.

Som filosofen Kaja Melsom uttrykte det – uansett hva vi velger vil vi savne det vi velger bort – og i de fem kompetanseområdene finnes det plass til både det vi velger og det vi velger bort. Som elevene uttrykker det i første logg og første spørsmål som handler om hva ordet karriere betyr; (*I livet, hele livet, livet, livshistorie, selve livet*). Livet rommer mye.

#### 4.2.6 Analyse – fortellingsanalyse

Innledningsvis skrev jeg om historier og fortelling og den plassen dette fenomenet har hatt i det sosiale perspektivet for oss mennesker i all tid. Denne avhandlingen tar for seg temaet karrierehistorier og gir dette stor plass inn i undervisningsopplegget som er beskrevet i kapittel 3. For å kunne analysere de fortellingene som kom frem i dette prosjektet, og hvordan de har påvirket elevene, ønsker jeg å bruke modellen som er beskrevet i boken *Hvordan bruke teori – Nyttig verktøy i kvalitativ analyse* av Johannessen, Rafoss og Rasmussen. I kapittel 4 beskrives her en modell de kaller fortellingsanalyse.

Innenfor humanistiske fag, slik som litteraturvitenskap har fortellinger lenge også vært et viktig forskningsområde (Johannessen et al., 2018). Analyse av fortelling i en slik kontekst kalles ofte for en narrativ analyse, da narrativ er et annet ord for fortelling. Vi kan beskrive det slik at en fortelling (et narrativ) er en beskrivelse av et avgrenset og sammenhengende hendelsesforløp. Når man da skal analysere dette må man ha med en karakter, handling, plott og poeng – og det må settes sammen med en begynnelse og en slutt. I tillegg er det relevant å se om fortellingen kan settes opp mot en bestemt sjanger. I mitt tilfelle vil jeg beskrive sjangeren som karrierehistorie, men videre vil disse historiene sprike noe ut fra karakter, handling, plott og poeng. For å gjøre et forsøk på å lage en samlet analyse av de historiene som kom frem i mitt prosjekt kan jeg bruke

spørsmålene fra fortellingsanalysens modell. Jeg velger å samle historiene til én analyse fordi de historiene som kom frem i klasserommet i dette prosjektet har en hel mengde likheter. De omhandler som regel en foresatt eller nær slektning av eleven, handlingen foregår i en tidsepoke mellom ungdom og voksen, handlingen er noe styrt av de samme spørsmålene fra Savickas` konstruksjonistiske karriereintervju og de er fortalt i det samme forumet til det samme publikum. Modellen har 9 spørsmål:

- 1) Er det du ser på en fortelling, det vil si en beskrivelse av et avgrenset og sammenhengende hendelsesforløp? *Ja, det er beskrivelse av et tidsrom mellom ungdom og da de står på kanten av å ta et valg av videre utdanning og yrke, frem til der de er i dag med jobb, familie og ulike typer livsformer som hører voksenlivet til.*
- 2) Hva er handlingen (plottet)? Hva er tidsforløpet? Hvem er karakterene? Står en karakter i handlingens sentrum? *Handlingen er en beskrivelse av hvilke skoler og jobber de har vært innom og eventuelt fullført, og hva som førte fra det ene til det andre i kronologisk rekkefølge. Karakterene, altså hovedpersonen (protagonisten) er i sentrum og det er denne vi følger gjennom hele fortellingen.*
- 3) Inneholder fortellingen en konflikt, en spenningskurve og en motstander? *En karakter i form av en motstander (antagonist) oppstår som regel som en feilvurdering, en krise, et feil valg eller en tragisk hendelse som fører til brudd i en ønsket handling fra hovedpersonens ståsted. Det kan være at huset brant ned slik at de måtte flytte, noe som skapte utfordringer og nye og vanskelige valg.*
- 4) Hvilke konsekvenser har det at fortellingen begynner og slutter der den gjør? Hvordan ville den vært annerledes hvis den begynte og sluttet på andre tidspunkt? *Konsekvensene er at vi ikke får innblikk i hva som ledet hovedpersonen til utgangspunktet for fortellingen – vi får ikke vite om barndom eller andre hendelser som kan ha innvirkning på hvem de er og hvordan de kom dit. Dette kan ha stor betydning for de valgene som tas for egne barn og egen familieform og levemåte, både med tanke på verdisyn, økonomi og geografisk forankring.*
- 5) Hva er fortellingens poeng, budskap eller moral? Hvordan er poenget et resultat av fortellingens plott? *Plottet fører oss gjennom hovedpersonens tidslinje og alle valgene som må tas på veien, enten de er planlagte eller tilfeldige. Ut fra dette får vi innblikk i overraskende hendelser, de planløse og tilfeldige utfallene og*

*fravær av «plan b». Allikevel er resultatet som regel positivt og med en lykkelig slutt.*

- 6) Hvilken sjanger tilhører fortellingen? *Karrierehistorier.*
- 7) Hva er fortellingens makt? Tegner den et bestemt bilde av virkeligheten? Hva utelates? Finnes det en narrativ konflikt mellom fortellinger som beskriver samme fenomen ulikt? *Fortellingens makt er de store endringene og de overaskende forflytningene, ofte gjennom ulike land og store distanser. Disse historiene tegner et bilde av sterke opplevelser og stor grad av frihetssøkende individer som også utretter store ting. Fortellingens avmakt kommer i mindre grad frem – i de historiene som ikke overrasker og rokker ved planmessigheten. Disse historiene blekner og kommer mindre til syne, selv om de beskriver de samme fenomenene som valg, påvirkning og tilfeldigheter.*
- 8) Hva er fortellingens kontekst? Hvilke sosiale og kulturelle forhold baserer fortellingen seg på, indirekte og direkte? *De fortellingene som ble fortalt i dette prosjektet hadde tydelige rammer ut fra en intervjuguide og en bestilling på hvordan den skulle presenteres. Konteksten og de sosiale og kulturelle forholdene var til dels ensartede, ut fra de demografiske forholdene informantene kommer fra. Lite eller ingen tilfeller fra marginaliserte forhold, men heller en overvekt av høy kulturell, økonomisk og sosial kapital.*
- 9) Hvordan påvirker maktforholdet fortellingen? Hva er fortellerens status og posisjon? Hvordan blir fortellingen produsert, distribuert og tolket? *Fortellingene har hele veien hatt trygge forhold, fra de blir fortalt til informantene og til informantene forteller den videre i både gruppe og plenum. Informantene har eierforhold til fortellingen og bruker lite manus for å fortelle. Elevenes/informantenes status kommer i andre rekke når fortellingen skal opp – det er innholdet i fortellingen som avgjør hvilken posisjon den kommer i. Fortellingene tolkes altså i elevenes logger ut fra innholdet og ikke fortelleren selv.*

### **4.3 Analyse – en oppsummering**

For å samle disse delene fra de ulike analysene vil jeg nå forsøke å gjøre en oppsummering. Jeg tar da med meg de ordene, beskrivelsene og avsnitt som har kommet frem i analysedelene og uthever dette med fet skrift;

I prosessen med å analysere data fra informantene har jeg gått frem på ulike måter og fra ulike vinkler. Jeg har i samarbeid med mine medforskere og kolleger foretatt en koding og et utvalg, jeg har sett på disse kodene ut fra utvalgt teori og til slutt en analyse med et overblikk på selve fortellingen. Ut fra kodingen fant jeg ut at ordene **livet, meg** og **hjelp** med variasjoner gjentas svært ofte både under fasen *forventninger* og *refleksjoner*. I tillegg dukker også ordene **valg, tilfeldigheter, endring/flytting** opp hos mange under fasen *refleksjoner*. Under fasen *underveis* – den mer tekniske og metodiske delen av loggskrivningen – finner jeg ordene **gøy, fin prat, samtale**, og bekræftende **ja** på om de hadde forstått oppgaven. Det var høy grad av samsvar mellom mine funn og mine medforskeres funn i denne kodeprosessen, og medforskerene meldte tilbake at de satt pris på å bli involvert også i denne analysedelen av prosjektet. Det gav dem mulighet til å se helheten og ikke bare sin egen rolle med sin karrierehistorie. Jeg tenker at det var viktig å også ta dem med på denne delen for å kunne se relevans og egen rolle inn i karriereveiledningen mot elevene, i tråd med tidligere nevnte NOU-rapport om at karriereveiledninger er hele skolens oppgave (NOU 2016:7, 2016).

Fra feltnotater og deltagende observasjon finner jeg at selve oppbyggingen av undervisningen er **oversiktlig** og **forståelig**, og metoden med loggskrivning virker **kjent** for elevene – de fleste kommer fort i gang og gjør det de skal. Jeg finner også at delen av undervisningsopplegget med selve fortellingene bidrar til en **spesiell energi** og et **fokus** i klasserommet; ved **aktiv lytting, notatskriving** og et **ønske om å få bidra** – selv om man ikke har en egen fortelling å komme med der og da.

Når jeg ser på denne kodingen og svarene med fet skrift i lys av DOTS – modellen og De fem kompetanseområdene finner jeg setninger og beskrivelser som svarer godt til alle emnene sett samlet; **meg** og **mitt valg, muligheter/tilfeldigheter, endring/overganger** og behovet for hjelp med **tilpasning** i forhold til egne behov.

Der jeg foretok en fortellingsanalyse finner jeg at historiene sett samlet svarer til de 9 spørsmålene i en slik metode, og slik kan jeg hente koder og innhold fra de ulike historiene og samle de til **en felles historie** – en karrierehistorie basert på mange ulike. Ved å gjøre dette har jeg samlet felles – og likhetstrekk ved historiene og kommet frem til en generalisert fortelling.

Oppsummert ser jeg at den analysen jeg har gjort har ført til noen generaliserende fellestrekk som kan svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene;

### **Hvordan legge til rette for karrierelæring i faget utdanningsvalg for å styrke elevenes karrierekompetanse?**

- Hvilke tanker har elevene om begrepene karriere, utdanning og fremtid?
- På hvilken måte kan arbeid med karrierehistorier styrke elevenes kritiske bevissthet?
- Hvordan opplever elevene at arbeidet med karrierehistorier kan bidra til karrierelæring?

For det første finner jeg at elevene er svært mottagelig for hjelp og veiledning. De ønsker seg hjelp, og de er helt åpne på hva de trenger hjelp til. De er nysgjerrige, ivrige og utstråler en energi som viser et engasjement ovenfor eget liv og fremtid, det kommer spesielt frem i aktivitet 5 som beskrevet i feltnotatene. For det andre finner jeg at det å bruke nye ord og begreper ikke skremmer men heller øker nysgjerrighetene, de ønsker å vite mer om de nye ordene som dukker opp under aktivitetene. Jeg ser også at ordet karriere er mer kjent for dem enn hva jeg trodde på forhånd, og de svarer på spørsmål rundt det begrepet med utfyllende svar. Ut fra feltnotater ser jeg også at aktivitetene ikke er for vanskelige, og de aller fleste mestrer og forstår hva de skal gjøre. For det tredje ser jeg at aktivitetene med historiefortelling aktiviserte mange elever. Det var som om de fikk servert noe de ikke hadde fått før, ikke visste at fantes, men som de var veldig klar på at de hadde behov for.

Til sist finner jeg at det å ha et fagdidaktisk blikk på karriereveiledning, og det å benytte seg av en metode og fremgangsmåte i undervisningen ikke bare støtter meg som veileder, det gir også støtte til elevene i form av disse små dryppene med begreper og teorier som de ser er relevante i egen karrierelæring. De oppfatter dette som viktig og relevant for dem selv, noe de kan kontrollere og håndtere på sin måte. Jeg legger spesielt merke til svar i elevloggene som beskrevet i kapittel 4.1.1 s. 50 hvor det samme spørsmålet kommer opp i to ulike logger og gir svært ulike svar. Før prosjektet starter svarer mange at den som påvirker dem mest når de skal ta valg er foreldre, mens etter endt prosjekt er svaret på samme spørsmål dem selv. Altså ved å jobbe systematisk med

karrierelæring, karrierekompetanse og karrierehistorier kan påvirke og støtte elevs mestringsforventninger og self-efficacy.

## 5 Drøfting

I dette kapittelet skal jeg knytte sammen de ulike delene av oppgaven som har handlet om tema, teori, funn og analyse. Jeg vil forklare hvordan jeg har brukt disse ulike delene for å kunne trekke en slutning, samtidig som jeg vil se på hvilke deler som har tatt mest plass, hva har jeg ikke tatt med og om det fremdeles står igjen ubesvarte spørsmål.

Denne oppgaven har dreiet seg om historier og fortellinger. Jeg har skrevet om indianerhøvdingens fortelling til de små barna med et moralsk budskap om å hegne om de gode verdiene, og jeg har vist en skildring fra en av våre mest kjente polfarere som forteller om en reise han gjorde flere år tilbake, men som vi forstår har satt stort preg på den personen han valgte å bli. I tillegg har jeg gjennom å arbeide med et undervisningsopplegg fått høre en mengde små og store historier, både nøyaktig gjenfortalt og nedskrevet, men også i korte bruddstykker med noen fantasifulle og impulsive innspill fra fortelleren. Det har vært et stort spenn i disse historiene, men de har også hatt en del likhetstrekk; de handler om folk, om liv og om de hendelsene som griper oss i livet. Dette spennet mellom subjektet som forteller historien om seg selv som objektet – altså dette tidsaspektet og om hva som har skjedd med personen i mellomtiden mellom hovedpersonen og den som nå forteller gir oss lyttere noen overraskelser. Er det virkelig samme person?

Jeg oppdaget underveis i prosjektet at de spørsmålene jeg hadde laget i de loggene elevene skulle skrive, mulig ikke var dekkende nok for å komme til essensen i det jeg lurte på; hva tenker elevene om begrepene rundt karriere og hvordan står det til med deres kritiske bevissthet rundt dette med valg og tilfeldigheter, autonomi og påvirkning. Men da jeg fikk mulighet til å observere elevene i prosessen med å fortelle og lytte – oppdaget jeg at det var her de våknet til. Det startet med at jeg i pausen etter jeg hadde fortalt min karrierehistorie overhørte elevene gjenfortelle denne til medelever – med stor iver og energi. Og videre da jeg observerte første elev som helt uoppfordret tok frem et ark og begynte å notere midt inne i sin medelevs fortelling – for å ikke gå glipp av alle detaljer og digresjoner. Og ikke minst; iveren etter å få lov til å fortelle en historie, enten den var sann eller oppdiktet. Altså – metoden «å fortelle/lytte» i seg selv var den delen av prosjektet som skulle vise seg å svare best på mine forskningsspørsmål.



Problemstillingen og forskningsspørsmålene jeg laget for dette prosjektet var:

### **Hvordan legge til rette for karrierelæring i faget utdanningsvalg for å styrke elevenes karrierekompetanse?**

- Hvilke tanker har elevene om begrepene karriere, utdanning og fremtid?
- På hvilken måte kan arbeid med karrierehistorier styrke elevenes kritiske bevissthet?
- Hva sier elevene at de lærer av å høre ulike karrierehistorier?

I forrige kapittel hvor jeg analyserte funnene kom jeg frem til noen nøkkelord som kan være med på å svare på disse spørsmålene. Og jeg fant at det å jobbe systematisk med karrierelæring, karrierekompetanse og karrierehistorier absolutt har noe for seg for å styrke elevers karrierekompetanse, og evnen til å mestre eget liv. Det å utvikle læringsstrategier innenfor egen karrierelæring setter i gang en frigjørende prosess ved det å mestre selve utførelsen av læringsstrategiene og samtidig forstå hvordan og hva bruken av dem har å si for læring (Bunting & Moshuus, 2017, p. 64). Med andre ord, ved å gi elevene et verktøy i form av karrierelæringsteori pakket inn i engasjerende og aktiviserende klasseromsøvelser som det å lete etter og legge frem ulike karrierehistorier gir elevene en mulighet til selvregulering og frigjøring i sin karriereveiledningsprosess.

En longitudinell studie utført på oppdrag fra den internasjonale organisasjonen The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) viser at ved å implementere karrierehistorier som en del av skolens praksis gir langsiktige resultater i form av utvidede valgmuligheter, økt sjans for innpass i arbeidslivet og høyere lønn (OECD, 2023). Studien, som er gjennomført i flere ulike land, viser hvordan det å la gjestelærere og andre besøkende ved skolen fortelle sin karrierehistorie til elever i ungdomsskolealder gir elevene et mer autentisk bilde av arbeidslivet. De får innsikt i ulike grader av sosial, kulturell og humanistisk kapital, det reelle arbeidslivet og nærere beskrivelser av valgsituasjoner med tilhørende konsekvenser. I mitt tilfelle får jeg ikke muligheten til å måle langtidseffekten av undervisningsprosjektet, men jeg kan se noen likheter mellom denne internasjonale studien og mine funn; en utvidelse av perspektiver og lære å ta i bruk verktøy og strategier som også kan brukes ved senere tidspunkt.

Det er også her faget utdanningsvalg kommer inn som et viktig element. Som jeg nevnte innledningsvis er dette et fag som først ble obligatorisk i ungdomsskolen i 2008, så det er dermed et relativt ungt og nytt fag historisk sett. Det kan ta tid å implementere nye fag i skolen, og det kreves tiltak og engasjement fra både faglig og politisk hold. Da jeg skulle sette i gang med dette prosjektet hadde jeg fire års erfaring som faglærer og fagansvarlig i utdanningsvalg ved min arbeidsplass. Utover dette hadde jeg ikke forsket noe på andres syn på faget, eller hvilken posisjon faget har i skolesamfunnet. For å kunne være i posisjon til å fortolke må jeg derfor finne tilsvarende forskning eller andre kilder som sier noe om det jeg ville forske på. Katrine Fangen skriver i sin bok *Deltagende observasjon under kapittelet Kvalitetssikring av materialet at en kvalitetssikring av tolkning i tråd med den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer ville innebære å vurdere om tolkningene dine er i samsvar med tidligere tolkninger av samme fenomen, og ved å innta en fremmedgjørende distansering* (Fangen, 2010, p. 249). Denne distanseringen forklarer Gadamer videre at er avhengig av fortolkerens opprinnelige tilhørighet til det som skal forskes på. Denne balansen mellom distanse og tilhørighet er nødvendig for å kunne si det samme som de man skal fortolke, men med andre ord. For å kunne vise at min tolkning holder må jeg underbygge den med referanse til tidligere tolkning eller litteratur med en egen referanse til mine tolkninger.

Her har jeg som skrevet i innledningen lent meg på rapporten fra Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse som beskriver en forskning på kvalitet i karriereveiledning i skolen (HKDIR, 2022), NOU-rapporten *Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn* og førsteamanuensis ved Universitetet i Sør-øst Norge Petra Røise sin doktoravhandling *Faget utdanningsvalg – intensjoner og operasjonalisering* (Røise, 2022). Rapporten fra HKDIR om kvalitet i karriereveiledningen beskriver funn fra overordnet, regionalt og lokalt nivå, og forskningen er utført med både kvantitative og kvalitative metoder, hvor det er brukt data fra tidligere undersøkelser samt intervjuer av lærere, rådgivere og rektorer ved både ungdomsskoler og videregående skoler. Rapporten viser at kvalitetsutvikling og kvalitetssikring i karriereveiledning ikke har høy prioritet i skolen, og rådgivere i ungdomsskole og videregående skole utvikler sine karriereveiledningstjenester innenfor relativt begrensede rammer. Rådgiverressursen oppleves for rådgiverne som forutsigbar, men knapp. I tillegg har rådgiverne få faglige sparringspartnere i sin arbeidshverdag, og de andre fagpersonene rådgiveren forholder seg til, har begrenset kompetanse om karriereveiledning og karrierelæring. I arbeidet

med mitt forskningsprosjekt har jeg hatt en idé om å jobbe etter «mantraet» *rådgivning er hele skolens ansvar*, og har som rapporten til HKDIR sier, kjent på at jeg stort sett sitter alene med ansvaret for karriereveiledningen. Det å få store deler av kollegiet til å engasjere seg i et prosjekt som på sikt kan utvikle seg til et lokalt skoleutviklingsprosjekt viste seg å være vanskeligere enn jeg trodde. Det var til slutt to kolleger som meldte seg som medforskere og la frem sin karrierehistorie for elevene, og som også deltok i analysearbeidet. Forklaring på hvorfor ikke flere deltok har jeg ikke forsket på i denne omgang, jeg kan kun reflektere selv over noen grunner. Det kan for eksempel være tidsbruk, opplevelse av relevans, opplevelse av at dette er noe man gjør uansett uavhengig av dette prosjektet tilstedeværelse eller ikke. Siden dette er et prosjekt jeg ønsker å videreføre og utvikle mer, tenker jeg at jeg skal gå tilbake til hvordan jeg jobbet med SØT-modellen for å få med flere kolleger. Det å koble på kvalitet i karriereveiledning i skolens egen plan for skoleutvikling tror jeg kan være med på å styrke hele skolens mandat om å bygge kompetanse for fremtiden. Jeg tenker at det er mer jeg kan gjøre i forkant med informasjon om dette temaet og hvordan dette kan gjøres relevant også i andre fag og egen undervisning. Slik at det å innlemme karrierehistorier blir en naturlig del av den daglige undervisningen for alle skolens ansatte.

I NOU-rapporten finner jeg politiske begrunnelser og diskurser rundt hvordan jeg som fagansvarlig kan legge til rette for økt implementering av både innhold og begreper på egen arbeidsplass. Dette kan hjelpe meg i arbeidet med å tolke og legge frem analyse og svar på forskningen, med tanke på at dette prosjektet skal kunne føre til endringer på min arbeidsplass rundt hvordan vi jobber med at karriereveiledning skal være hele skolens ansvar. I tillegg brukes begreper som karrierekompetanse og karriereveiledning konsekvent gjennom hele rapporten, også med et eget kapittel (8.3.6) som handler om delt rådgivningsfunksjon hvor målet er å skille de to rollene; sosialpedagogisk rådgivning og utdannings- og yrkesrådgivning. Med denne rapporten som referanse kan jeg tolke mine funn i dette prosjektet som at et didaktisk blikk på faget utdanningsvalg med fokus på karrierelæringsteorier og karrierekompetanse, kombinert med en tanke om at elevene skal høre flere karrierehistorier fra flere voksne på skolen, er i tråd med de hittil politiske diskurser og retningslinjer som er lagt frem.

Når det gjelder doktoravhandlingen til Røise som tar for seg de didaktiske spenningene mellom de ulike dimensjonene av læreplanen i utdanningsvalg, og spennet mellom intensjon og faktisk opplevelse, finner vi behovet for å utvikle en egen fagdidaktikk for faget. Faget står i en spenning mellom frigjøring og tilpasning hvor den frigjørende intensjonen møter et ensidig fokus på elevene som fremtidige bidragsytere til samfunnet (Røise, 2022). Akkurat som begrepene karrierelæring og karrierekompetanse befinner seg mellom flere kontekster som skole og arbeidsliv, står også faget utdanningsvalg i denne «spagaten». Faget styres av læreplaner og dens intensjoner, men den som skal utføre faget ut mot elevene har ikke alle steder den fagdidaktiske kompetansen som kreves for å utøve den kritiske og kontekstuelle undervisningen som kreves. Mitt prosjekt setter søkelys på dette ved å få faget sett av kolleger, be elever om å intervju andre utenfor skolen og sette temaet på agendaen i skolens egen plan for skoleutvikling. De funnene jeg har i dette prosjektet viser også at det er et engasjement hos elever og foreldre (som stort sett var villige intervjuobjekter), som kan fortelle oss noe om opplevelsen av relevans når det kommer til fortellinger om «levd liv og erfaringer». Det oppleves som viktig å se til andre kontekster utenfor klasserommet og den opplevde læreplanen.

Når man skal bedrive forskning og vitenskap er man nødt til å forholde seg til den verden og det samfunnet man befinner seg i, både tidsmessig, geografisk og sosiokulturelt. Dette gjør det nærmest umulig å bedrive «ren» vitenskap. Uansett hvordan man velger å jobbe blir empirien farget og påvirket av noe man ikke kan enten styre eller forutse. Vitenskapshistoriker Jon Røyne Kyllingstad sier i en artikkel om raseforskning utgitt i Morgenbladet; «*Jeg tror man driver bedre vitenskap når man prøver å forholde seg til, og reflektere over, sin egen samfunnsrolle, sin egen samfunnsposisjon og det forskningsapparatet man er en del av*» (Time, 2023). I mitt prosjekt vil det si at den forforståelsen jeg har beskrevet i kapittel 3 blir med meg gjennom hele prosjektet fra start til slutt. Jeg har til tider i dette aksjonsforskningsprosjektet forsøkt å riste det av meg å fokusere på renest mulig vitenskap, empiri og analyse. Det endte til slutt med at jeg sto fast i analysedelen uten å komme videre med de funnene jeg hadde. Det var først da jeg våget å ta med meg min rolle inn i materialet jeg klarte å se mulige funn og resultater. Jeg måtte våge å la min forforståelse få farge empirien og la egne tolkninger få komme frem. Dette var et viktig punkt for meg, da jeg fikk brukt det jeg ønsket å bruke av fagdidaktisk forståelse av

temaet. Det å få lov til å operere med strukturer, rammer og karriereteorier hjelper meg til å videreutvikle et konsept og et tema til å bli et praktisk utøvende undervisningsopplegg jeg selv og andre lærere i utdanningsvalg kan ta i bruk. Det vil si at selv om funnene er fortolket av meg er de teoretiske og faglige begrunnede rammene rundt en støtte til at prosjektet også kan brukes av andre.

## 6 Konklusjon

I dette prosjektet har jeg ønsket å finne ut av hvordan jeg som karriereveileder og lærer i utdanningsvalg kan legge til rette for karrierelæring med tanke om å styrke elevenes kritiske bevissthet begrepene karriere, utdanning, fremtid og sin egen karrierekompetanse. Jeg ønsket å prøve ut hvordan det å jobbe med karrierehistorier og fortellinger fra «levd liv» kunne bidra til karrierelæring, ved å utføre et aksjonsforskningsprosjekt på egen arbeidsplass med kolleger som medforskere og elever på 10.trinn som informanter.

Rammen har vært det frigjørende og sosialkognitive perspektivet, sett i sammenheng med karrierelæringsteorien DOTS og de fem kompetanseområdene fra Kvalitetsrammeverket. Prosjektet ble satt inn i en fagdidaktisk ramme med et fokus på læringsprosessen. Hovedfokuset inni her igjen har hele veien vært fortellingen, og hva det gjør med oss å lytte til andres fortellinger.

Prosjektets funn viser at temaet engasjerer elevene, og de oppfatter fort det å lytte til karrierehistorier som svært relevant for egen utvikling og de valgene de selv snart står ovenfor. Funnene viser også at når det gjelder valg og påvirkning er elevene i stor grad opptatt av at dette er noe de selv skal bestemme og råde over. Samtidig lar de seg overraske over svar fra intervjuobjekter som ikke er i tråd med egne forestillinger om utdanning og fremtid. Dette kan være med på å sette i gang en videre refleksjon hos elevene når det gjelder egen fremtid. Funn fra observasjon og feltnotater viser at undervisningsformen og aktivitetene forløste mye positiv energi og førte også til noe egenstyring og egne initiativ fra eleven inn i undervisningen. Én svakhet ved forskningen er at det stort sett var «lykkehistorier» som ble fortalt. Dette kan ha å gjøre med undervisningsformen og mangel på anonymitet i klasserommet, men det kan også ha å gjøre med utvalget informanter og demografi.

Resultatet av dette aksjonsforskningsprosjektet har blitt et undervisningsprosjekt for utdanningsvalg på 10. trinn som tar for seg hvordan det å lytte til karrierehistorier kan bidra til kritisk bevissthet rundt karrierekompetanse, og er et nyttig verktøy for meg som karriereveileder og lærer i utdanningsvalg. Innledningsvis beskrev jeg dette som en diamant bestående av begrepene **karrierekompetanse**, **karrierehistorier** og **karrierelæringsteorier**. For å kunne la denne diamanten skinne ytterligere, kan dette

utvikles til et skoleutviklingsprosjekt med tanken om at rådgivning er hele skolens ansvar som bakteppe. Det å ansvarliggjøre skolens ledelse og samle kollegiet rundt dette, hvor hver ansatt bidrar med sin fortelling inn i undervisningen kan bidra til at kontekstene utdanning og arbeidsliv møtes. Da tar vi vare på vårt felleseie av kultur- og virkelighetsforståelse, vi deler og viser samhold og uenighet. Og alt begynner med fortellingen.

## Referanser/litteraturliste

- Aftenposten. (24.02.23, 24.02.23). Har vi alle misforstått. *Aftenposten*.
- Bandura, A. (1995). Self-efficacy in changing societies. In. Cambridge University Press. <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy1.usn.no/lib/ucsn-ebooks/reader.action?docID=891897>
- Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder - med etikk og statistikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bunting, M., & Moshuus, G. H. (2017). *Skolesamfunnet. Kompetansekrav og ungdomsfelleskap*. Cappelen Damm.
- Danielsen, R. (1996). *Kulturbærende fortellinger, barn og skole*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Eget arbeid. (2022). *Karriere - levd liv. -Hvordan kan elever i ungdomsskolen få en forståelse av at karriere er for alle?* [Eksamensoppgave i emne MKARV 450 – Vitenskapsteori og forskningsmetoder]. Universitetet i Sørøst-Norge.
- Eriksen, T. H. (2010). *Små steder - store spørsmål. Innføring i sosialantropologi*. Universitetsforlaget.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Fagbokforlaget.
- Freire, P. (1970). *De undertrykte pedagogikk* (Vol. 2.utgv). Gyldendal Akademiske Forlag.
- Goffman, E., Risvik, K., & Risvik, K. (1992). *Vårt rollespill til daglig : en studie i hverdagslivets dramatik* (Ny utg. ed.). Pax.
- Haug, E. H. (2018). *Karrierekompetanser, karrierelæring og karriereundervisning. Hva, hvorfor, hvordan, for hvem og hvor?* Fagbokforlaget.
- Haug, E. H. (2020). Karrierekompetanse (CMS): en introduksjon. *Veilederforum*. <https://veilederforum.no/artikler/teori/karrierekompetanse-cms-en-introduksjon>
- Hiim, H. (2020). Likheter og forskjeller mellom tilnæringer til aksjonsforskning. In *Aksjonsforskning i Norge*. . Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/https://press.nordicopenaccess.no/index.php/noasp/catalog/book/121#chapters>
- HKDIR. (2022). *Kvalitet i karriereveiledning i skolen. En undersøkelse av kvalitet og kvalitetsutvikling i karriereveiledning i skolen.*: NTNU Samfunnsforskning, Universitetet i Sørøst-Norge, NORCE og Aarhus universitet Retrieved from <https://hkdir.no/rapportar/kvalitet-i-karriereveiledning-i-skolen-en-undersokelse-av-kvalitet-og-kvalitetsutvikling-i-karriereveiledning-i-skolen>
- Højdal, L., & Poulsen, L. (2012). *Karrierevalg. Teorier om valg og valgprosesser*. Schultz.
- Imsen, G. (1998). *Elevenes verden* (3 ed.). Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (1999). *Lærerens verden Innføring i generell didaktikk*. Universitetsforlaget.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttig verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Karlsen, S. S. (2012). Nostalgisk erindring og polar karrierehistorie. Fridtjof Nansen Blant sel og bjørn;min første ishavs-ferd. <https://septentrio.uit.no/index.php/nordlit/article/view/2313/2143>
- Kjærgård, R., & Plant, P. (2018). *Karriereveiledning for individ og samfunn*. Gyldendal.
- Kversøy, K. S. (2005). *Etikk-en praktisk vinkling. En verktøykasse med ni perspektiver* (2.utg ed.). Fagbokforlaget.
- Kversøy, K. S. (2018a). Relevant forskning for hvem? Relevans for dem forskningen involverer gjennom utvidede muligheter for medvirkning. *Cappelen Damm*



- Akademisk.  
<https://forskningogforandring.dk/index.php/fof/article/view/1220/2855>
- Kversøy, K. S. (2018b). Relevant forskning for hvem? Relevans for dem forskningen involverer gjennom utvidede muligheter for medvirkning.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/relevant-forskning-for-hvem-relevans-for-dem-forskningen-involverer-gjennom-utvidede-muligheter-for-medvirkning/>
- Kversøy, K. S., & Hartviksen, M. (2018). *Samarbeid og konflikt : to sider av samme sak : SØT-modellen* (2. utg. ed.). Fagbokforl.
- Law, B. (1981). Community interaction: A mid-range focus for theories of career development in young adults. [www.hihohiho.com](http://www.hihohiho.com)
- Mjaavatn, P. E., & Frostad, P. (2018). Det er veldig sånn at det er et valg for livet.  
<https://utdanningogpraksis.no/index.php/up/article/view/1768>
- NICEC. New Dots: Career Learning for the Contemporary world.  
<https://www.hihohiho.com/memory/cafnewdots.pdf>
- Norge, K. (2019). *Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning*. Retrieved from <https://www.kompetansenorge.no/kvalitet-i-karriere/>
- NOU 2016:7. (2016). *Norge i omstilling - Karriereveiledning for individ og samfunn*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-7/id2485246/?ch=9>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkeltbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Nyeng, F. (2021). *Nøkkeltbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- OECD. (2023). *Career talks with guest speakers: a guide to delivering an effective career development activity*. The Organisation for Economic Co-operation and Development Retrieved from <https://www.oecd.org/publications/career-talks-with-guest-speakers-93594cb3-en.htm>
- Røise, P. (2022). *Utdanningsvalg - intensjoner og operasjonalisering. En empirisk studie av dimensjoner av læreplanen i faget utdanningsvalg i ungdomsskole* [Doktoravhandling, USN Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap]. [https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/3019007/2022\\_139\\_R%c3%b8ise.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/3019007/2022_139_R%c3%b8ise.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Røyset, R. J., & Kleppestø, K. H. (2017). *Utdanningsvalg - karrierelæring og livsmestring*. Fagbokforlaget.
- Sikt. *Hvordan gjennomføre et prosjekt uten å behandle opplysninger?* Norsk senter for forskningsdata. <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/hvordan-gjennomfore-et-prosjekt-uten-a-behandle-personopplysninger>
- SSB. (2022). En av fem opplever diskriminering. <https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/levekår/artikler/en-av-fem-opplever-diskriminering>
- Time, J. K. (2023). Da vi var raseforskere. (Morgenbladet).
- Tjora, A. (2020). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal Akademisk.
- UDIR. (2020). *Læreplan for utdanningsvalg på ungdomstrinnet*. Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/utv01-03>

# Vedlegg 1 - Godkjenning av prosjektets form, tid og innhold ved skolens rektor

## Utføring av masterprosjekt ved Haugsbygd ungdomsskole

Høsten 2022 vil jeg, Linda Hattevik Pålerud, utføre mitt masterprosjekt på egen arbeidsplass, Haugsbygd ungdomsskole. Prosjektet vil foregå i tidsrommet uke 34-39 på 10.trinn i klassenes timer i faget utdanningsvalg. Prosjektets faglige innhold vil inngå som en del av læreplanen i dette faget under kjerneelementet *Karrierekompetanse*. Temaet for prosjektet er karrierehistorier, og hvordan arbeide med dette for å øke elevers kritiske bevissthet rundt begrepene karrierekompetanse og karrierelæring. Problemstilling for prosjektet er:

### Hvordan legge til rette for karrierelæring i faget utdanningsvalg for å styrke elevenes karrierekompetanse?

I tillegg vil jeg legge til følgende forskningsspørsmål for å gjøre helt klart hva jeg ønsker å finne ut:

- Hvilke tanker har elevene om begrepene karriere, utdanning og fremtid?
- På hvilken måte kan arbeid med karrierehistorier styrke elevenes kritiske bevissthet?
- Hva sier elevene at de lærer av å høre ulike karrierehistorier?

Arbeidet med dette prosjektet krever ingen innhenting av personlige opplysninger, og dermed ingen melding til Norsk Senter For forskningsdata.

Prosjektets innhold, metode og tidsbruk er forstått og godkjent av rektor ved skolen, Anniken Marjike Kok.



## Vedlegg 2 – Skolens fagplaner

### Årsplan for Utdanningsvalg 10.trinn

Tid	Kompetansemål og kjerneelementer	Tema	Arbeidsmåter Tverrfaglighet
uke 35-40	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utvikle karrierekompetanse ved å:</li> <li>diskutere konsekvenser av utenforskap og forstå økonomisk og sosial verdi av arbeid på individ- og samfunnsnivå</li> <li>gjøre rede for hva og hvem som kan påvirke karrierevalg og hva dette har å si for egne valg</li> <li>se muligheter og omsette egne idéer til handling og valg, og reflektere</li> </ul> sammen med andre over konsekvenser av karrierevalg	Karrierehistorier	Samtaler, diskusjoner, sanking og deling av historier. Egen refleksjon over egne verdier. Skrive logg Delta i diskusjoner
uke 41-44	<ul style="list-style-type: none"> <li>samle, analysere og bruke informasjon om utdanning og arbeid</li> <li>utforske utdanningsmuligheter på varierte måter, og gjøre rede for ulike utdanningsveier og hvilke yrkesområder de kan føre til</li> </ul>	Utdanningsmesse	Forelesning om de 15 utdanningsprogrammene, inkludert filmer og informasjon på nett. Individuelle samtaler
uke 44	<ul style="list-style-type: none"> <li>utforske utdanningsmuligheter på varierte måter, og gjøre rede for ulike utdanningsveier og hvilke yrkesområder de kan føre til</li> </ul>	Bedriftsbesøk	Besøke bedrift ut fra egne interesser og ønsker
uke 44-50	<ul style="list-style-type: none"> <li>se muligheter og omsette egne idéer til handling og valg, og reflektere</li> </ul> sammen med andre over konsekvenser av karrierevalg	praksisdager	Individuelt arbeid med å gjøre seg kjent med nærskolene og deres utdanningstilbud.
uke 1-9		vigo-søknad	Individuelt arbeid med egen søknad
uke 9-24	<ul style="list-style-type: none"> <li>utvikle og bruke mestringsstrategier for å håndtere overganger og utfordringer relatert til utdanning og karriere</li> </ul>	Lånkassen Vitnemål Søknader Intervjuer	Individuelle samtaler

## Årsplan for Utdanningsvalg 9.trinn

Tid	Kompetansemål og kjerneelementer	Tema	Arbeidsmåter Tverrfaglighet
August-sept	-beskrive egne styrker og egenskaper og interesser, og kunne se dette i sammenheng med utdannings- og yrkesønsker og livsmestring -gjøre rede for hva og hvem som kan påvirke karrierevalg og hva dette har å si for egne valg	Interesser styrker/svakheter Valg, drømmer og mål Valgkompetanse	Øvelser og aktiviteter i Min framtid og fra boka Utdanningsvalg – karrierelæring og livsmestring <ul style="list-style-type: none"> <li>masse gode opplegg og tips i denne boka</li> </ul>
oktober	-tilegne seg kunnskap om arbeidslivet gjennom utprøving og utforskning og reflektere over hvordan bærekraftsmål, konjunkturer og teknologi påvirker arbeidsmarked, yrker og arbeidsmåter -tolke stillingsannonser, skrive CV og jobbsøknad og tilegne seg kunnskap om hvordan man gjør et godt jobbintervju	Praktisk yrkesorientering (arbeidsuke)	Planlegge, utforske muligheter Søke/lete etter jobb Gjennomføre arbeidsuke Skrive rapport
November- desember	-diskutere konsekvenser av utenforskap og forstå økonomisk og sosial verdi av arbeid på individ- og samfunnsnivå	Lønn, status, prestisje Drømmer, fremtid	
Januar	-samle, analysere og bruke informasjon om utdanning og arbeid -utforske utdanningsmuligheter på varierte måter, og gjøre rede for ulike utdanningsveier og hvilke yrkesområder de kan føre til	Utdanningssystemet  Videregående opplæring	Vilbli.no Utdanning.no Fagfilm.no (skolekode: meril) karriereveiledning.no Nettsider til distriktets videregående skoler <a href="#">På hjul – en roadtrip om videregående opplæring i Innlandet</a> Filmer som presenterer nærskolene ligger på youtube
Februar- juni		Ungt entreprenørskap – Gjør noe med det!	Tverrfaglig prosjektarbeid med samfunnsfag, matte, mat og helse, krle

## Årsplan for Utdanningsvalg 8.trinn

Tid	Kompetansemål og kjerneelementer	Tema	Arbeidsmåter Tverrfaglighet
36-40	Folkehelse og livsmestring	Utv-timer brukes som klassens time og sosiale læringsaktiviteter frem til høstferien	
41-9	<p>-utvikle og bruke mestringsstrategier for å håndtere overganger og utfordringer relatert til utdanning og karriere</p> <p>-beskrive egne styrker, egenskaper og interesser, og kunne se dette i sammenheng med utdannings-, yrkesønsker og livsmestring</p> <p>-gjøre rede for hva og hvem som påvirker karrierevalg og hva dette har å si for egne valg</p> <p>-se muligheter og omsette egne ideer til handling og valg, og reflektere sammen med andre over konsekvenser av karrierevalg</p>	Livsmestring og selvbevissthet	<p>Øvelser og oppgaver fra heftet "Min framtid" - dette heftet har også en lærerveiledning:  <a href="https://drive.google.com/file/d/1FcHwOEm6jC2HMc04AqJgWS8Qoh4zgnqS/view">https://drive.google.com/file/d/1FcHwOEm6jC2HMc04AqJgWS8Qoh4zgnqS/view</a>                      Lærer velger øvelser ut fra egen ressurs og kompetanse.</p> <p><b>Lenker til filmer:</b>                      Dette er noen forslag. Flere filmer ligger på nrk.no/serie/kort-fortalt</p> <p><a href="https://tv.nrk.no/serie/kort-fortalt-livsmestring/sesong/2/episode/26/avspiller">https://tv.nrk.no/serie/kort-fortalt-livsmestring/sesong/2/episode/26/avspiller</a>                      (hjernen, impuls kontroll)</p> <p><a href="https://tv.nrk.no/serie/kort-fortalt-livsmestring/sesong/1/episode/5/avspill er">https://tv.nrk.no/serie/kort-fortalt-livsmestring/sesong/1/episode/5/avspill er</a>                      (selvbilde, tanker)</p> <p><a href="https://tv.nrk.no/serie/kort-fortalt-livsmestring/sesong/1/episode/9/avspill er">https://tv.nrk.no/serie/kort-fortalt-livsmestring/sesong/1/episode/9/avspill er</a>                      (verdier, interesser, egenskaper)</p>
10-24		Arbeid og yrker	<p>Øvelser og oppgaver fra heftet "Min framtid" - dette heftet har også en lærerveiledning:  <a href="https://drive.google.com/file/d/1FcHwOEm6jC2HMc04AqJgWS8Qoh4zgnqS/view">https://drive.google.com/file/d/1FcHwOEm6jC2HMc04AqJgWS8Qoh4zgnqS/view</a>                      Lærer velger øvelser ut fra egen ressurs og kompetanse.</p> <p>Forslag til lenker:  <a href="https://utdanning.no/">https://utdanning.no/</a>  <a href="https://utdanning.no/jobbkompasset/">https://utdanning.no/jobbkompasset/</a></p>

