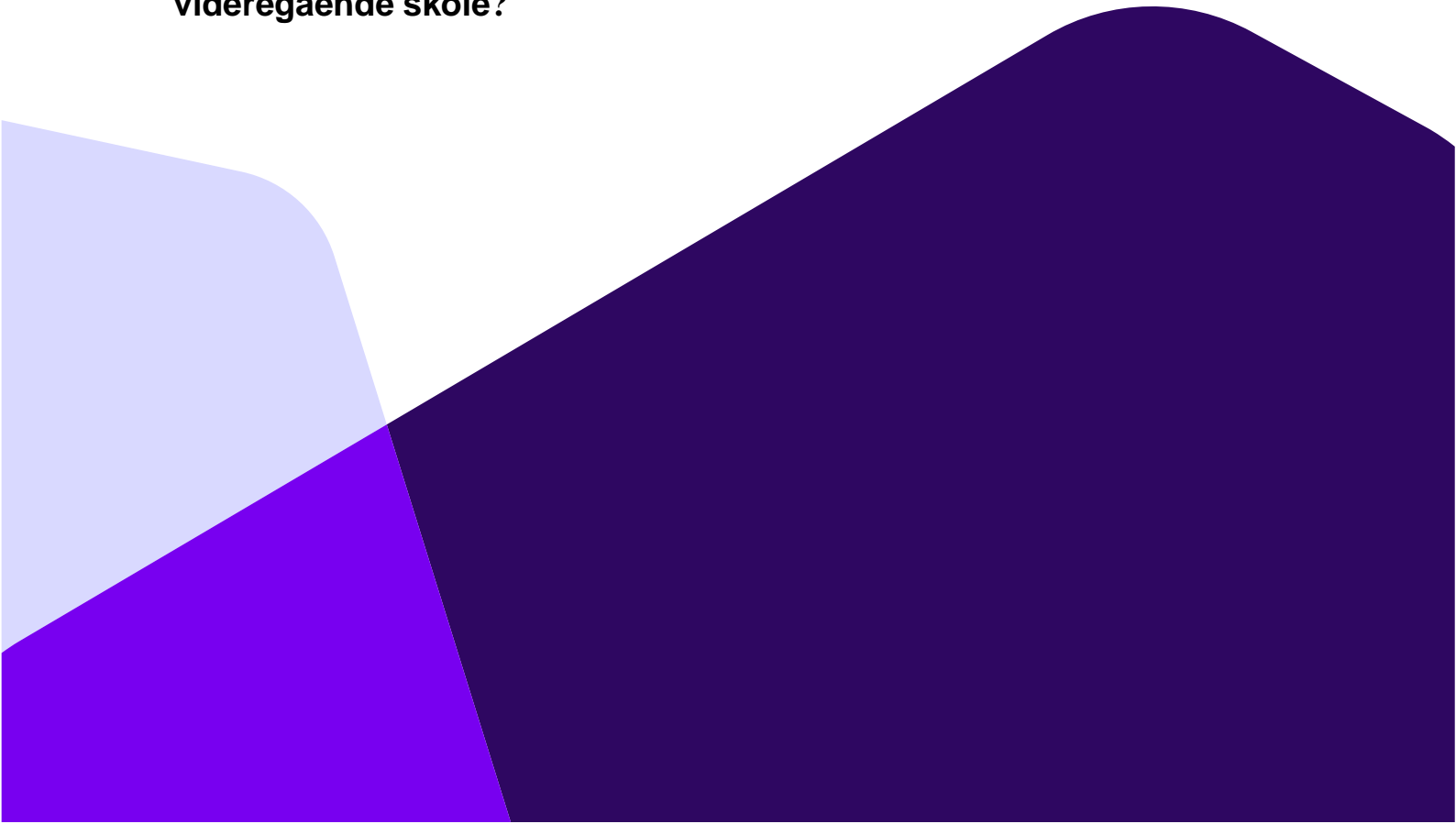


Natalia Vassilieva Wulfsberg Johnsen

Karriereveiledning for sosial rettferdighet

Karriereveiledning for sosial rettferdighet i grunnskoleopplæring for voksne innvandrere. Hvordan øke fokus på sosial rettferdighet i karriereveiledningen i overgangen mellom grunnskolen og videregående skole?



Universitetet i Sørøst-Norge

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for kultur, religion og samfunnsfag

Postboks 4

3199 Borre

<http://www.usn.no>

© 2024 Natalia Vassilieva Wulfsberg Johnsen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Sosial rettferdighet i karriereveiledning er et tema som stadig får mer oppmerksomhet i faglitteraturen. Dette temaet er svært relevant i konteksten av grunnskoleopplæring for voksne minoritetsspråklige deltakere. Det er en gruppe som sjelden er synlig i offentlig diskurs og som har begrensede muligheter til å påvirke organiseringen av utdanningstilbudene i videregående opplæring som lages for dem. Det yrkesfaglige tilbudet for voksne er begrenset og er mindre enn tilbudet for søkere under 24 år.

Karriereveiledere i grunnskoleopplæring for voksne kan oppleve å stå overfor et valg med to inkompatible formål. Det ene er å veilede deltakerne til å tilpasse seg de bestemte yrkesfaglige utdanningsprogram som er tilgjengelige for dem, samt vektlegge kompetansepoltiske mål i karriereveiledning. Det andre er å veilede utfra idéen om at valget skal være selvstendig og gjenspeile ens identitet og behov. Da etterlever veilederen slike verdier som åpenhet, menneskeverd og mangfold, som kjennetegner det norske utdanningssystemet (Meld. St. 14 (2022-2023)). I tillegg har karriereveiledning i mange år vært påvirket av den nyliberalistiske diskursen hvor individets eget ansvar for å lykkes med utdanning og yrke fremheves, og samfunnets ansvar for individet nedtones. Dette har vært viktig å belyse.

Denne masteroppgaven har hatt som hensikt å undersøke hvordan deltakerne i grunnskoleopplæring forstår begrepene karriereveiledning og sosial rettferdighet, og hvilke erfaringer som kan kjennetegne et rettferdig samfunn og karriereveiledning som prioriterer deltakernes behov. I denne undersøkelsen utforsker jeg i 2 fokusgruppeintervjuer med seks kvinnelige deltakere de implikasjonene som deltakernes erfaringer og opplevelser kan ha for karriereveiledningspraksis. Sosial rettferdighet er et begrep som er vanskelig å definere presist, og karriereveiledning har mange definisjoner hvor noen har til hensikt å vektlegge sosial rettferdighet og solidaritet, og andre har et større fokus på kompetansepoltiske mål. For denne undersøkelsens formål har det vært viktig å anvende definisjoner som er fellesskapsorientert og vektlegger solidaritet.

Funnene i undersøkelsen viser at deltakerne i grunnskoleopplæring for voksne tar stereotypiske valg av yrkesfaglig utdanning fordi de mener at programfagvalget er begrenset og lite tilpasset voksne kvinner. De etterlyser et større faglig tilbud på videregående skolenivå for voksne og mer forståelig og lettfattelig informasjons- og veiledningsspråk. Deltakerne understreker at det å kunne ta selvstendige valg er et kjennetegn på sosial rettferdighet. I tillegg er det viktig med større anerkjennelse av individuelle behov og representasjon av denne gruppen i samfunnet. Deltakerne ser karriereveilederens rolle i å prioritere deres interesser, være ærlig og informere godt om de eksisterende utdanningstilbud.

Undersøkelsens funn bidrar med innsikt i hvordan å øke fokus på sosial rettferdighet i karriereveiledningen av voksne deltakere i grunnskoleopplæring, spesielt i overgangen til videregående opplæring.

Funnene viser at det er vanskelig for voksne deltakere i grunnskoleopplæring å adressere disse behovene selv. De trenger bistand fra blant annet karriereveiledere. Karriereveilederne kan og bør innta en proaktiv rolle for å utfordre de ytre strukturene som påvirker deltakernes valgmuligheter og kan begrense disse. Å bevisstgjøre deltakerne om forholdene som kan påvirke deres liv er også viktig. Karriereveiledningens oppgave er å kaste lys på de normative strukturene og idéene som dominerer tankegangen om hvordan ulike utdanningstilbud skal organiseres, og hvilken rolle karriereveiledere skal ha når det gjelder statens kompetansepoltiske mål. Normkritisk tilnærming, som anvendes i denne undersøkelsen, kan belyse samfunnsforventninger til voksne deltakere i grunnskoleopplæring i de nyliberalistiske samfunnsrammer og problematisere disse.

Abstract

Social justice in career guidance is a topic that is gaining increasing attention in academic literature. This theme is highly relevant in the context of primary and secondary education for adult students who are minority language speakers. This group is rarely visible in public discourse and has limited opportunities to influence the organization of upper secondary education programs designed for them. The vocational education offered to adults is limited and is less extensive than that offered to applicants under 24 years old.

Career counselors in primary and secondary education for adults may find themselves facing a choice between two incompatible goals. One goal is to guide participants to adapt to the specific vocational education programs available to them and to emphasize competency policy goals in career guidance. The other goal is to guide based on the idea that choices should be autonomous and reflect one's identity and needs. In doing so, the counselor adheres to values such as openness, human dignity, and diversity, which characterize the Norwegian education system (Meld. St. 14 (2022-2023)). Additionally, career guidance has for many years been influenced by the neoliberal discourse, which emphasizes the individual's responsibility for succeeding in education and work, while downplaying society's responsibility for the individual. This has been important to highlight.

The purpose of this master's thesis has been to investigate how participants in secondary education understand the concepts of career guidance and social justice, and what experiences may characterize a just society and career guidance that prioritizes the participants' needs. In two focus group interviews with six female participants, I explore the implications that the participants' experiences and perceptions may have for career guidance practices. Social justice is a concept that is difficult to define precisely, and career guidance has many definitions. Some definitions aim to emphasize social justice and solidarity, while others focus more on policy goals related to competency and individual responsibility. For the purposes of

this study, it has been important to use definitions that are community-oriented and emphasize solidarity.

The findings of the study show that participants in secondary education for adults make stereotypical choices regarding vocational education because they believe that the available program options are limited and not well-suited for adult women. They call for a broader range of programs at the upper secondary school level for adults and a more understandable and accessible information and guidance language. The participants emphasize that being able to make independent choices is a hallmark of social justice. Additionally, they stress the importance of greater recognition of individual needs and representation of this group in society. The participants see the role of the career counselor as prioritizing their interests, being honest, and providing thorough information about the existing educational opportunities.

The findings of the study provide insight into how to increase the focus on social justice in career guidance for adult participants in secondary education, particularly in the transition to upper secondary education. The findings show that it is difficult for adult participants in primary education to address these needs on their own. They need assistance from, among others, career counselors. Career counselors can and should take a proactive role in challenging the external structures that influence and potentially limit participants' choices. Raising participants' awareness of the conditions that can affect their lives is also important. The task of career guidance is to shed light on the normative structures and ideas that dominate thinking about how various educational programs should be organized, and what role career counselors should play in relation to the state's competency policy goals. A norm-critical approach, as applied in this study, can highlight societal expectations for adult students in primary and secondary education within neoliberal frameworks and critically examine these expectations.¹

¹ I prosessen med å skrive dette avsnittet ble ChatGPT brukt for å oversette fra norsk til engelsk. Teksten er bearbeidet av Natalia V.W. Johnsen.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	9
1.1	Bakgrunn for prosjektet	9
1.2	Hva ønsker jeg å utforske?	13
1.3	Hvorfor er dette interessant å utforske?	14
1.4	Problemstillingen	16
1.5	Avgrensninger	17
1.6	Begrepsdefinisjoner	18
1.6.1	Karriereveiledning	18
1.6.2	Sosial rettferdighet	20
2	Kunnskapsgrunnlag	22
2.1	Karriereveiledning og sosial rettferdighet	23
2.2	Nancy Frasers konseptualisering av et rettferdig samfunn	24
2.3	Konseptualiseringen av sosial rettferdighet og karriereveiledning ...	26
2.4	Kritisk teori og normkritikk	27
2.5	Nyliberalisme og karriereveiledning	30
3	Metode	33
3.1	Problemstilling og redegjørelse for valg av forskningsmetode	33
3.2	Hva skal jeg utforske?	35
3.3	Vitenskapsteoretisk forankring	35
3.3.1	Fenomenologi	35
3.3.2	Hermeneutikk	36
3.3.3	Kritisk teori	38
3.4	Datagrunnlag og datainnsamling	39
3.4.1	Valg av forskningsmetode: fokusgruppeintervju	40
3.4.2	Utvalg av informanter	42
3.4.3	Utforming av intervjuguide og gjennomføring av intervjuene	43
3.4.4	Transkribering	45
3.5	Begrunnelse for valg av analysemetoden	47
3.5.1	Refleksiv tematisk analyse	48

3.6	Forskerrollen	54
3.7	Forskningsetiske dilemmaer i undersøkelsen	55
3.8	Datakvalitet: reliabilitet og validitet	56
3.8.1	Reliabilitet	56
3.8.2	Validitet	58
4	Analyse og drøfting av funn	61
4.1	Refleksjon over valg av tema i analysens femte fase	61
4.2	Fase seks: rapportering	63
4.3	Individuelle behov i overgangen til videregående opplæring	64
4.3.1	Tilgang til ressurser: informasjon og språk	64
4.3.2	Anerkjennelse og representasjon	67
4.3.3	Proaktiv rolle	70
4.4	Selvstendige valg og begrensninger	71
4.4.1	Selvstendige valg i et kompetansepolitisk perspektiv	72
4.4.2	Helsefagarbeid og tilpasningsdiskurs	73
4.4.3	Selvstendige valg i perspektivet av sosial rettferdighet	75
4.4.4	Fraser: Tilgang til ressurser, anerkjennelse og representasjon.....	77
4.5	Usynlige normer	78
4.5.1	Normkritikken og kritisk teori	79
4.5.2	Normative strukturer og karriereveiledning	81
5	Oppsummering: bevisstgjøring, utfordring og dialog	84
6	Anbefalinger for videre forskning	87
	Litteraturliste	88
	Vedlegg 1: Videregående tilbud 2024/2025	97
	Vedlegg 2: Vurdering fra NSD	101
	Vedlegg 3: Meldeskjema fra NSD	103
	Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeskjema	107
	Vedlegg 5: Intervjuguide	110

Forord

Under arbeidet med denne masteroppgaven har undring og refleksjon vært to viktige kjennetegn på min utvikling som karriereveileder. Jeg har undret meg over de forholdene som påvirker og farger våre valg. For deltakerne i grunnskoleopplæring gjelder det valget av videregående opplæring og yrke. For karriereveiledere – valget av sitt politiske og profesjonelle ståsted. Jeg har reflektert rundt hensikten med karriereveiledning for voksne minoritetsspråklige deltakere i grunnskoleopplæring og lært at min måte å utøve mitt yrke på alltid er avhengig av min forforståelse, antakelser, verdier og holdninger, samt andre menneskers påvirkning på min forståelseshorisont.

I fokusgruppeintervjuene har deltakerne fundert over hva rettferdighet og karriereveiledning er. Det har jeg gjort også, og min forståelse har blitt utvidet etter å ha hørt deres stemmer og refleksjoner. Sosial rettferdighet i karriereveiledning er umulig å oppnå uten at vi virkelig lytter til mennesker vi jobber for, både for å se om våre tanker og perspektiver samsvarer med deres, og for å lære om hvordan vår karriereveiledningspraksis kan forbedres, samt om de ytre faktorene som styrer den.

Ett av målene mine har vært å bli en mer reflektert praktiker bevisst institusjonelle omgivelser og klar til å agere når nødvendig for å utfordre de rammene som begrenser deltakernes valgmuligheter. Et annet mål er å bidra til at deltakerne har muligheter til å realisere seg selv gjennom et utdanningsvalg som samsvarer med deres identitet, behov og livssituasjon. Etter et års arbeid med oppgaven kan jeg si at jeg er nærmere målet.

Jeg er takknemlig til veilederne Anne-Cathrine Bjordal og Kirsten Marie Dalene, mine medstudenter, og min kollega Elena Soboleva som har bidratt med nyttige tilbakemeldinger.

Oslo, 22.05.2024

Natalia Vassilieva Wulfsberg Johnsen

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for prosjektet

Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning (2020) er et rammeverk som omhandler områdene etikk, karrierekompetanse og kompetansestandarder og gir retningslinjer til karriereveiledningsarbeid i Norge. Det understrekes i kvalitetsrammeverket at hensikten med karriereveiledning kan lett bli gjenstand for diskusjon. Definisjonen kan vektlegge hensikten med karriereveiledning på samfunnsnivå, som å bidra til sosial rettferdighet, eller den kan fokusere mer på individnivået (Bakke et al., 2020, s. 11). Det er ikke inkludert samfunnseffekter i formuleringen av hensikten med karriereveiledning i definisjonen av karriereveiledning (Bakke et al., 2020, s. 11).

Likevel omtales sosial rettferdighet som en kjerneverdi i karriereveiledning som skal omsettes til praktisk arbeid (Bakke et al., 2020, s. 82). Det innebærer at karriereveiledere skal kunne «kritisk vurdere og balansere utdannings- og arbeidsmarkedsinformasjon opp mot individets ønsker og muligheter», men også være «bevisst på når det er viktig og mulig å utfordre strukturer som hindrer arbeidsinkludering» (Bakke et al., 2020, s. 40). Ronald Sultana, professor og internasjonal ekspert på karriereveiledning og karriereundervisning, understreker at arbeidet for sosial rettferdighet i karriereveiledning er viktig, og tilnærminger som er «kritiske, kampvillige og frigjørende i formål og omfang» er nødvendige (Sultana, 2018, s. 50).

Sosial rettferdighet som kjerneverdi i karriereveiledning er svært viktig i grunnskoleopplæring av voksne innvandrere, som nå heter FVO, modulstrukturert forberedende voksenopplæring. I voksenopplæringen kan fokuset på sosial rettferdighet rettes mot å fremme like muligheter for alle selv om voksne minoritetsspråklige deltakere i FVO kan ha andre forutsetninger enn majoritetsbefolkningen i Norge. Det kan også bety å forberede dem for aktiv deltakelse i samfunnet og gi stemme til de som har vært underrepresentert i det

offentlige bildet. Deltakerne skal i tillegg få all nødvendig veiledning og informasjon for å kunne ta et informert og meningsfylt valg av videre utdanning på lik linje med øvrig befolkning.

Voksnes kompetanse har fått økt betydning i de siste årene grunnet ulike trekk ved samfunnsutviklingen. Regjeringen presiserer i pressemeldingen fra 22.08.2023 at flere med fagbrev kommer ut i jobb². Siden det å få fagbrev anses som svært viktig, spiller karriereveiledning i overgangen mellom grunn- og videregående skole en stor rolle, idet valget av utdanningsprogram på videregående har store konsekvenser for de voksnes fremtid.

Det er i denne overgangsfasen at deltakere og karriereveiledere kan oppleve store spenninger mellom individuelle ønsker, eksisterende tilbud og samfunnets behov. Noen bestemte faktorer kan begrense karriereveilederes muligheter til å veilede deltakerne i voksenopplæringen inn i ønskede yrker. Eksempelvis per 2023 kunne de voksne kun velge ett programfagområde og én sluttkompetanse når de søker videregående opplæring, ikke tre programområder som personene med ungdomsrett under 24 år kan velge mellom. Dette gjør valget enda mer krevende. Antall yrkesfaglige utdanningsprogram voksne kan velge mellom er også begrenset i forhold til antall programfag de med ungdomsrett kan velge mellom, og flere yrker er ikke tilgjengelige for voksne (for eksempel rørleggerfaget³), eller vanskelig å få skoleplass på siden det er én eller få skoler som tilbyr utdanningsprogrammet. For eksempel i Oslo tilbys frisørfaget kun på Edvard Munch videregående skole.

Dette kan oppleves som urettferdig av flere voksne deltakere i forberedende opplæring, og de kan oppleve at de ikke har de samme mulighetene som den øvrige befolkningen med ungdomsrett. Hvorfor situasjonen er slik som den er, er vanskelig for karriereveiledere å forklare. Karriereveiledere kan oppleve at de skaper en illusjon

² <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/flere-med-fagbrev-kommer-ut-i-jobb/id2991606/>

³ Se vedlegg 1

av et fritt valg når de oppmuntrer deltakerne i voksenopplæring til å velge fra den begrensede fagmenyen som tilbys i videregående opplæring.

Når det gjelder samfunnets behov, er de største kompetansebehovene i Norge i dag i bygg og anlegg og helsefag. I 2022 var det helse- og sosialsektoren som rapporterte om størst udekket kompetansebehov, med 22 prosent av den samlede arbeidskraftmangelen (Meld.St.14, (2022-2023), s. 8). Ca. 20 prosent av den rapporterte arbeidskraftmangelen kom fra bygge- og anleggsnæringen⁴.

Denne oppgaven er skrevet og undersøkelsen er gjennomført ved Oslo voksenopplæring (VO) Helsfyr, FVO-avdelingen. 82,66 % av deltakerne i grunnskoleopplæring ved opplæringscenteret er kvinner over 24 år, med voksenrett når det gjelder videregående opplæring.

Når det gjelder valget av programfagområde i videregående, velger deltakerne ved Oslo VO Helsfyr etter fullført grunnskole oftest helsefag og barne- og ungdomsarbeiderfag. Yrker innen bygg- og anleggsteknikk (tømrer, mur- og flislegger, maler, anleggsgartner, mfl.), elektro og datateknologi og teknologi og industrifag blir svært sjelden valgt. Det er rimelig å tenke at tunge fysiske yrker innenfor bygg og anlegg blir valgt bort, og helse- og omsorgsykker velges siden de er kjente for mange deltakere og ansees som akseptable, spesielt for kvinner.

Det er flere kjennetegn ved deltakergruppen i FVO. Det understrekes i evalueringsrapporten av fem år med forsøket med modulstrukturert forberedende voksenopplæring (FVO) på ulike skoler i Norge at «mange av deltakerne har helseproblemer, omsorgsansvar eller andre forpliktelser som er praktisk utfordrende å kombinere med normert progresjon i opplæringen» (Lerfaldet et al., 2022, s. 49).

⁴ <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-14-20222023/id2967608/?ch=1>

I sluttevalueringsrapporten påpekes det at deltakerne med omsorgsoppgaver fullfører opplæringen i mindre grad enn deltakerne uten omsorgsoppgaver, og at kvinner med omsorgsoppgaver fullfører opplæringen i mindre grad enn menn (Dahle et al., 2024, s. 141). Mange deltakere har lite tidligere skolegang: 13,5% har ingen eller under 1 års skolegang, 22,2 % har opptil 5 års skolegang, 37% har 6 til 9 års skolegang i deltakerrapporteringen 2017-2022 (Dahle et al., 2024, s. 43). 41,1 % har ingen erfaring fra arbeidslivet i hjemlandet, og 25,3 % har mellom 1 og 5 års erfaring i hjemlandet, mens hele 83,7 % har ingen eller ett års erfaring fra arbeidslivet i Norge, og norskferdigheter er svært begrensede (Dahle et al., 2024, s.45, s. 48). Alt dette kan gjøre at tunge fysiske yrker og yrker som høy krever digital, teknisk og språklig kompetanse ikke sees som passende av flertallet av voksne minoritetsspråklige deltakere i grunnskoleopplæring.

Andre utfordringer kan være for vanskelig språk på nettsider som informerer om videregående utdanning, mangel av detaljerte yrkesbeskrivelser på hjemmesider for videregående skoler for voksne og begrenset karriereveiledningsressurs på voksenopplæringssentre. Dette kan skape store utfordringer for deltakerne når de skal ta det viktige valget av videre utdanning og yrke, og mangel på tilpasset informasjon kan oppleves urettferdig.

Regjeringen ønsker «at utdanningssystemet kan tilby et bredt spekter av fleksible tilbud som er enkle å kombinere med jobb, og som er tilgjengelige i hele landet» (Meld.St.14, (2022-2023), s. 9). Man kan spørre seg om det tilbudet voksne får i videregående opplæring i Oslo representerer et slikt bredt spektrum og bidrar til sosial inkludering og sosial rettferdighet, eller om tilbudet og den veiledningen deltakerne i grunnskolen får, oppmuntrer dem til å tilpasse seg de eksisterende forholdene og rammene heller enn å ta et fritt, informert og personlig meningsfylt valg. Veilederens rolle i denne prosessen kan også bli spenningsfylt og preget av indre konflikter, spesielt hvis og når man skal vektlegge sosial rettferdighet som kjerneverdi i karriereveiledning.

1.2 Hva ønsker jeg å utforske?

Undersøkelser tar utgangspunkt i temaer som forskere er interessert i og problemer i samfunnet eller situasjoner vi har kjennskap til (Thagaard, 2019, s. 45).

Utgangspunktet for min undersøkelse er min interesse og mitt engasjement for økt fokus for sosial rettferdighet i karriereveiledning i grunnskoleopplæring for voksne.

Denne undersøkelsen handler om å utforske hvordan voksne minoritetsspråklige deltakere i grunnskoleopplæring forstår de sosiale fenomenene karriereveiledning og sosial rettferdighet, spesielt i overgangen til videregående opplæring. Jeg vil også høre om deres erfaringer med karriereveiledning i ulike livssituasjoner.

I evalueringsrapporten av forberedende voksenopplæring, som fram til 2023 har vært et forsøksprosjekt, og i to foregående rapporter, er ikke deltakernes synspunkter representert i det hele tatt, heller ikke rådgivernes, kun ledernes og lærernes. Det er kun elevdata om deltakerne som er brukt (Lerfaldet et al., 2022). Deltakernes meninger er fraværende når det vurderes om læreplanene forbereder voksne på videre utdanning og arbeidsliv, og hvordan de blir tilpasset voksnes behov, og det er ingen fokus på karriereveiledning. Det er lederne og lærerne som ble spurt (Lerfaldet et al., 2022, s. 60). Det samme gjelder MFY, modulstrukturert forberedende fag- og yrkesopplæring, som har vært et forsøk til og med 2023. MFY er regjeringens nye opplæringsmodell med intensjon om å reorganisere videregående opplæring for voksne, og det er kun lærere og bedrifter som har evaluert forsøket (Jones et al., 2022)⁵.

Som rådgiver og karriereveileder opplever jeg at det kan være svært utfordrende å veilede deltakere når de, og jeg, ser hvor begrenset mulighetene deres kan virke, og hvordan ytre faktorer som de ikke har kontroll over, påvirker deres valg av videre

⁵ <https://www.ideas2evidence.com/publications/fem-ar-med-modulstrukturert-fag-og-yrkesopplaering-erfaringer-fra-laerere-og-bedrifter>

utdanning og yrke. Deltakerne blir heller ikke spurt om å delta i evalueringer. Derfor vil jeg høre deres stemmer.

En undersøkelse av deltakernes opplevelser, meninger og erfaringer kan bidra til å vurdere om vi trenger et større fokus på sosial rettferdighet i karriereveiledning, samt å forstå og vurdere endringspotensialet i karriereveiledningspraksis.

I tillegg er jeg interessert i å finne og anvende en definisjon av karriereveiledning med større fokus på sosial rettferdighet.

1.3 Hvorfor er dette interessant å utforske?

Man kan argumentere for at gratis grunn- og videregående skoleopplæring, gratis karriereveiledning på voksenopplæringscentre og ved Karriere Oslo bidrar til sosial rettferdighet i stor grad. I tillegg er det karrierelæringsmål i læreplanene i alle fem fag i den modulstrukturerte forberedende voksenopplæring på grunnskolenivå. Hensikten med modulbasert FVO er å gi raskere og mer fleksibel opplæring og innpass i arbeidslivet tilpasset de voksnes livssituasjon og forutsetninger. Målet med modulforsøket er «å prøve ut fleksible, effektive og tilpassede opplæringsløp for voksne deltakere», gi «raskere overgang til arbeid eller videregående opplæring» (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2024) og bruke egne kompetansemål for voksne. Opplæring skal tilpasses voksne på deres egne premisser ved å imøtekomme behovene deres for opplæring og deres. I tillegg innføres det modulstrukturert fag- og yrkesopplæring på videregående skolenivå i syv programfag i 2024, i tillegg til å utvide valgmuligheter av sluttkompetanse fra ett til tre valg. Man kan tydelig se perspektivet som vektlegger sosial rettferdighet i disse tilbudene for voksne fordi man ønsker å lage tilpassede tilbud som raskere inkluderer voksne i utdanning og arbeid.

Samtidig viser min arbeidserfaring at det er behov for å utforske hvordan man kan få økt fokus på sosialrettferdighetsperspektivet i karriereveiledning av voksne deltakere i grunnskoleopplæring. Den fleksible opplæringsmodellen er til tider mye mindre

fleksibel enn påstått i prinsippdokumentene for FVO. Ofte opplever jeg at jeg er nødt til å hjelpe deltakerne i VO å tilpasse seg det eksisterende systemet, men jeg utfordrer systemet lite eller ikke i det hele tatt. Deltakerne i sin tur kan erfare at det er mulig å ta et informert og praktisk valg etter å ha fått veiledning, men at det er vanskelig å ta et valg som er meningsfylt for én selv siden mulighetene er begrenset. Det er viktig å høre deltakernes meninger om deres opplevelser med overgangen til videregående og deres forståelse av hva sosial rettferdighet er for å identifisere forbedringsmuligheter når det gjelder karriereveiledning av denne gruppen i overgangsfasen til videregående opplæring.

Det er også interessant å utforske deltakernes stemmer for å vurdere om man skal anvende en supplerende alternativ definisjon av karriereveiledning i tillegg til den som har vært vanlig å bruke. Når det gjelder karriereveiledning i voksenopplæringen, har definisjonen gitt i Nasjonalt kvalitetsrammeverket for karriereveiledning vært rådende (Bakke et al., 2020, s.12).

Definisjonen i kvalitetsrammeverket har mye til felles med definisjonen utarbeidet av OECD (2004), som har vært mye brukt i Norge, også i NOU 2016:7 (s. 22). I kvalitetsrammeverket ble det valgt å definere karriereveiledning som en aktivitet som gjør at mennesker «blir bedre i stand til å håndtere overganger, og til å ta meningsfulle valg knyttet til utdanning, læring og arbeid. Karriereveiledning gir mulighet for utforsking av den enkeltes situasjon, ønsker og muligheter og støtte til handling og valg. [...] Karriereveiledning skal tilbys av kompetente aktører, ha relevant faglig basis og utføres med høy grad av etisk bevissthet» (2020, s. 12).

Denne definisjonen nevner ikke sosial rettferdighet eksplisitt, men sosial rettferdighet defineres som et verdigrunnlag og mål for karriereveiledning i nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning (2020, s. 82). Begrepet defineres ikke inngående, og det gis heller ikke metoder for hvordan man konkret kan jobbe for å ivareta dette verdigrunnlaget.

Det som får en stor plass i rammeverket og kan bidra til å se karriereveiledning i det sosiale perspektivet knyttet til sosial rettferdighet er etiske retningslinjer for karriereveiledning. Disse er beskrevet i kapittel 4 og oppmuntrer karriereveiledere til å reflektere rundt og være bevisst verdigrunnlaget og målet for karriereveiledningen (Bakke et al., 2020, s. 83). I møte med etiske utfordringer på systemnivå skal man utfordre de rammene som er gitt og «enkeltvis og sammen som faggruppe, vise mot og fasthet i å forsvare fagutøvelsens rammer» (Bakke et al., 2020, s. 88).

Selv om sosial rettferdighet er et mål i karriereveiledning, og veiledere får reflektere over spørsmål knyttet til etiske utfordringer på systemnivå gjennom etiske retningslinjer, får ikke sosial rettferdighet veldig stor plass i kvalitetsrammeverket. Derfor er det interessant å utforske om det er mulig å finne og bruke en alternativ definisjon av karriereveiledning som vektlegger sosial rettferdighet. En alternativ definisjon kan fremme en ny måte å tenke karriereveiledning på, spesielt hvis analysen av deltakernes uttalelser viser et slikt behov. En ny måte å tenke karriereveiledning på kan bidra til å finne nye måter å utøve karriereveiledning på, måter som kan motvirke ekskludering og urettferdighet og påvirke både de begrensende ytre strukturer, og hvordan deltakerne i voksenopplæringen opplever egne muligheter til å påvirke sine omgivelser.

1.4 Problemstillingen

Problemstillingen for min undersøkelse er formulert som følger: Karriereveiledning for sosial rettferdighet i grunnskoleopplæring for voksne innvandrere. Hvordan øke fokus på sosial rettferdighet i karriereveiledningen i overgangen mellom grunnskolen og videregående skole?

Jeg har utarbeidet tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan beskriver og forstår voksne deltakere i grunnskoleopplæring karriereveiledning og sosial rettferdighet?
2. Hva kjennetegner sosial rettferdighet i deltakernes opplevelser med karriereveiledning i overgangen til videregående skole?

3. Hvordan kan deltakernes fortellinger påvirke karriereveiledning i voksenopplæringen?

1.5 Avgrensninger

Formålet med denne undersøkelsen er å gjennomføre to fokusgruppeintervjuer med deltakerne på modul 4 i den modulstrukturerte grunnskoleopplæringen. Per i dag tilbyr kun Oslo Voksenopplæring Helsfyr denne modulen, som er en avsluttende modul tilsvarende 10. klasse på ungdomstrinnet. Derfor er det kun deltakere fra VO Helsfyr valgt. I tillegg har jeg VO Helsfyr som min arbeidsplass og har mange erfaringer med karriereveiledningsarbeid med deltakerne på modul 4. Modul 4 er valgt siden deltakerne er i slutten av grunnskoleopplæring og har erfaringer med karriereveiledning på skolen og i overgangsfasen til videregående opplæring. Deres språkferdigheter er tilstrekkelige for å delta i en slik undersøkelse.

Utvalget av informanter er avgrenset til seks deltakere på modul 4. Utvalget er tilfeldig, jeg har ikke kjennskap til deltakerne fra før. Dette er et bevisst valg siden jeg ikke vil at personlige relasjoner med deltakere skal påvirke undersøkelsens resultater.

Kun deltakere i grunnskoleopplæring er valgt, ikke lærere, rådgivere eller ledere. Denne gruppen av deltakerne er ofte underrepresentert når grunn- og videregåendeskoopplæring og karriereveiledningstjenester for voksne skal utvikles og evalueres. Utvalget består kun av kvinner, noe som også er tilfeldig og lett å forklare siden 82,66% deltakere i FVO på VO Helsfyr er kvinner. Noen mannlige deltakere ble spurt om å delta i undersøkelsen, men det var ingen som ønsket eller kunne det.

1.6 Begrepsdefinisjoner

Det er to sentrale begrepsdefinisjoner som jeg bruker i min undersøkelse. De har påvirket mitt forskningsperspektiv, faglige ståsted og min tilnærming til å besvare problemstillingen. Det er definisjonene av begrepene karriereveiledning og sosial rettferdighet.

1.6.1 Karriereveiledning

Jeg ønsker å vektlegge karriereveiledning for sosial rettferdighet i grunnskoleopplæring for voksne. Derfor har det vært relevant for mitt forskningsprosjekt å finne en definisjon av karriereveiledning som er alternativ til definisjonene utarbeidet av OECD, og som har påvirket definisjonen i kvalitetsrammeverket (Bakke et al., 2020, s. 11). I kvalitetsrammeverket påpekes det i tillegg at karriereveiledning kan defineres ulikt i ulike kontekster både nasjonalt og internasjonalt (Bakke et al., 2020, s. 11).

Ifølge Hooley et al. (2017, s. 12) har OECD sin definisjon av karriereveiledning vært meget innflytelsesrik. Denne definisjonen går ut på at karriereveiledning skal bidra til at individer tar utdannings- og yrkesvalg og håndterer (manage) sine karrierer og hjelpe dem til å reflektere over egne ambisjoner, interesser, kvalifikasjoner og evner. Den skal «hjelpe individer med å forstå arbeidsmarkedet og utdanningssystemer og relatere dette til det de selv vet om seg selv» (OECD, 2004, s. 19). Denne definisjonen beskriver i tillegg ulike karriereveiledningsformer og kontekster.

Sultana hevder at denne definisjonen ikke er politisk nøytral. Det som er fraværende, er hensynet til den sosiale konteksten og de strukturene hvor karriereveiledere opererer. Definisjonen nevner heller ikke at karriereveiledning skal motarbeide sosial urettferdighet eller utfordre eksisterende neoliberalistiske sosiale strukturer. Sultana ettersøker en mer proaktiv holdning og samfunnsmobilisering (community mobilisation) (2017b, s. 10).

Om man ønsker å fremheve karriereveiledningens kontekst, bevissthet om strukturer, forankring i fellesskapet og sosiale forhold, er det behov for å utvikle nye definisjoner av karriereveiledning som kan støtte en mer frigjørende rasjonalitet forenelig med sosial rettferdighet, mener Sultana (2017b). Både Sultana (2017a) og Thomsen (2017) har foreslått alternative definisjoner, og for dette prosjektets formål skal jeg anvende definisjonen til Hooley et al. (Hooley et al. 2017, s. 20) som sammenfatter disse definisjonene og definerer karriereveiledning som følger:

Karriereveiledning støtter enkeltpersoner og grupper til å oppdage mer om arbeid, fritid og læring og til å vurdere sin plass i verden og planlegge sin fremtid. Nøkkelen til dette er å utvikle individuell og felles kapasitet til å analysere og problematisere forutsetninger og maktrelasjoner for å bygge nettverk og solidaritet og å skape nye og like muligheter. Den gir individer og grupper muligheten til å agere i verden slik den er og forestille seg verden slik den kan være. Kjernen i karriereveiledning er å tilrettelegge for målrettet læring og gjennom dette støtte individer og grupper til å vurdere og revurdere arbeid, fritid og læring i lys av ny informasjon og nye erfaringer, og det er viktig å både handle individuelt og sammen i fellesskap⁶.

Denne definisjonen legger til rette for å øke bevisstheten hos enkeltpersoner og utforske fellesskapets ressurser. Det motiverer individer til å aktivt bidra til sosial endring og oppmuntrer til handling. Videre tar den sikte på å lære individer å være oppmerksomme på både interne og eksterne faktorer som kan begrense deres muligheter, samtidig som de utrustes med verktøy for å oppnå et bedre liv (Hooley et al., 2017).

Det er denne definisjonen som har inspirert arbeidet med mitt prosjekt, og det er definisjonen jeg ønsker å anvende.

⁶ Oversatt av ChatGPT og bearbeidet av Natalia V.W. Johnsen.

1.6.2 Sosial rettferdighet

Har man et mål om å jobbe for sosial rettferdighet i karriereveiledning, er det først nødvendig å forstå hva begrepet innebærer.

Flere forskere, for eksempel Sultana (2014), Hooley et al. (2017), Wikstrand (2018) og Irving (2020), er ivrige tilhengere av det sosiale perspektivet og sosial rettferdighet i karriereveiledning, men begrepet sosial rettferdighet er definert av flere aktører og kan oppleves som diffust.

For mange innebærer begrepet sosial harmoni, likestilling, sosial inkludering og like muligheter for alle. Både Irving (2020) og Hooley et al. (2017) understreker at begrepet er viktig å diskutere, men at det er forstått på ulike måter og anvendt inkonsekvent av ulike aktører. Begrepet kan derfor brukes for å argumentere for konkurrerende synspunkter, og i verste tilfelle styre og undertrykke individer. Begrepets kompleksitet kan gjøre veiledningspraksis vanskelig hvis målet skal være å jobbe for sosial rettferdighet. Hooley et al. kaller begrepet «contestable», omstridt, siden sosial rettferdighet er uttrykket for det som individer, grupper og samfunn finner moralsk og politisk riktig, og de etterlyser en åpen debatt rundt begrepet sosial rettferdighet (Hooley et al., 2017, s. 14).

Watts (1996) skiller mellom fire sentrale sosiopolitiske ideologier som underbygger karriereveiledning: Konservativ, liberal, progressiv og radikal. Disse ideologiene, eller posisjonene, bestemmer hvordan karriereveiledere forholder seg til individet, samfunnet, stabilitet og forandring.

Avhengig av ens ståsted og posisjon tar man et fundamentalt valg, mener Hooley og Sultana (2016, s. 5): Valget er å være en teknokrat som hjelper individer til å tilpasse seg det eksisterende systemet uten å utfordre det, eller å jobbe innen det de kaller en sone av profesjonell diskomfort. Da utfordrer man urettferdigheten man ser i moderne arbeidsmarkeder og sosiale institusjoner, samtidig som man prøver å hjelpe

individer på best mulig måte der og da. Den siste posisjonen oppmuntrer til flere typer handling.

Deltakerne i grunnskoleopplæring har svært ulike grader av faglig og språklig kompetanse, samt digital kompetanse og kjennskap til samfunnssystemet i Norge. Det kan være krevende for dem å utfordre systemet når de ennå har lite kjennskap til det, og de kan være nødt til å akseptere forholdene slik som de er. Her har rådgivere og karriereveiledere et særlig ansvar.

Når begrepet sosial rettferdighet er så komplisert og vanskelig å definere, er det ekstra viktig for karriereveiledere i voksenopplæring å reflektere over hva det betyr i hver enkelt veiledningssituasjon og hvilket valg man ønsker å ta: å hjelpe individer til å tilpasse seg det eksisterende systemet, eller utfordre det. Det er viktig å reflektere over hvilken posisjon man inntar, om man er en teknokrat eller en utfordrer.

Begrepet er ikke lett å definere, og det kan være krevende for deltakerne å snakke om noe så abstrakt. Da er det ikke selve fagterminologien som er viktig å høre deltakerne si noe om, men hvordan deres verden ser ut og kan se ut når og hvis de blir bevisst ulike forhold som kan styre og påvirke deres valg av utdanning og yrke. Ikke minst er det interessant å høre hva deltakerne mener karriereveilederens rolle er i overgangen til videregående opplæring.

2 Kunnskapsgrunnlag

I dette kapitlet ønsker jeg å trekke fram kunnskapsgrunnlaget som min undersøkelse bygger på. Det gir et utgangspunkt for å utvikle en forståelse av dataene og gjenkjenne mønstre i dataene.

For å besvare min problemstilling er det viktig å gjøre rede for koblingen mellom karriereveiledning og sosial rettferdighet. Det er flere fagpersoner som fremmer sosialrettferdighetsperspektivet i karriereveiledning, og jeg belyser deres tanker i dette kapitlet, med spesielt fokus på Nancy Frasers konseptualisering av sosial rettferdighet (2007, 2010). Et slikt kunnskapsgrunnlag kan bidra til å både forstå dataene bedre og hjelpe fram en ny forståelse for hvilke implikasjoner dataene har for karriereveiledningspraksis i voksenopplæringen.

Den teoretiske forankringen i undersøkelsen er kritisk teori og normkritikken. Kritisk teori utfordrer samfunnets eksisterende strukturer og maktdynamikker gjennom en kritisk tilnærming (Thagaard, 2019). Normkritikken analyserer og synliggjør strukturer for ekskludering og makt i normer og verdier som tas for gitt i samfunnet (Wikstrand, 2018). Dette er interessant ovenfor problemstillingen da kritisk teori og normkritikken særlig kan belyse utfordringer for målgruppa i min undersøkelse: Å gjøre seg synlig i offentlig diskurs og få sin stemme hørt i offentligheten, samt få sine behov og utfordringer fremmet.

Det er også relevant for problemstillingen å forklare hvordan den nyliberalistiske diskurs påvirker karriereveiledning, og hvordan fagpersoner vurderer denne påvirkningen. Nyliberalismens har effekt både når det gjelder karriereveiledere og mottakere av karriereveiledningstjenester. Derfor skaper kunnskapen om denne påvirkningen et viktig bakteppe for å forstå dataene i undersøkelsen.

2.1 Karriereveiledning og sosial rettferdighet

Karriereveiledning er ikke et nøytralt sosialt fenomen. Det er «innbakt i en bestemt tankegang og representerer et bestemt syn på kulturell kapital, på verdier og på arbeid» (Plant, 2018, s. 275).

Moderne karriereveiledning startet som en del av den progressive bevegelsen hvor sosial rettferdighet og medborgerskap var viktig (Kjærgård & Plant, 2016, s. 14). Frank Parsons, som er betraktet som grunnleggeren av moderne karriereveiledning og denne bevegelsens fremste representant, betraktet karriereveiledning som et sosialt instrument, men også som en individuell tjeneste som kunne skape aktivt medborgerskap, håp, solidaritet og harmoni (Kjærgård & Plant, 2016, s. 3).

Dagens politiske diskurs har et annet fokus. Den omfatter begrepet karriere som både å skape og styre ens egen karriere, og det antydes en endring i karriereveiledningspolitikken (Bengtsson, 2011, Kjærgård, 2012). OECD påpeker for eksempel at

en nøkkelutfordring for beslutningstakere er å endre karriereveiledningssystemene sine for å ta i bruk et bredere perspektiv, med vekt på å fremme menneskers evne til å håndtere sine egne karrierer. Dette er i tråd med synet om at regjeringens rolle i demokratiske samfunn er å hjelpe borgere med å håndtere sine egne liv, ikke styre livene deres for dem (OECD, 2004, s. 139)⁷.

Her fokuserer OECD på en omjustering av karriereveiledningspolitikken ved å peke på hvordan velferdsstaten gjør befolkningen mindre aktiv, og ifølge Kjærgård promoterer en nyliberal velferdsordning som i større grad krever at individet skal ta kontroll over sitt eget liv og karriere (Kjærgård, 2012, s. 200). Med denne tilnærmingen plasseres ansvaret for karrierEFIASKO eller suksess i større grad på

⁷ Oversatt fra engelsk til norsk av ChatGPT og bearbeidet av Natalia V.W. Johnsen.

individet, og mindre på samfunnsstrukturene (Bengtsson, 2011, Kjærgård, 2012). Her er det liten plass for Parsons' opprinnelige idéer om karriereveiledning som et sosialt instrument som kan skape solidaritet.

Når det gjelder forskere og fagpersoner innen karriereveiledning, har mange argumentert for at utdanningssystemene, inkludert karriereveiledning, er en sentral mekanisme for å bevege seg mot målet om sosial rettferdighet (Bell, 2016). Endringspotensialet ligger i arbeidet til lærere og veiledere når de utfordrer etablerte oppfatninger om dominerende idéer i samfunnet (McInerney, 2004). Irving og Malik (2004) har som mål å fremme sosial rettferdighet i den globale økonomien: såkalte «realistiske» valg kan godt begrense omfanget av muligheter og dermed begrense sosial rettferdighet. Med sosial rettferdighet som et underliggende tema fokuserer Plant og Valgreen (2014) på de fremvoksende aspektene av sosial kontroll i veiledningspraksis og veiledningspolitikk.

Disse perspektivene er svært relevante overfor problemstillingen i min undersøkelse fordi de gir et solid faglig grunnlag for å hevde at sosial rettferdighet er et viktig aspekt av karriereveiledning og skal fremheves.

2.2 Nancy Frasers konseptualisering av et rettferdig samfunn

Den politiske teoretikeren Nancy Fraser samler idéer om sosial rettferdighet i sin konseptualisering av det sosialt rettferdige samfunnet. Fraser ser likeverdig deltakelse som målet med et rettferdig samfunn. Med deltakelse refererer hun ikke bare til deltakelse i lønnet arbeid, men også personlig og sosial deltakelse, samt evnen for alle stemmer til å påvirke offentlig diskurs (Rice, 2017, s. 127). Det er nettopp dette jeg mener voksne deltakere i grunnskoleopplæring har for få muligheter til, og noe karriereveiledning kan hjelpe dem med. Derfor er Frasers tanker særlig relevant for min problemstilling.

Nancy Frasers konseptualisering av sosial rettferdighet dreier seg om tre sentrale elementer: fordeling (og dens motsetning, feilfordeling), anerkjennelse (og dens

motsetning, feilaktig anerkjennelse) og representasjon (og dens motsetning, feilaktig representasjon) (Fraser, 2007, 2010).

I Frasers konseptualisering av sosial rettferdighet refererer fordeling primært til fordelingen av sosioøkonomiske ressurser. Feilfordeling, dens motsetning, oppstår når det er ujevn tilgang til ressurser, noe som fører til manglende deltakelse.

Anerkjennelse fokuserer på det kulturelle. Grupper som ikke er anerkjent mangler tilgang til status og makt. Mangel på anerkjennelse handler om hvilke roller folk bør eller ikke bør påta seg, hvem som er egnet til å inneha makt, hvem som får lov til å bli sett eller hørt, eller hvem sin opplevelse som blir validert. Her nevnes innvandrere som en gruppe som kan være mindre anerkjent (Rice, 2017, s. 128)⁸.

Det tredje elementet er representasjon. Representasjon er politisk. I Frasers tenkning handler representasjon om hvem som har rett til å fremme krav om rettferdighet overfor hvem. Når man ikke er representert, er man utelukket fra fellesskapet av de som har rett til å fremme slike krav. De har da ingen kanaler hvor deres perspektiver kan bli fremmet. De som påvirkes av beslutninger, handlinger, lover og retningslinjer, burde ha rett til en stemme i utformingen av disse. Fraser snakker om det politiske fellesskapet som utelukker de som har rett til representasjon og spør om fellesskapets beslutningsregler gir lik stemme til alle medlemmer når det gjelder å ta beslutninger (Fraser, 2010, s. 18)⁹.

Hvordan kan man knytte konseptualiseringen av sosial rettferdighet og karriereveiledning?

⁸ Avsnittet er oversatt av ChatGPT og bearbeidet av Natalia V.W.Johnsen

⁹ Deler av originalteksten er oversatt av ChatGPT og bearbeidet av Natalia V.W. Johnsen.

2.3 Konseptualiseringen av sosial rettferdighet og karriereveiledning

Når det gjelder fordeling av ressurser, kan utdanning og karriereveiledning fungere som en kraft for sosial reproduksjon. Dette innebærer å lede mennesker inn på karriereveier som de er mest "egnet" for og dermed presse mennesker mot bestemte sosiale lag. Som påpekt av Hooley (2015), kan karriereveiledning i verste fall brukes som en mekanisme for å «matche» mennesker med deres plass i et etablert hierarki og den nåværende fordelingen av ressurser. Det er stadig fare for å styrke den nåværende ordenen, status quo, gjennom informasjonen som gis til de som benytter seg av karrieretjenester, spørsmålene de blir stilt, veiene de blir ledet inn på, og verktøyene som brukes for å vurdere ferdighetene og evnene deres (Hooley, 2015, referert i Rice, 2017, s. 135).

Spørsmål om anerkjennelse kan handle om at ikke-dominerende grupper i et samfunn kan bli bedt om å endre det de gjør for å være i tråd med dominerende verdier. For eksempel det å ha mange barn og være aleneforsørger kan sees på som negativt av majoriteten. Mangel på anerkjennelse handler om å verdsette kunnskapen, ferdighetene og sosiale atferden til den dominerende gruppen, men å redusere verdien av kunnskapen, ferdighetene og atferden til andre grupper som er mye mindre synlige i samfunnet (Rice, 2017, s. 135). Karriereveiledning kan bidra med veiledning om hvordan en gruppe kan gjøre seg mer synlig i samfunnet¹⁰.

Når det gjelder representasjon eller mangel på slik, er det flere måter for karriereveiledere å adressere dette problemet. Man kan støtte veisøkere slik at de forstår hvordan ulike krefter påvirker deres valgmuligheter. Det vil også innebære å støtte dem i å oppsøke ulike støtte- og hjelpeorganisasjoner som jobber politisk.

Frank Parsons pekte på de frigjørende effektene av karriereveiledning, både når det gjelder individets frigjøring og når det gjelder å skape et sosialt rettferdig og balansert samfunn. Kjærgård og Plant mener at vi i dag trenger å revitalisere

¹⁰ Deler av originalteksten i avsnitt 1 og 2 er oversatt av ChatGPT og bearbeidet av Natalia V.W. Johnsen

karriereveiledningen langs to dimensjoner: frigjøring av individer og fokus på strukturelle og samfunnsmessige urettferdigheter (2016, s. 7). Veiledning har en lang tradisjon med å bekjempe sosial urettferdighet og fremme sosial inkludering, og i dag kreves det en mer proaktiv praksis, hevder Kjærgård og Plant (2016).

Dette er en utfordring for karriereveiledning - både praktisk og politisk. Hvis karriereveiledning skal spille en mer betydningsfull rolle når det gjelder å formulere og sette ut i livet politikk for sosial rettferdighet og inkludering, kan veiledning trenge å spille rollen som trojansk hest i selve systemene den er en integrert del av, mener Kjærgård og Plant (2016, s. 7). Dette krever en solid faglig plattform for å oppfylle denne rollen, en plattform som også inkluderer veisøkernes perspektiver, og dermed legger til en bunn-opp-perspektiv på sosiale rettferdighetsaspekter ved politikk og praksis (Kjærgård & Plant, 2016).

2.4 Kritisk teori og normkritikk

Kritisk teori har betydning for kvalitativ forskning, spesielt med tanke på tolkning av samfunnsforhold som påvirker forskeren og personer i felten (Thagaard, 2019). Kritisk teori kan avdekke ideologiske strukturer, og den tar et kritisk standpunkt til eksisterende maktstrukturer. Thagaard poengterer at prosessene som bidrar til at bestemte interesser fremmes på bekostning av andre er viktig å belyse (2019, s. 39). Eksempelvis når man diskuterer samfunnets kompetansebehov, kan det til tider virke at disse er viktigere enn individuelle behov. Når man studerer kurskatalogen for programfag i videregående opplæring for voksne, kan man stille seg et spørsmål om hvorfor tilbudet er mye mindre enn for den øvrige befolkningen som har ungdomsrett. Derfor er kritisk teori særlig relevant for min problemstilling.

Mitt forskningsprosjekt handler om sosial rettferdighet og karriereveiledning, der målet er å utforske deltakernes synspunkter og erfaringer med overgangen til videregående opplæring. Kritisk teori er relevant for å forstå begrensninger i utdanningsmuligheter og det som oppleves som urettferdig, og hvordan

kariereveiledning kan motvirke dette. Denne teorien er mangfoldig, og én av måtene å anvende kritisk teori på er den normkritiske metode.

Den normkritiske tilnærmingen søker å avdekke og utfordre de implisitte og eksplisitte normative strukturer som påvirker samfunnet og den enkeltes liv. Normkritikk undersøker hvordan normer kan bidra til undertrykkelse, diskriminering og ulikhet. Gjennom normkritisk analyse forsøker forskere å belyse og utfordre disse normene for fremme sosial rettferdighet og inkludering (Wikstrand, 2018).

Frida Wikstrand skriver om den normkritiske tilnærmingen. Normkritikk er et kritisk perspektiv som fokuserer på normer og verdier i samfunnet ved å analysere og synliggjøre strukturer for ekskludering og makt i det som tas for gitt i hverdagen (Bromseth & Darj, 2010). Normer spiller en rolle i de fleste deler av vårt daglige liv, for eksempel hvordan man bør leve sitt liv. Normer er nedfelt i ulike policy-dokumenter, i våre valg og i vår tale (Wikstrand, 2018).

Normkritikk er basert på en tverrfaglig («intersectional») forståelse av individet. Vi har alle forskjellige posisjoner i ulike kontekster basert på for eksempel sosial bakgrunn, kjønn, seksualitet, religion, hudfarge, alder og så videre. En normkritisk tilnærming betyr å være kontinuerlig bevisst på hvem eller hva som er inkludert og ekskludert i ulike situasjoner, og hvilke betingelser som skapte denne normen (Wikstrand, 2018, s. 220-221)¹¹.

Deltakerne i voksenopplæring er ekskludert fra å ta avgjørelser som har direkte med deres fremtid å gjøre. Fagtilbudet i videregående opplæring lages uten at voksne deltakere blir spurt om hvilke tilbud som kan være relevante for dem, og tilbudskatalogen kommer til voksenopplæringsssentre midt i desember selv om innsøkingen skjer i januar med frist 1.februar. Man kan spørre seg hvorfor denne fremgangsmåten er gjort til en norm ingen bestrider eller stiller spørsmål ved.

¹¹ Deler av originalteksten i dette og forrige avsnittet er oversatt av ChatGPT og bearbeidet av Natalia.V.W.Johnsen.

Vi ser stadig tall og statistikk som viser at mennesker tar stereotypiske valg når det gjelder utdanning, yrke og arbeid. Ifølge SSB er arbeidsmarkedet i Norge svært kjønnsdelt, og kvinner og menn finnes i ulike yrker og posisjoner (Hamre, 2016). Arbeidsmarkedet er også stratifisert etter sosial bakgrunn (Hellevik, 2008, Gillberg, 2010).

Idéen om fritt valg av utdanning, arbeid og karriere stammer fra det individualistiske vestlige samfunnet. Muligheten til å velge en karriere har blitt en måte å uttrykke vår identitet på (Gillberg, 2010, Sandell, 2007). Imidlertid, når vi velger utdanning og yrke som passer med vårt selvilde, reproducerer ofte våre frie valg forhåndsdefinerte strukturer på arbeidsmarkedet, for eksempel med kvinner som arbeider i såkalte kvinneyrker og menn i såkalte mannsyrker, mener Wikstrand (2018, s. 216). Det er påfallende hvor mange kvinner i voksenopplæring som velger helse- og oppvekstfag.

Handlingen med å ta et fritt valg betraktes som frigjørende og er en norm i vårt samfunn. Sennett (2006) hevder at en av hjørnesteinene i individualiseringen av samfunnet er at hver enkelt er ansvarlig for sin egen fremtid ved å velge riktig vei eller karriere. Denne markedsjøringen av drømmer og karrierevalg kan ses som en del av nyliberalismen, der utdanning, karriere og til og med lykke betraktes som varer på markedet (Ahmed, 2010, referert i Wikstrand, 2018, s. 217). I et nyliberalt samfunn sees kommersialiseringen av alle livets aspekter og menneskelig interaksjon som veien til fellesgodet for alle (Harvey, 2005). Individuer forsterker delvis disse nyliberale idéene ved å internalisere og individualisere ideer om utdanning, karrierestyring og arbeidsdyktighet (Garsten & Jacobsson, 2004). Disse idéene ignorerer maktstrukturer i samfunnet, slike som fordelingen av økonomisk kapital, makt basert på et bestemt kjønn, en bestemt sosial bakgrunn og etnisitet (Wikstrand, 2018, s. 217).

I Europa og i de skandinaviske landene finner man for eksempel den godt etablerte normen om hvithet, som hvite personer vanligvis er uvitende om (Wikstrand, 2018, s. 222). Den normkritiske tilnærmingen handler om å være bevisst og se normer, samtidig som vi ser oss selv i normer og utfordrer oppfatninger av "de andre". Å

forstå og analysere normer og deres konsekvenser, samt å vurdere hvem som har makten til å angi normer, er en del av det normkritiske perspektivet. Normkritikk er også forankret i muligheten til å gjøre ting annerledes (Wikstrand, 2018).

Ifølge Wikstrand kan normkritikk utforske hvordan fagpersoner kan identifisere og utfordre sine egne og andres normative idéer (Wikstrand, 2018, s. 217).

Normkritikken kan brukes til å utfordre utdannings- og yrkesvalg basert på kjønn og sosial bakgrunn. Videre identifiserer den urettferdige institusjonelle praksiser, samt den urettferdige fordelingen av ressurser og de sammenhenger og diskurser som er innebygd i karriereveiledning (Wikstrand, 2018)¹². Med utgangspunktet i idéen om sosial rettferdighet undersøker Wikstrand om og hvordan normkritikk kan bidra til karriereveiledningsarbeid på en måte som er sosialt rettferdig. Hun mener at vi kan kritisk vurdere og utfordre det som tas for gitt av mange, for eksempel tanken om at man er sin lykkes smed og alene har ansvar for sin karriere (2018).

2.5 Nyliberalisme og karriereveiledning

Hooley et al. (2017, s. 2) hevder at den nyliberalistiske diskursen har preget og påvirket karriereveiledningsfeltet i flere tiår. Nyliberalisme «setter politisk og økonomisk dagsorden, begrenser de mulige resultatene, påvirker («biases») forventningene og pålegger presserende oppgaver på de som utfordrer dens antakelser, metoder og konsekvenser» (Saad-Filho & Johnson, 2005, s. 4)¹³. For å besvare problemstillingen i undersøkelsen er det nødvendig å utforske om nyliberalistisk diskurs påvirker måten karriereveiledere og deltakere i voksenopplæringen tenker på, og om de ubevisst handler slik at handlingsmønsteret understøtter nyliberalistisk tankegang.

Ifølge SNL er nyliberalisme «en samlebetegnelse på økonomiske og politiske ideologier og teorier som hevder at samfunnet i stor grad bør være organisert i henhold til markedsøkonomiske prinsipper» (Store norske leksikon, u.å.). Dette er en

¹² Deler av originalteksten er oversatt av ChatGPT og bearbejdet av Natalia V.W. Johnsen.

¹³ Min oversettelse

generell definisjon av begrepet. Kjernen i den nyliberalistiske tankegangen er at markedets interesser og individets produktivitet er overlegent, og individets ansvar for eget liv er økende. Velferdsstatens rolle minsker, og «competition state» (Cerny, 2010) dominerer i produksjon og fordeling av goder. Hooley et al. kaller nyliberalismen en fundamentalistisk doktrine hvor markedets interesser og individets produktivitet er viktig (2017, s. 5).

Vår tankegang og praksis er ikke helt nøytrale. Det har blitt hevdet at den nyliberalistiske diskursen påvirker vår måte å tenke og handle på uten vi selv er klar over det, vi har internalisert denne diskursen, og den har «kolonisert» oss (Hooley et al., 2017, s. 9). Det er relevant å utforske om det er slik, og om det er tilfelle, om man som karriereveiledere kan bli mer bevisst sitt faglige ståsted og handlingsmønster, samt bevisstgjøre veisøkerne om de ytre strukturene som kan påvirke deres valg og liv.

Hooley et al. (2017) skriver om ulike politiske styringsdokumenter som påvirker karriereveiledningsfeltet. Hooley et al. (2017) og Irving (2020) understreker at når det gjelder politikktutforming og finansieringen av karriereveiledningstjenester, har det blitt utarbeidet omfattende politiske dokumenter bestilt av EU, OECD og International Labour Organization. Dokumentene fokuserer sjelden på karriereveiledningens hensikt, men heller på individers livslange læring, utvikling av karriereferdigheter (career management skilles), ansettbarhet, idéen om individets humane kapital og evnen til å konkurrere med andre, samt den økonomiske veksten (Hooley et al., 2017, s. 20).

Slike dokumenter og utredninger er ifølge Rie Thomsen svært begrensede siden den informasjonen og kunnskapen som skal danne en basis for politiske beslutninger reduserer kompleksiteten i samfunnet, mangler kritikk av dominerende ideologi, og problematiserer ikke den nyliberalistiske diskursen (Thomsen, 2012). Hooley et al. (2017) og Irving (2020) oppfordrer til å kritisk reflektere rundt den politiske litteraturen

siden den påvirker tanker og idéer om arbeid, karriere, aspirasjoner og hva det betyr å være menneske¹⁴.

De omfattende politiske dokumenter bestilt av EU, OECD og International Labour Organization har påvirket utformingen av karriereveiledningspolitikk i Norge (Kjærgård & Plant, 2016, Hooley et al., 2017). Det har store implikasjoner for praksisen til den enkelte karriereveileder, og de forventningene som stilles til karriereveiledere. Jeg tør påstå at uten kritisk refleksjon og proaktiv handling er det lett for en karriereveileder å falle som offer for tilpasningsdiskursen og se sine veisøkeres økte effektivitet og produktivitet som fremste mål for karriereveiledning. Samfunnets kompetansebehov og idéen om konkurransedyktige individer kan bli viktigere enn individets autonomi og selvbestemmelsesrett.

Til oppsummering kan kritisk teori, normkritikken og en generell forståelse for koblingen mellom sosial rettferdighet og karriereveiledning bidra til en bedre forståelse av dataene i undersøkelsen og til å reflektere over egen praksis og endringspotensialet i den. En nyliberalistisk samfunnsramme som individet er satt i krever økt produktivitet og konkurransedyktighet. Faglitteratur belyser behovet for å utfordre måten den neoliberalistiske diskursen påvirker karriereveiledningsfeltet og synet på individets rolle i samfunnet. Dette kan gjøres ved for eksempel å stille kritiske spørsmål ved begrensninger i utdanningsmuligheter for voksne som søker videregående yrkesfaglig opplæring, samt reflektere over dominerende verdier og normer som tas for gitt i samfunnet. I tillegg er det å få sin stemme hørt og påvirke offentlig diskurs viktig i kritisk teori og normkritikken. Hvordan dette kan gjøres i karriereveiledningspraksis i karriereveilederens arbeidshverdag er interessant å drøfte.

¹⁴ Deler av den opprinnelige teksten i dette avsnittet er oversatt med hjelp av ChatGPT og bearbeidet av Natalia V.W. Johnsen.

3 Metode

Dette kapitlet handler om metodiske valg og begrunnelsen for disse. Innledningsvis beskriver jeg mine mål for prosjektet og gjør rede for valg av kvalitativ metode og mitt vitenskapsteoretiske ståsted. Deretter gir jeg leseren innsikt i hvordan prosjektet er gjennomført og presenterer refleksiv tematisk analyse. Videre reflekterer jeg over min forskerrolle og beskriver etiske dilemmaer jeg har møtt på i prosjektet. Avslutningsvis vurderer jeg prosjektets reliabilitet og validitet.

3.1 Problemstilling og redegjørelse for valg av forskningsmetode

I dette underkapitlet, spesielt under 3.3.1, 3.3.2, og i underkapitler 3.5 og 3.7, bruker jeg deler av min eksamensoppgave i vitenskapsteori og forskningsmetode avlagt ved HINN i 2022. Jeg siterer ikke mitt arbeid ordrett, men det er min argumentasjon. Jeg refererer til denne oppgaven som (Johnsen, 2022).

Problemstilling er oftest et spørsmål som viser hva undersøkelsen kan gi svar på. Forskningsspørsmål er «spørsmål som blir stilt med et bestemt formål, og på en så presis måte at det lar seg belyse gjennom bruk av samfunnsvitenskapelige metoder» (Halvorsen, 2003, s. 22).

Problemstillingen i denne undersøkelsen er formulert som følger:

Karriereveiledning for sosial rettferdighet i grunnskoleopplæring for voksne innvandrere. Hvordan øke fokus på sosial rettferdighet i karriereveiledningen i overgangen mellom grunnskolen og videregående skole?

Når problemstillingen og forskningsspørsmålet er klart definert og forankret i en sosial kontekst, går man videre til å beskrive hvordan prosjektet skal gjennomføres. Det første trinnet innebærer å ta stilling til den metodiske tilnærmingen som skal benyttes. Deretter skal prosjektets omfang og hensikt beskrives, inkludert hvilke

temaer som skal undersøkes, hvem som vil delta i studien, samt hvor og hvordan dataene skal samles inn og analyseres (Thaagard, 2019, s. 50).

For å besvare problemstillingen i undersøkelsen har jeg valgt å bruke kvalitativ metode. Ifølge Johannessen et al. påvirker undersøkelsens forskningsspørsmål hvilken metode som blir valgt, og det er avgjørende for suksessen til forskningsprosjektet (2004, s. 56).

Problemstillingen krever en metode som muliggjør inngående kunnskap og forståelse av de sosiale fenomenene sosial rettferdighet og karriereveiledning slik deltakerne i grunnskolen opplever det. Det er ønskelig å etablere nær kontakt med deltakerne for å studere fenomenene grundig (Johnsen, 2022).

Ifølge Thagaard gir kvalitative metoder «mye kunnskap om få enheter og er preget av nærhet i relasjon til disse, [...] og målet er å utvikle en forståelse av sosiale fenomener» (2019, s. 16). I min undersøkelse vil jeg derfor presentere detaljerte beskrivelser av to sosiale fenomener samlet fra et begrenset antall informanter og studere egenskapene ved disse. For å få en dypere forståelse av et fenomen, er det viktig å ha innsikt i dets egenskaper og typiske trekk ved det (Johannessen et al., 2004, s. 53, Johnsen, 2022).

Videre understreker begrepet "kvalitativ" de prosessene og den mening som ikke kan kvantifiseres i form av mengde eller hyppighet (Denzin & Lincoln i Thaagard, 2019, s. 15). En grundig undersøkelse av erfaringer og meninger, med detaljerte beskrivelser av opplevelser, er vanskelig å måle i frekvens og kvantitet. Derfor kan jeg benytte kvalitativ metode for å besvare problemstillingen i min undersøkelse (Johnsen, 2022).

3.2 Hva skal jeg utforske?

Prosjektet har som formål å utforske dette:

Mål 1	Å utforske hvordan voksne deltakere i grunnskoleopplæring forstår de sosiale fenomenene <i>sosial rettferdighet</i> og <i>karriereveiledning</i> , spesielt i overgangen fra grunnskolen til videregående skole.
Mål 2	Å hente inn deltakernes opplevelser og erfaringer med karriereveiledning i overgangen til videregående opplæring.
Mål 3	Å bruke deltakernes fortellinger til å diskutere hvordan man kan øke fokuset på sosial rettferdighet i karriereveiledningen i overgangen mellom grunnskolen og videregående opplæring.

Det er hensiktsmessig å forankre prosjektet vitenskapsteoretisk slik at den teoretiske tilnærmingen bidrar til å besvare problemstillingen og nå målene jeg har satt meg. I avsnittene nedenfor presenterer jeg det vitenskapsteoretiske grunnlaget som kan støtte valg av en kvalitativ metode: fenomenologi, hermeneutikk og kritisk teori.

3.3 Vitenskapsteoretisk forankring

3.3.1 Fenomenologi

Ifølge Thagaard er kvalitative tilnærminger knyttet til fortolkende teorier som fenomenologi og hermeneutikk fordi forskeren prøver å forstå sosiale fenomener. Fenomenologien fokuserer på den subjektive opplevelsen av fenomener og betydningen personer tillegger sine erfaringer av et fenomen og beskriver fellestrekkene ved menneskers erfaringer (Thagaard, 2019, s. 36, Johnsen, 2022).

Fenomenologi er «et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener [...] ut fra den forståelse at den virkelige virkelighet er den mennesker oppfatter» (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 45).

Målet med min undersøkelse er å få innsikt i disse subjektive opplevelsene av fenomenene. Kvalitative tekster skal både beskrive og fortolke fenomener vi analyserer, og gi detaljerte beskrivelser av disse (Thagaard, 2019, s. 19). Detaljerte, «tykke» beskrivelser innebærer uttalelser om «hva personer [...] kan ha ment med sine handlinger, og hvilke tolkninger de gir» (Thagaard, 2019, s. 37). Jeg kan undersøke ulike opplevelser av et fenomen blant flere deltakere gjennom disse beskrivelsene (Johnsen, 2022).

Det underliggende meningsinnholdet i en tekst som skal gjennomgås og fortolkes i en kvalitativ analyse. (Thagaard, 2019, s. 17). Jeg skal analysere de transkriberte fokusintervjutekstene ved hjelp av en kvalitativ tekstanalyse av typen refleksiv tematisk analyse. Dette skal gi meg et grunnlag for å utvikle en generell forståelse av fenomenene.

Prosjektets sentrale fokus er de deltakernes felles perspektiver, samt deres beskrivelser av omverdenen slik de opplever den, spesielt deres forståelse av og opplevelser med karriereveiledning og sosial rettferdighet. Jeg forsøker også å oppnå en forståelse av den dypere meningen i deres erfaringer med den forestående overgangen til videregående opplæring. Det ultimate målet for meg som forsker er å vurdere hvordan deltakernes fortellinger kan påvirke karriereveiledning i VO slik at fokuset på sosial rettferdighet øker.

3.3.2 Hermeneutikk

En tilnærming som kan bidra til å forstå sosiale fenomener er den teoretiske retningen hermeneutikk. Den utgjør et viktig fundament for kvalitative metoder og representerer en teori om fortolkning og forståelse. Det hevdes at det å forstå alltid krever et element av fortolkning (Thomassen, 2006, s. 158). Livene våre er satt i den

historiske, sosiale og kulturelle sammenhengen. Dette «bestemmer forståelseshorisonten hvor ting får mening. Når fenomeners mening er underlagt historiske og språklige betingelser, må fenomenologiske analyser bli fortolkende» (Thomassen, 2006, s. 161). Slik oppstår forbindelsen mellom hermeneutikk og fenomenologi.

Hermeneutikk anvender tankegangen om den hermeneutiske sirkelen. Johannessen et al. beskriver denne tankegangen som fortolkning bestående av «stadige bevegelser mellom helhet og del, mellom det vi skal fortolke og den konteksten det fortolkes i, mellom det vi skal fortolke og vår egen forforståelse» (2004, s. 313).

For å svare på problemstillingen vil jeg intervju personer med en annen livssituasjon og skolebakgrunn enn meg. I en slik situasjon er det hensiktsmessig å bruke Thagaards anbefaling om å innta en åpen holdning til de intervjuedes erfaringer (2019, s. 36). Konteksten av grunnskoleopplæring for voksne og deltakernes erfaringer med karriereveiledning i skolen er ikke noe jeg som forsker har erfaring med selv (Johnsen, 2022).

I hermeneutikken bygger all forståelse på en forforståelse (Thagaard, 2019, s. 37). Dette påvirker vår tankegang og argumentasjon og kan defineres som "forhåndsoppfatninger, bagasjen forskeren bringer meg seg basert på egne erfaringer eller forskningsbasert kunnskap" (Johannessen et al., 2004, s. 40). Forforståelsen er nødvendig å være klar over og reflektere grundig over. Den kan påvirke både de spørsmålene jeg stiller, og måten jeg tolker dataene på (Johnsen, 2022).

Når jeg skal tolke fokusintervjutekstene, er det nødvendig å være oppmerksom på forholdet mellom helhet og deler. Jeg må henvise til tolkningen av hele teksten for å underbygge min tolkning av en del av fokusgruppeintervjuet. For å tolke hele teksten, må jeg henvise til en tolkning av dens deler. Tolkningene skal være overbevisende, og det oppnås bare hvis forskeren argumenterer troverdig for at hennes tolkning er

korrekt og treffende, ifølge Geertz (Geertz, 1973, referert i Thagaard, 2019, s. 37, Johnsen, 2022).

Fenomenologien baserer seg på antakelsen om at virkeligheten er slik enkeltindivider oppfatter den, med målet om å forstå sosiale fenomener. Hermeneutikken legger vekt på fortolkningen av meningsinnholdet i fenomener på flere nivåer, og betydningen av forforståelse. Disse tilnærmingene er relevante å benytte for å besvare problemstillingen i min undersøkelse (Johnsen, 2022).

3.3.3 Kritisk teori

Ifølge Thagaard «gir forankring i sentrale faglige teorier et utgangspunkt for å utvikle en forståelse av dataene, og den faglige bakgrunnen gir grunnlag for å gjenkjenne mønstre i dataene» (2019, s. 177). Jeg bruker kvalitativ metode i min undersøkelse.

Kritisk teori har betydning for kvalitativ metode fordi «fortolkning har en fremtredende plass innenfor denne tilnærmingen» (Thagaard, 2019, s. 39). Kritisk teori avdekker ideologi og inntar en kritisk holdning til samfunnets eksisterende strukturer og herskende maktforhold. Den vektlegger en kritisk tolkning av samfunnsforholdene som påvirker forskeren og personer i felten. Thagaard poengterer at prosessene som bidrar til at bestemte interesser fremmes på bekostning av andre er viktig å belyse (Thagaard, 2019).

Eksempelvis i konteksten av voksenopplæring kan det oppstå en interessekonflikt mellom samfunnet og individet: Samfunnsinteresser for å dekke bestemte kompetansebehov i arbeidslivet kan veie tyngre enn individets ønsker om et bestemt utdanningsløp på videregående skolenivå. Det gjenspeiler seg i at kun bestemte programfag blir tilbudt på videregående skole for voksne. Det skaper i sin tur store utfordringer for karriereveiledere i grunnskolen siden de kan føle seg nødt til å veilede deltakere inn i bestemte yrker.

Mens fenomenologi har en tettere tilknytning til empiri, fokuserer kritisk teori på bredere perspektiver som kan forme vår fortolkning av empiri (Thagaard, 2019). I denne undersøkelsen er empirien de dataene som er samlet i fokusgruppeintervjuer.

En forankring i kritisk teori har konsekvenser for den type spørsmål man arbeider med. Relevante spørsmål innenfor denne rammen kan være vurderende spørsmål om sosiale situasjoner er som de bør være, eller om hvordan sosiale forhold kan forbedres (Thagaard, 2019, s. 39). Min fortolkning av dataene blir avhengig av min forforståelse av hva sosial rettferdighet og karriereveiledning betyr, samt deltakernes vurderinger av ulike sosiale forhold knyttet til overgangen til videregående opplæring.

Hvis målet for karriereveiledningsarbeidet er arbeidet med fokus på økt sosial rettferdighet i karriereveiledning, er det nødvendig å utforske hvilke ytre rammer, strukturer og samfunnsforhold kan begrense de voksnes muligheter når det gjelder utdanning, og videre utforske hvordan karriereveiledning kan motvirke eventuelle begrensninger. En annen dimensjon er å bli mer bevisst på hvordan man kan veilede med økt fokus på sosial rettferdighet innen eksisterende rammer. Kritisk teori er relevant i denne sammenhengen.

Anvendelse av kritisk teori kan også påvirke hvordan vi forstår og definerer karriereveiledning og sosial rettferdighet. Det er flere definisjoner av begge begrepene. Det kan være relevant å anvende alternative definisjoner hvis man skal øke fokuset på sosial rettferdighet i karriereveiledning. En ny måte å tenke karriereveiledning og sosial rettferdighet på kan i sin tur føre til endringer i karriereveiledningspraksis.

3.4 Datagrunnlag og datainnsamling

I dette underkapitlet beskriver jeg hvordan og hvor undersøkelsen ble gjennomført, hvem intervjupersonene er, og hvordan materialet ble transkribert.

3.4.1 Valg av forskningsmetode: Fokusgruppeintervju

Mitt prosjekt skal utforske hvordan voksne grunnskoledeltakere forstår de sosiale fenomenene karriereveiledning og sosial rettferdighet i overgangen til videregående skole med hjelp av en kvalitativ metode, fokusgruppeintervju. Deltakernes refleksjoner, opplevelser og meninger skal utforskes for å oppnå en dypere forståelse av disse sosiale fenomenene.

Rapporten *Kvalitet i karriereveiledning i skolen. En undersøkelse av kvalitet og kvalitetsutvikling i karriereveiledning i skolen* (2022) anbefaler at «det etableres forsknings- og utviklingsprosjekter som knytter seg til innhold i, målsetning for, og utbytte av karriereveiledning i skolen som har fokus på at også elevenes stemmer blir hørt» (Mordal et al., 2022, s. 102). Jeg vil hevde at denne anbefalingen er relevant for voksenopplæring i tillegg til grunnskole og videregående skole.

Jeg har valgt en kvalitativ forskningsmetode som egner seg godt til nettopp dette. Ofte er det ledere, lærere og rådgivere som blir bedt om å delta i ulike undersøkelser, for eksempel evaluering av FVO-forsøket, mens stemmene til deltakerne i opplæringen og brukerne av karriereveiledningstjenester sjelden blir hørt. I tillegg har det ikke vært noe fokus på karriereveiledning i evalueringsrapportene av forberedende voksenopplæring selv om karrierelæringsmål er en del av læreplanmål i alle fag i grunnskoleopplæring.

I denne undersøkelsen gjennomfører jeg delvis strukturerte fokusgruppeintervjuer. Gjennom intervjuer med fokusgrupper kan vi få verdifull innsikt i de vanlige holdningene og meningene innenfor det feltet vi undersøker (Rubin & Rubin, 2012, s. 30). Prosjektets tema introduseres for en gruppe som er satt sammen utfra hvor relevante informantenes meninger er for prosjektet, og slik at gruppen har et felles grunnlag for diskusjonen. Ifølge Thagaard bidrar deltakernes diskusjoner og respons til hverandre til at forskeren får kunnskap om og kjennskap til variasjoner innenfor et miljø (2019, s. 92). Diskusjonene bidrar til at temaene relevante til undersøkelsen blir utdypet.

Jeg har valgt delvis strukturert fokusgruppeintervju fordi det er fleksibelt og åpent. Metoden tillater å vike fra intervjuguiden, og strukturen i intervjuets gang kan endres (Johannessen et al., 2004, s. 312). Jeg kan ordlegge meg på mange måter for å sikre forståelsen, justere spørsmålene og omformulere dem.

Deltakerne i hver fokusgruppe er få, og de kjenner hverandre godt og er vant til måten hver av dem snakker norsk på. De kan hjelpe hverandre til å uttrykke seg, og jeg tør påstå at det er lettere å uttrykke sine tanker i en mindre gruppe og ikke for eksempel i et større gruppeintervju hvor noen kan snakke mye bedre norsk enn personene i en liten fokusgruppe. Når man ikke snakker sitt morsmål, kan det ta lengre tid til å ordlegge seg. Å diskutere noe sammen i en liten gruppe i ganske lang tid gir muligheten til å ta seg mer tid og forsøke å uttrykke samme tanke på flere måter. Derfor mener jeg at fokusgruppeintervju er det beste metodiske valget for denne undersøkelsen.

Det problematiske med denne typen intervju kan være at enkelte deltakere kan dominere samtalen, mens andre vegrer seg for å uttrykke sin mening. Intervjuemoderator har en viktig oppgave her: Hen skal oppmuntre alle til å delta aktivt, samtidig som hen bør ha en tilbaketrukket posisjon i diskusjonen for å ikke dominere den selv. Kvale og Brinkmann poengterer at fokusintervjuer kjennetegnes av en ikke-styrende intervjustil, hvor emne presenteres av en moderator, som også har som oppgave å legge til rette for ordveksling (2014, s. 162). Jeg ser min oppgave i å utvikle en trygg intervjusituasjon som kan bidra til at de intervjuede kan fritt si det de mener og kun bryte inn når det er nødvendig å legge til rette for ordveksling.

Utfordringen i min kontekst er språklige utfordringer hos deltakerne. Fra tid til annen kan de trenge hjelp til å formulere en tanke, eller til å ikke miste tråden i samtalen med de andre. Jeg bør legge til rette for ordveksling noen ganger, men det er viktig å være bevisst på å ikke legge ordene som jeg forventer å høre i munnen på deltakerne som kan ha vanskeligheter med å ordlegge seg presist, eller ikke hadde nok ordforråd til å uttrykke sine tanker. Min rolle som moderator kan derfor være mer aktiv enn hvis samtalen foregår mellom mennesker med norsk som morsmål.

Formålet med fokusgruppeintervjuer er ikke å komme til enighet, men å få frem forskjellige synspunkter om temaet. Morgan (2012, s. 162-163) hevder at analysen av data fra fokusgrupper som oftest er rettet mot innholdet av diskusjonene. Denne forskningsmetoden passet godt til å besvare mine forskningsspørsmål og problemstillingen.

3.4.2 Utvalg av informanter

Undersøkelsen ble gjennomført på Oslo Voksenopplæring Helsfyr. Det ble gjort et utvalg av 6 deltakere i grunnskoleopplæring som har fått opplæring i norsk og andre grunnskolefag i to-tre år. Utvalget er strategisk: Jeg valgte deltakere som er blitt ganske godt kjent med skolesystemet i Norge, har kjennskap til ulike abstrakte begreper og fagbegreper som er kompetansemål i læreplanen, og har hatt erfaring med karriereveiledning. Grunnlaget for en slik utvelgelse er hensiktsmessighet. (Johannessen et al., 2004, s. 103). Fordelen med strategisk utvelgelse er at forskeren velger personer med egenskaper som passer for å besvare problemstillingen. Dette gjøres på en systematisk måte (Johannessen et al., 2004, s. 54).

Bare kvinner er valgt i undersøkelsen. Det er tilfeldig siden lærerne har anbefalt deltakerne uten at jeg har nevnt at jeg ønsker å kun intervju kvinner. Siden det er 82,66% kvinner ved opplæringscenteret, er det nesten bare kvinner i klassene, og lærerens valg var tilfeldig og ubevisst. Det kan påvirke resultater av undersøkelsen: Jeg er fullt klar over at resultatene kunne vært annerledes om jeg intervjuet menn.

For å forstå fenomener vi studerer analyserer vi dataene, og det er viktig at utvelgelse av informanter og analysen av dataene er hensiktsmessig for problemstillingen, spesielt når utvalget er relativt lite (Thagaard, 2019, s. 54). For å besvare problemstillingen valgte jeg å invitere tre deltakere til hvert fokusgruppeintervju. Grunnen til dette er språklige utfordringer til deltakerne i grunnskoleopplæring. For å sikre forståelsen av spørsmålene, og for at alle skulle få nok tid til å uttrykke sine tanker, trengte vi mer tid enn det hadde vært nødvendig med norskspråklige deltakere. Derfor er små grupper hensiktsmessig.

To fokusgrupper har etter min vurdering vært tilstrekkelig for å belyse problemstillingen. Deltakerne i hver fokusgruppe går i samme klasse. Dette valget ble tatt bevisst for å skape en tryggere situasjon for deltakerne som aldri før har deltatt i slike undersøkelser. Jeg tok hensyn til deltakernes språknivå, og at de ville bruke mer tid til å samtale enn om de snakket på morsmålet, derfor kun tre deltakere i hver gruppe, ikke seks til ti, som er en mer vanlig størrelse i fokusgrupper (Chrzanowska, 2002).

3.4.3 Utforming av intervjuguide og gjennomføring av intervjuene

De temaene som skal diskuteres i en fokusgruppe kan systematiseres i en intervjuguide. I en god guide er det en naturlig progresjon med noe overlapp mellom emnene (Johannessen et al., 2004, s. 149).

Jeg begynte med å forberede guiden ved å notere en mengde spørsmål som jeg senere organiserte etter emner eller overordnede temaer. Disse temaene ble: 1. Opplevelser med en forestående overgang til videregående skole og valg av programfag. 2. Deltakernes forståelse av karriereveiledning og sosial rettferdighet i overgangen til videregående opplæring. 3. Deltakernes refleksjoner rundt programfagtilbudet i videregående opplæring. 4. Karriereveilederens rolle og informasjonsbehov.

Johannessen et al. understreker at guiden ikke skal følges slavisk, men med fleksibilitet (2004, s. 149). Flexibiliteten var helt nødvendig i mine fokusgrupper først og fremst på grunn av språkutfordringer. Noen ganger var det viktig å gripe inn for å formulere spørsmålet på en annen måte, med andre ord, eller hoppe over et tema som var språklig vanskelig for deltakerne å belyse. I tillegg oppsto det noen emner i diskusjoner som måtte følges opp, for eksempel erfaringer med veiledning noen deltakere fikk på NAV. Selv om det var en del fleksibilitet i hvordan jeg brukte guiden, var det ikke så store avvik at jeg måtte revidere guiden.

Johannessen et al. poengterer at selv om moderatoren bør snakke mindre enn deltakerne i et fokusgruppeintervju, kan det variere hvor mye moderatoren involverer seg i samtalen. Det avhenger av graden av struktur på gruppesamtalen. Som regel er intervjuguider viktigere for strukturerte opplegg enn for ustrukturerte opplegg (2004, s. 148). Mine fokusgruppeintervjuer er delvis strukturerte fordi jeg vil tillate en del fleksibilitet, men intervjuguiden er viktig. Jeg ønsker spontane og levende svar og uttalelser, og jo åpnere en intervjusituasjon er, jo større er sjansen for å få slike svar (Dalland, 2017, s. 78). Ifølge Thaagard kan forskeren tilpasse spørsmålene til intervjupersonens beskrivelser i delvis strukturerte intervjuer (2019, s. 91).

Johannessen et al. (2004) foreslår å dele intervjuguiden i tre faser.

I den første fasen av intervjuguiden presenterte jeg temaet for samtalen og la vekt på at jeg er ute etter deltakernes erfaringer, slik Johannessen et al. anbefaler (2004, s. 149), og jeg startet med å be deltakerne om å fortelle om sine forestående valg av programfag på videregående. Jeg har oppmuntret deltakerne til en åpen samhandling, noe som var ganske enkelt siden deltakerne kjenner hverandre. Vi har også snakket om «kjørereglene» for gruppen, og bruken av diktafon og nettskjema ble avklart.

I den andre fasen av intervjuguiden presenterte deltakerne sine erfaringer og opplevelser, uttrykket sine synspunkter og idéer. Deres holdninger kom fram i denne fasen av intervjuet. Dalland foreslår å starte med det som er faktaorientert og lett å besvare. Viktigere temaer og temaer som er krevende å besvare kan komme senere, når deltakerne har snakket en del, og det er blitt etablert et åpent og tillitspreget forhold i intervjusituasjonen (Dalland, 2017). Temaene bør presenteres uten å bli formulert som direkte spørsmål, mens utdypende spørsmål kan komme senere. Denne fremgangsmåten ble brukt.

I den tredje fasen av intervjuguiden, avslutningsfasen, skal moderator gi en oppsummering av den informasjonen som er kommet fram og gi deltakerne muligheten til å utdype de tankene som ikke ble belyst i fase to.

Jeg har valgt å strukturere fokusgruppeintervjuene i tre faser, noe som har gitt samtalene flyt og sammenheng. Det ble likevel noe overlapp mellom fase 2 og 3 da jeg så behovet for å komme med kortere oppsummeringer allerede i fase to slik at deltakerne ikke ville miste tråden på grunn av språklige utfordringer. Jeg valgte å oppsummere det de har sagt i enkle setninger som alle deltakerne forstår. Hvert fokusgruppeintervju tok ca. 45 minutter å gjennomføre. Jeg måtte gjennomføre fokusgruppeintervjuer to ganger. Da jeg begynte å høre på intervjuene for å transkribere dem, ble det tydelig for meg at jeg tok en for aktiv rolle og snakket mye mer enn deltakerne. For å sikre kvaliteten av intervjuene måtte jeg gjennomføre dem en gang til og forkaste dataene fra den første runden med intervjuene. Denne gangen fokuserte jeg på å gi deltakerne mye tid til å reflektere rundt temaene og passet på å trekke meg tilbake når det var nødvendig. Jeg tok notater under intervjuene.

3.4.4 Transkribering

Transkribering er en viktig fase i intervjuundersøkelser. I denne fasen gjør forskeren materialet klart for analyse og transkriberer fra tale til skriftlig tekst. Det er et arbeid som krever nøyaktighet og krever svært mye tid, men til gjengjeld er det en fordel med at man kan gjenoppleve intervjuet (Dalland, 2017, s. 88). En ulempe kan være at når en samtale blir til en tekst, mister man slike nyanser som mimikken og kroppsspråket. Dalland understreker at det handler om å bevare mest mulig av det som opprinnelig skjedde og anbefaler å skrive ned hvilke tanker og observasjoner forskeren har rett etter intervjuet, om det har skjedd noe og hvordan det skjedde, noe som kan være viktig for fortolkningen av teksten (2017, s. 86).

Helhetsinntrykket er også viktig å notere raskt, for da får man også muligheten til å foreta den første spontane generelle tolkningen, ifølge Dalland (2017).

Jeg gikk i gang med å skrive ned førsteinntrykket rett etter intervjuet var gjennomført, mens mine observasjoner av mimikken, kroppsspråket og kommunikasjonen mellom deltakerne noterte jeg fortløpende i intervjuet. Opptaket på nettskjema.no var viktig å

høre på flere ganger for å fange opp stemmeleie. Alt dette hjalp meg til å forstå hvilke spørsmål og samtaleemner var de som berørte deltakerne mest.

Det som gjorde transkriberingen vanskelig, er at til tider var språket til de intervjuede lite sammenhengende og grammatisk ukorrekt siden de ennå er i innlæringsfasen når det gjelder norsk. Det kan være vanskelig å ordlegge seg når temaene blir for abstrakte, eller når man forsøker å uttrykke tanker man ennå ikke har språket til å uttrykke. Da kommer det mange ufullstendige setninger som kan være vanskelig å forstå.

Kvale og Brinkmann understreker at «selv om det ikke finnes noen universell form for transkripsjon av forskningsintervjuer, må man ta noen standardvalg avhengig av hva transkripsjonen skal brukes til» (2014, s. 189-190).

Jeg har valgt å transkribere teksten uten å ta med de utsagnene som virket for fragmenterte og usammenhengende, og som var vanskelig å forstå betydningen av. Jeg har valgt å ikke transkribere slike ord som «eh» og «hmm» og lignende og gjentakelser av samme ord. Dette ble en del av mine notater om helhetsuttrykket. Intonasjonsmessige understrekinger og følelsesuttrykk (latter og sukk) er med i transkriberingen.

Transkripsjonens reliabilitet ble sikret gjennom god kvalitet på opptaket (diktafon knyttet til nettskjema.no). Den etiske dimensjonen ved transkripsjonen ble ivaretatt gjennom at jeg kalte deltakerne for elev 1, 2 og 3, og at de ikke brukte hverandres navn. Det førte til at kun anonymiserte data kommer frem i den transkriberte teksten.

Transkripsjonens validitet og gyldighet er mer komplisert siden «det er umulig å si hva en korrekt transkripsjon er, og alle transkripsjonene er sosiale konstruksjoner» (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 195). Kvale og Brinkmann foreslår å stille et spørsmål: «Hva er nyttig transkripsjon for min forskning?» for å gjøre den mer gyldig (2014, s. 194). Transkripsjonen i mitt tilfelle er en tekst som har et meningsinnhold som er

mulig å analysere for å besvare problemstillingen. Alle fullstendige setninger og kortere setninger som gir mening har derfor vært viktig å transkribere.

3.5 Begrunnelse for valg av analysemetoden

For å besvare problemstillingen i denne undersøkelsen har jeg valgt refleksiv tematisk analyse.

Tematisk analyse er en metode for å identifisere, analysere og rapportere mønstre/temaer i dataene. Den organiserer og beskriver éns datasett på en detaljert måte, og den er mye brukt i kvalitativ forskning (Braun & Clarke, 2006, s. 79). En av fordelene med tematisk analyse er fleksibilitet. Uavhengig av enkelte teorier, kan brukes på tvers av teoretiske tilnærminger. Ulempen kan være fraværet av klare og tydelige retningslinjer rundt hva tematisk analyse betyr. Braun og Clarke (2006) gjør nettopp dette, lager en tydelig avgrensning slik at analysen skal gjennomføres på en teoretisk og metodologisk forsvarlig måte (Braun & Clarke, 2006, s. 78, Johnsen, 2022).

Noen svakheter ved tematisk analyse som metode kan nevnes. Ifølge Thagaard kan teksten som analyseres, bli løsrevet fra den sammenhengen den ble presentert i, og deltakernes forståelse av sin situasjon kan få mindre oppmerksomhet (2019, s. 179). Forskeren definerer temaer basert på sin egen forståelse og forankrer dem i en faglig tradisjon, noe som kan påvirke forskerens tolkning av dataene. Videre kan deltakerne oppleve at resultatene av forskningen ikke viser deres perspektiver i den endelige analyseteksten (Johnsen, 2022).

Det er mulig å argumentere for bruken av denne typen analyse fordi resultatene fremhever synspunkter som deles av flere av intervjupersonene (Thagaard, 2019, s. 171). Thagaard understreker også viktigheten av systematikk i forskningsprosessen. (2019, s. 14-15). Jeg har forsøkt å oppnå dette ved å reflektere over mine avgjørelser og begrunne de vurderingene som ligger til grunn for forskningens konklusjoner. Jeg analyserer data fra alle deltakerne om det samme temaet, både fellestrekkene og

variasjonene, og samler utfyllende og fylldige beskrivelser fra alle, slik som Thagaard anbefaler (Thagaard, 2019, s. 172, Johnsen, 2022).

3.5.1 Refleksiv tematisk analyse

I refleksiv tematisk analyse analyserer man data om hvert tema fra alle deltakerne og sammenligner materiale på tvers av dataene slik at det blir mulig å gå i dybden på de enkelte temaene. Samtidig skal forskeren reflektere kritisk rundt sine verdier, antakelser, forventninger, valg og handlinger gjennom hele forskningsprosessen (Braun et al., 2022, s. 22). De poengterer at det er viktig å anerkjenne at kunnskap aldri er fri for forskerens påvirkning. Våre antakelser og valg former uunngåelig kunnskapen vi konstruerer (Braun et al., 2022). Braun og Clarke kaller dette kvalitetskontroll som hjelper forskeren å stille spørsmål om hun avgrenser («delimits») sin analyse og formidle til leseren de antakelsene og verdiene som kontekstualiserer kunnskapen hun/han konstruerer (Braun & Clarke, 2021a).

Det er viktig å forstå hva kan utgjøre et tema, og hva er en kode. Ifølge Bryman (2016) har tema fire kjennetegn. Det er «en kategori identifisert i datamaterialet, en kategori som er relatert til forskerens forskningsfokus, noe som bygger på koder identifisert i transkripsjonen, og noe som gir forskeren grunnlag for en teoretisk forståelse av dataene» (Bryman, 2016, s. 584). Koding innebærer at man knytter ett eller flere nøkkelord til et tekstavsnitt slik at man kan identifisere en uttalelse senere (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 208). En kode er et verktøy man lager som fanger og kort beskriver hvordan og hvorfor man mener visse data er interessante og relevante (Braun et al., 2022, s. 29).

Braun og Clarke understreker at et tema fanger mønstre av like/felles synspunkter (shared meaning), samlet rundt en sentral idé eller et konsept, og forteller historier om hva slike mønstre betyr, og hvorfor de er viktige (2022, s. 27). Tema fanger mønstrene som er utviklet i senere faser av analysen, etter at en stor mengde analytisk arbeid er gjort (Braun et al., 2022, s. 32).

Dataene som er samlet skal kodes og klassifiseres på en enhetlig måte (Braun & Clarke, 2006, s. 79). På denne måten gir den temaanalytiske tilnærmingen en utdypet forståelse av temaene representert i prosjektet (Thagaard, 2019, s. 176), noe som er formålet med min undersøkelse.

Thaagard påpeker at koding av data og kategorisering danner grunnlaget for analyser som tar sikte på å forstå fenomener i deres kontekst, samt analyser som bidrar til en dypere forståelse av de individuelle temaene (2019, s. 171).

En aktiv posisjon er viktig å innta når forskeren skal identifisere og velge temaer og analysere sammenhengen mellom disse (Braun et al., 2022, s. 30, Johnsen, 2022). Dette danner grunnlaget for å bygge opp en omfattende og helhetlig forståelse av datasettet (Thagaard, 2019, s. 171). Analyseprosessen består av seks faser (Braun et al., 2022, s. 28):

Tabel 1 Seks faser av refleksiv tematisk analyse

Fase	Prosess
1) Familiarisation – bli kjent med data	Startpunktet for å "bli kjent" med dataene innebærer å lese tekstdata flere ganger (og lytte til lyddata, se på bilder, osv.). Forskeren tar notater om ting som virker interessante for henne/ham og som skal utforskes videre.
2) Coding – koding	Forskeren leser nøye gjennom dataene sine og markerer og koder alle data som fanger opp interessante trekk relevante for forskningsspørsmål med spesielle ord (code labels).
3) Initial theme generation – generere	Forskeren grupperer og omgrupperer lignende koder for å utforske potensielle mønstre i samsvar av meninger (shared meaning) samlet rundt et kjernekonsept. Disse første grupperingene må bare være "gode nok" på dette tidspunktet.

innledende temaer	
4) Reviewing and developing themes – vurdere og utvikle temaene	Forskeren gjennomgår, utvikler eller drastisk forandrer de opprinnelige/innledende temaene for å fange opp meningsfulle mønstre når det gjelder dataene som er samlet og kodet og i hele datasettet. Disse mønstrene handler om historien hvert tema forteller, samt den overordnede analytiske historien som utvikler seg.
5) Refning, defining and naming themes – forberede, definer og navngi tema	Temaene blir ytterligere forbedret ved å skrive korte temadefinisjoner - på opptil noen hundre ord - som fanger omfanget og kjernekonseptet til hvert tema. Forskeren bestemmer seg for et navn for hvert tema, basert på historien det forteller, og hvordan forskeren tolker det.
6) Producing the report – rapportere funn	I den siste fasen ferdigstiller forskeren analysen gjennom skrivning. Analysen fletter sammen datautdrag og forskerens analytiske kommentarer for å fortelle historien om hvert tema. Den overordnede analytiske historien blir satt i sammenheng med eksisterende kunnskap, og metodologiske prosesser blir beskrevet refleksivt.

Fase 1: Bli kjent med data

I den første fasen lyttet jeg flere ganger til intervjuene og transkriberte materialet bestående av fullstendige setninger. Materialet ble transkribert med hjelp av den nye

funksjonen i nettskjema som tilbyr transkribering, noe som var svært nyttig¹⁵. Jeg noterte idéene som umiddelbart fremkom fra dataene. I tillegg noterte jeg alle de gangene da deltakerne responderte emosjonelt (så på hverandre og lo, hevet stemmen for å understreke noe, nikket i enighet, så tydelig rørt, engasjert eller lei seg ut). Dette er viktig fordi selve samtale- og diskusjonsprosessene er like interessante som deltakernes svar, og det legges vekt på å observere samhandlingen innad i gruppen i et fokusgruppeintervju (Johannessen et al., 2004, s. 145). Jeg noterte det første inntrykket etter begge intervjuene rett etter de ble gjennomført.

Fase 2: Koding

I den andre fasen brukte jeg datastyrt koding, det vil si utviklet kodene ved å lese og lytte til materialet flere ganger. Jeg begynte å identifisere og skrive ned koder som var mindre meningsenheter på en systematisk måte. Det ble svært mange koder i materialet. Kodene som oppstod ved lytte- og gjennomlesningsrunder, var for eksempel fritt valg, feilvalg, vanskelige valg, valgmuligheter, yrker, programfag på videregående, tanker om fagtilbudet på videregående, følelser av frustrasjon, press, tid og alder, voksnes rettigheter, kjønn, kvinneyrker, tanker om fremtid, språkutfordringer, informasjonsbehov, NAV, karriereveilederens rolle og karriereveilederens egenskaper.

Jeg klassifiserte utsagnene fra hver deltaker i koder for så å sammenligne disse og finne sammenhenger mellom temaene og kodene. Å se slike sammenhenger er viktig fordi «analyser av sammenhenger mellom temaene gir grunnlag for å utvikle en helhetlig forståelse av dataene» (Thaagard, 2019, s. 171). Koding og kategorisering av data bidrar til å forstå fenomener i kontekst. Derfor var det viktig å samle data fra alle deltakerne om det samme temaet med fyldige og utfyllende beskrivelser fra alle. Utfyllende beskrivelser av hvert tema bidro i tillegg til å analysere de variasjonene som dataene representerer innenfor hvert tema (Thaagard, 2019, s. 172). Jeg valgte

¹⁵ <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/nyheter/2024/diktafon.html>

å lytte til opptakene først og kode fortløpende, for så å lese det transkriberte materialet for å se om det var noe som ble utelatt.

Fase 3: Generere innledende temaer

I denne fasen utvikler man de samlede kodene sine til mulige temaer og tenke på dem som første utkast. Man er fortsatt tidlig i analysen, og temaene er midlertidige. Målet er å utvikle meningsfulle mønstre, heller enn bare å organisere dataene i kategorier. Dette betyr at man aktivt må utforske kodene sine - som utgjør byggesteinene til temaer - og hvordan de kan grupperes sammen for å fortelle en sammenhengende historie om et mønster av mening (Braun et al., 2022, s. 30). Jeg kombinerte koder som passet godt sammen og jeg måtte være oppmerksom på at denne prosessen skulle være aktiv og fortolkende, slik Braun et al. anbefaler (2022, s. 31).

De innledende temaene som ble utviklet på bakgrunn av kodene er: begrunnelser for valg av fag på videregående, ulike yrker og éns identitet, begrensninger i overgangen til videregående, sosial rettferdighet og urettferdighet, karriereveilederens egenskaper, opplevelser med karriereveiledning, makt, avmakt og selvbestemmelse, rettigheter til utdanning.

De første tre fasene har dannet et robust fundament for min analyse.

Fase 4: Vurdere og utvikle temaene

I denne fasen foreslår Braun et al. å vurdere om det er sammenheng mellom temaene, kodene og hele datasettet (2022, s. 32). Man lager et såkalt tematisk kart (thematic map) av analysen. Slik sikrer man en helhetlig fremgangsmåte i analysen.

I denne fasen fant jeg ut at noen temaer som jeg noterte ikke var relevante for undersøkelsen, for eksempel samhandling mellom deltakeren og NAV, og måtte forkaste dem. Noen andre temaer var interessante, men det var ikke nok data å

støtte dem, for eksempel da enkelte deltakere snakket om sine negative erfaringer med karriereveiledning, men det ble språklig for vanskelig å uttrykke seg. Disse måtte også forkastes sammen med temaene som bare én av deltakerne tok opp, men ikke de andre.

Fase 5: Forbedre, definere og navngi tema

I denne fasen identifiserer man det viktigste i hvert tema, dens kjerne, og skriver temadefinisjoner (Braun et al., 2022, s. 32). Man fastslår hvilken del av dataene hvert tema fanger opp. Jeg gjorde dette ved å gå tilbake til samlede datautdrag for hvert tema og organiserte dem til en sammenhengende fremstilling, med tilhørende kontekst. Her bør man være oppmerksom på at det kan være deltemaer i de store temaene (sub-themes), for eksempel at deltemaene «avmakt» og «selvbestemmelse» er en del av det større temaet «overgangen til videregående opplæring».

Slik gjennomførte jeg en detaljert analyse av hvert tema, samt vurderte hvordan temaene forholder seg til hverandre. Temaene ble gitt endelige navn. Her var det viktig at navnene fanget det sentrale konseptet i temaene. Tema 1 ble kalt *individuelle behov i overgangen til videregående opplæring*, tema 2 fikk navnet *selvstendige valg og begrensninger*, og tema 3 heter *usynlige normer*.

Fase 6: Rapportere funn

Formålet i denne fasen er å fortelle den komplekse historien til dataene på en måte som overbeviser leseren om validiteten av analysen (Braun et al., 2022, s. 33). Braun et al. understreker at analysen skal gi en kortfattet, sammenhengende og logisk fremstilling av historien dataene formidler, både innenfor og på tvers av temaene. Den skriftlige fremstillingen må gi tilstrekkelig med eksempler fra dataene. Først introduseres kjernekonseptet for hvert tema, deretter kommer det en rekke analytiske påstander hvor man forteller historien om temaet, med data som demonstrerer påstandene. Det er viktig å sørge for at man forteller historien om dataene i stedet for

å stole på at dataene "snakker for seg selv". Dette vil gi troverdighet til temaene (Braun et al., 2022, s. 33).

3.6 Forskerrollen

En intervjuundersøkelse er en moralsk undersøkelse ifølge Kvale og Brinkmann (2014). De sier at «samspillet mellom de involverte i intervjuet påvirker intervjupersonene, og kunnskaper som produseres i intervjuet påvirker vårt syn på menneskets situasjon» (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 80). Ulike dilemmaer kan oppstå.

I forbindelse med intervjuer blir betydningen av forskerens integritet, kompetanse, erfaring og ærlighet vektlagt siden intervjueren selv representerer det primære verktøyet for å samle inn informasjon. Dette utgjør den kritiske faktoren.

Intervjueforskningen er fylt med moralske og etiske spørsmål, og det er viktig å forbli åpen overfor de dilemmaer som oppstår i løpet av forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 92). Det er derfor viktig å fokusere mer på sin etiske kompetanse (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 87).

Kvale og Brinkmann understreker at offentliggjøring av funn skal være så nøyaktig som mulig, resultatene «skal valideres så fullstendig som mulig, og det bør etterstrebes gjennomsiktighet med hensyn til prosedyrene som danner grunnlag for konklusjonene» (2014, s. 92).

Jeg har vært påpasselig med konfidensialitet og har ikke brukt data som kan identifisere deltakerne. Det ble innhentet informert samtykke, og jeg informerte deltakerne om at deltakelsen er frivillig, og at de kan trekke seg hvis de ønsker det. Det var også mitt ansvar å reflektere over mulige konsekvenser for deltakerne, og jeg måtte derfor følge prinsippet om velgjørenhet, som betyr at «risikoen for å skade en deltaker skal være lavest mulig» (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 91).

I et fokusgruppeintervju innebærer forskerrollen å reflektere over sin posisjon som forsker, være lyttende, ikke dominere samtalen og følge etiske retningslinjer. I tillegg er kontekstualisering viktig, og man skal beskrive hendelser i konteksten de utspiller seg i. Det gjør beskrivelsen av hendelser mer detaljert (Kvale & Brinkmann, 2014). Jeg la stor vekt på disse kravene da jeg gjennomførte fokusgruppeintervjuene.

3.7 Forskningsetiske dilemmaer i undersøkelsen

Thagaard (2019) fremhever at når forskere velger metode, må de være oppmerksomme på de etiske implikasjonene som følger med. Valgene handler om fremgangsmåter i forskningsprosessen og det ansvaret forskeren har overfor deltakerne (2019, s. 27). Forskningsetikk dreier seg om å «ivareta personvernet og sikre at de som deltar i forskningen ikke blir påført skade eller unødvendige belastninger» (Dalland, 2017, s. 236).

I forkant av intervjuet skal man be om informert samtykke, gi tilstrekkelig informasjon om prosjektet og opplyse om at deltakerne har rett til å trekke seg fra prosjektet når som helst uten noen form for konsekvenser (Thagaard, 2019, s. 22). I tillegg bør man følge forskningsetiske retningslinjer og de retningslinjene som er satt av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH)¹⁶.

Mitt etiske ansvar som forsker innen voksenopplæringskonteksten innebærer å tilpasse språket til deltakernes språknivå og ha flere formuleringer tilgjengelige for å gjøre kommunikasjonen enklere for de som blir intervjuet. Jeg gjorde mitt beste for å sikre at deltakerne forstod hensikten med intervjuet, hvorfor det ble gjennomført, og hvordan resultatene ville bli brukt.

¹⁶ <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

Johannessen et al. (2004, s. 133) påpeker at ved innsamling av data gjennom kvalitative intervjuer, har informantene større frihet til å uttrykke seg, noe som også kan være etisk forsvarlig. Dette er en stor fordel ved bruk av delvis strukturerte fokusgruppeintervjuer. Når man intervjuer personer med et annet morsmål enn norsk, kan de ha behov for både mer tid og flere ord og uttrykksmåter for å formidle sine synspunkter (Johnsen, 2022).

En annen etisk utfordring ligger i den asymmetriske relasjonen mellom forskeren og informantene. Det kvalitative forskningsintervjuet reflekterer en asymmetrisk relasjon fordi forskeren planlegger temaene for intervjuet, definerer intervjusituasjonen og styrer intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). Selv om fortrolighet og gjensidighet er viktige i intervjusituasjonen, påpeker Fog (2007, s. 229) at intervjuet likevel er asymmetrisk da fortroligheten er ensidig. Det er intervjupersonen som blir stilt spørsmål og forventes å være åpen. Min erfaring viser at denne asymmetrien kan forsterkes når den ene personen behersker norsk, mens den andre ikke gjør det, så det er viktig å være oppmerksom på asymmetrien i relasjonen (Johnsen, 2022).

Etter at intervjuet er gjennomført, stilles det krav til hvordan forskeren håndterer data og personlig informasjon. Prinsippet om anonymitet er sentralt, og personlige opplysninger må være anonymisert (Thagaard, 2019). Den viktigste etiske overveielser jeg har gjort i arbeidet med undersøkelsen omhandler kravet om å bli korrekt gjengitt, slik Jacobsen anbefaler (2015, s. 47).

3.8 Datakvalitet: reliabilitet og validitet

3.8.1 Reliabilitet

Datakvalitet er avhengig av datas pålitelighet, eller reliabilitet. Man ser på hvilke data som brukes, måten de samles inn på, og hvordan de bearbeides.

Det er noen utfordringer knyttet til reliabilitet i kvalitative undersøkelser. Johannessen et al. peker på at «det er umulig for en forsker å duplisere forskningen til en annen

kvalitativ forsker, og at man som forsker bruker seg selv som et instrument, og ingen andre har samme erfaringsbakgrunn som forskeren» (2004, s. 195).

Fortolkningsprosessen blir derfor unik, ingen andre kan sette seg inn i den. Dalland (2017, s. 79) mener at det kvalitative intervjuet ikke lar seg repetere. Andre personer kan uttale seg ulike om samme temaet, og svar kan variere i omfang. Kvalitative intervjuer kan ikke sammenlignes direkte med lignende intervjuer om samme tema.

Denne utfordringen gjelder mitt prosjekt også, men det er flere måter å styrke reliabilitet i undersøkelsen.

For å øke påliteligheten til undersøkelsen, bør forskeren gi leseren en omfattende beskrivelse av konteksten og en detaljert gjennomgang av fremgangsmåten som ble brukt gjennom hele forskningsprosessen. (Johannssen et al., 2004). Ledende spørsmål kan påvirke svarene i intervjuet og bør derfor unngås (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 250). Jeg har vært oppmerksom på dette i fokusgruppeintervjuene selv om til tider var det nødvendig å gripe inn i samtalen på grunn av misforståelser, og jeg måtte ordlegge meg på en annen måte flere ganger.

Reliabilitet innebærer også at forskeren klargjør hvordan erfaringer fra feltarbeidet påvirker utviklingen av dataene (Thagaard, 2019, s. 181). Jeg har jobbet i voksenopplæringen i flere år, og min erfaring spiller utvilsomt en rolle i hvordan jeg utvikler dataene for undersøkelsen. Jeg må argumentere for reliabilitet ved å redegjøre for utviklingen av data på en måte at det virker overbevisende for en kritisk leser (Thagaard, 2019, s. 188).

Det som styrker forskningen er dens gjennomsiktighet, transparens (Silverman, 2014, s. 84). Det innebærer en detaljert beskrivelse av analysemetoder, i mitt tilfelle hvordan den refleksive tematiske analysen blir utført. Det må være tydelig hva som er primærdata, det vil si deltakernes egne ord, og hva som er mine tolkninger, vurderinger og kommentarer. Opptak av intervju er mer uavhengig av forskerens oppfatninger enn notater (Thagaard, 2019). Derfor har jeg lyttet til intervjuene i nettskjema flere ganger.

Reliabiliteten øker når forskeren nøye vurderer hvordan hennes egenskaper og posisjon påvirker utviklingen av dataene (Thagaard, 2019, s. 189). En annen forsker med andre egenskaper og posisjon kan tolke dataene annerledes. I denne sammenhengen blir min erfaring som karriereveileder for fremmedspråklige grunnskoledeltakere relevant å ta med.

3.8.2 Validitet

Validitet knyttes til spørsmålet om gyldigheten av resultatene i forskningen, og hvordan man tolker disse. En vanlig definisjon av et valid argument er at det skal være et fornuftig, velfundert, holdbar, gyldig og overbevisende. Å etterstrebe slik argumentasjon i en studie er et bra utgangspunkt.

Thagaard poengterer at det er viktig at man «går kritisk gjennom hva man baserer sine tolkninger på» (Thagaard, 2019, s. 181). Det er viktig å vurdere hvordan forskeren posisjonerer seg i det miljøet hun studerer. Om hun har tilknytning innenfor et miljø, eller om hun er utenforstående, påvirker tolkningene hun kommer frem til (Thagaard, 2019). Validitet er også basert på om flere studier kan bekrefte hverandre.

Jeg kjenner svært godt til miljøet jeg studerer, både i min rolle som lektor og som rådgiver og karriereveileder. Gjennom årene har jeg gjort meg en del meninger om voksenopplæring. Det er derfor vesentlig for meg å skille mellom mine meninger og deltakernes synspunkter og ikke la mine meninger påvirke deltakernes meninger.

For å styrke validiteten i undersøkelsen er det viktig med teoretisk gjennomskiktighet (transparens) (Silverman, 2014, s. 84). Det gjør man ved å beskrive «det teoretiske ståstedet som representerer grunnlaget for våre tolkninger, og viser hvordan analysen gir grunnlag for konklusjoner og tolkningene vi har kommet frem til» (Thagaard, 2019, s. 189), det vil si gå kritisk gjennom analyseprosessen. Det er viktig å stille spørsmål om mine tolkninger er gyldige i forhold til den virkeligheten vi har

studert. Tolkninger som presenteres i teksten skal være begrunnet, det er selve grunnlaget for forskningens validitet.

Målet er å samle og undersøke data som er relevante for problemstillingen, og da har dataene høy validitet. I min undersøkelse går jeg nøye gjennom innspillingen og transkripsjonen flere ganger for å skille ut de dataene som kan bidra til å besvare problemstillingen.

Johannessen et al. understreker at validitet ikke er en absolutt størrelse, data kan ikke oppfattes som absolutt valide eller ikke, men validitet er et kvalitetskrav som kan være tilnærmet oppfylt (2004, s. 68). Validitet i kvalitative undersøkelser «dreier seg om i hvilken grad forskeren funn på en riktig måte reflekterer formålet med undersøkelsen og representerer virkeligheten» (Johannessen et al., 2004, s. 195).

Guba og Lincoln (1985) foreslår en teknikk som kan øke validitet: vedvarende observasjon. Det betyr at man bruker god tid til å bli kjent med felten, lærer å skille mellom relevant og ikke relevant informasjon. For å forstå et fenomen er det en fordel å kjenne til konteksten. Jeg har observert voksenopplæringskontakten og har diskutert utfordringene knyttet til overgangen til videregående skole og karriereveiledning knyttet til overgangen med deltakerne i VO flere ganger. Før jeg begynte å arbeide med denne undersøkelsen, var ikke disse diskusjonene skrevet ned, men de danner min erfaringsbakgrunn.

Til slutt er den kvalitative forskningen gyldig hvis den bruker en metode som undersøker det den er ment å undersøke, som er egnet til det. Bruken av kvalitative fokusgruppeintervjuer med påfølgende refleksive tematiske analyse er hensiktsmessig å bruke for å besvare min problemstilling.

I kapittel tre har jeg presentert problemstillingen, forskningsspørsmålene og målene med undersøkelsen. Det vitenskapsteoretiske grunnlaget er blitt gjort rede for: Den fenomenologiske tilnærmingen skal bidra med å få fram meningene deltakerne tillegger sine erfaringer, og hermeneutikken, som legger vekt på fortolkning og

betydningen av forforståelsen, skal hjelpe til å tolke og forstå innholdet i meningene. Bruken av kritisk teori benyttes for å kaste et kritisk blikk på samfunnets etablerte strukturer og rådende normer og holdninger, og refleksiv tematisk analyse anvendes for å både analysere dataene fra informantene og reflektere rundt forskerens egne verdier, antakelser og handlinger. Dette er spesielt viktig i fase seks av refleksiv tematisk analyse, rapporteringsfasen. I tillegg er refleksjonen over egen forskerrolle og de etiske utfordringene viktig i denne analysefasen. Alt dette er en forutsetning for at de samlede dataene regnes som pålitelige, og analysen blir overbevisende.

4 Analyse og drøfting av funn

For å besvare problemstillingen i denne undersøkelsen, har jeg formulert følgende tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan beskriver og forstår voksne deltakere i grunnskoleopplæring karriereveiledning og sosial rettferdighet?
2. Hva kjennetegner sosial rettferdighet i deltakernes opplevelser med karriereveiledning i overgangen til videregående skole?
3. Hvordan kan deltakernes fortellinger påvirke karriereveiledning i voksenopplæringen?

Ved å besvare disse spørsmålene sikter jeg på å undersøke om fokuset på sosial rettferdighet i karriereveiledning i grunnskoleopplæring for voksne innvandrere skal økes, spesielt i overgangen mellom grunn- og videregåendeskoleopplæring.

Jeg presenterer og analyserer mine funn med hjelp av refleksiv tematisk analyse. Betydningen av hovedfunn diskuteres, og jeg ser etter bestemte mønstre i funnene, samt drøfter det som funnene sier om forskningsspørsmål og problemstillingen i undersøkelsen. Funnene plasseres i kontekst ved at jeg refererer til tidligere forskning og teoretiske rammer for undersøkelsen og diskuterer hvordan de forholder seg til eksisterende forskning.

4.1 Refleksjon over valg av tema i analysens femte fase

Før jeg presenterer og drøfter mine funn, er det viktig å bemerke at en svakhet med refleksiv tematisk analyse kan være at når man samler og kombinerer informasjon om hvert tema fra flere deltakere, «løsriver [man] deler av de opprinnelige dataene fra den sammenhengen de ble presentert i» (Thagaard, 2019, s.179). Forskeren klassifiserer teksten basert på valgte temaer og fokuserer på å forstå innholdet relatert til hvert av disse temaene.

Det er en selvfølge at både min forforståelse og min tolkning av materialet har vært involvert i utvelgelses- og analyseprosessen. Det er en naturlig del av refleksiv tematisk analyse. For å gjøre analysen troverdig og helhetlig er det viktig å både være bevisst sin forforståelse og arbeide med dataene systematisk for å belyse synspunkter som er felles for flere deltakere, slik som Thaagard anbefaler (2019, s. 15, s.171). Validiteten og reliabiliteten øker også ved å reflektere over egne avgjørelser og begrunne de vurderingene som ligger til grunn for konklusjonene i analysen.

Utvelgelsesprosessen utspilte seg slik:

Fase 1 og 2 i refleksiv tematisk analyse ble gjennomført, og i analysens fase 3 begynte jeg å generere innledende temaer ved å knytte lignende koder sammen og se etter mønstre i dataene. Meningsmønstrene prøvde jeg å gruppere rundt et kjernekonsept. Det ble utviklet mange temaer, og i fase 4 vurderte jeg de temaene jeg hadde og utviklet følgende temaer: fritt og ufritt valg, makt og avmakt, kontroll og manglende kontroll, fremtidsplaner og begrensninger, behovet for rask og tilpasset informasjon, identitetsspørsmål, særegne kvinnelige egenskaper, frihet og ufrihet, rådgiverens rolle, likeverdige tilbud, begrenset tid, egne forventninger, samfunnets forventninger, veiledning på og kommunikasjon med NAV, karriereveiledning og sosial rettferdighet.

I analysens fase 5 bearbeidet jeg disse temaene, avgrenset dem og definerte tre endelige temaer:

- Individuelle behov i overgangen til videregående opplæring
- Selvstendige valg og begrensninger
- Usynlige normer

Når man definerer ulike tema i refleksiv tematisk analyse, er det viktig å huske at et tema skal fange mønstre av meninger flere personer deler. De skal være gruppert rundt et sentralt konsept og fortelle en historie om hva disse mønstrene betyr, og

hvorfor de er viktige. Tema skal ikke være en kort oppsummering eller beskrivelse av et bestemt emne eller tema (topic summary) (Braun et al., 2022, s. 27).

Disse tre temaene ble definert fordi de bidrar til å besvare mine forskningsspørsmål og problemstilling og gjenspeiler synspunkter som er felles for alle seks intervjupersoner. Innenfor de første to temaene reflekterer deltakerne utdypende om faktorer som kan hindre sosial rettferdighet og begrense deres valgmuligheter. Karriereveiledning er en stor del av diskusjonene og nevnes som viktig bistand i deltakernes liv når det gjelder å velge utdanning og yrke.

Det tredje temaet, usynlige normer, er ikke noe deltakerne snakker direkte om. De beskriver sine opplevelser og erfaringer i overgangen til videregående opplæring. Formuleringen *usynlige normer* ble valgt for å synliggjøre de normative rådende holdningene og strukturene som påvirker deltakernes liv og valgmuligheter. I tillegg har jeg ønsket å belyse deltakernes erfaringer som tydeliggjør at slike usynlige normer finnes både i måten VO er organisert på, og hvordan samfunnet ser på de voksne innvandrernes rolle og muligheter i utdanningssystemet og arbeidslivet.

4.2 Fase seks: rapportering

Denne fasen er analysens viktigste. Jeg analyserer hele materialet og knytter analysen til tidligere forskning og faglitteratur. Enkelte steder trenger jeg å avklare kort hva deltakeren mener hvis språket i utsagnet kan virke uklart eller uforståelig. Kommentaren står i parentes og er ikke kursivert.

Braun et al. anbefaler at analysen gir en sammenhengende og logisk fremstilling av historien dataene formidler, både innenfor og på tvers av temaene (Braun et al., 2022, s. 33). Jeg bruker refleksiv tematisk analyse, og det er derfor viktig å huske at kunnskapen jeg konstruerer aldri er fri for min påvirkning. Braun et al. understreker at våre antakelser og valg uunngåelig former kunnskapen vi konstruerer (2022). Følgelig er det nødvendig for meg å være klar over min forforståelse, verdier og antakelser gjennom hele forskningsprosessen og formidle disse til leseren.

Det har vært nødvendig for meg å være klar over spenningsforholdet mellom min posisjon som offentlig ansatt i Oslo kommune som har ansvar for å fremme samfunnets interesser og arbeide for å nå kompetansepoltiske mål, og en karriereveileder som ønsker å prioritere sine veisøkeres behov og interesser. Lingås kaller dette spenningsforholdet «karriereveiledning i ideologisk krysspress» (Lingås, 2018, s. 68). Mitt profesjonelle ståsted som lærer og karriereveileder har alltid vært fellesskapsorientert, og jeg har prioritert mine veisøkeres beste. Min for forståelse og grunnleggende verdier og holdninger baserer seg på en tanke om at alle mennesker bør kunne ta selvstendige valg og ikke være brikker i hendene på beslutningstakere og politikere. Individuelt ansvar er viktig, men slike faktorer som arbeidslivets mekanismer og samfunnets organisering kan forklare utenforskap og arbeidsledighet, manglende inkludering og lite kontakt med det norske samfunnet. Selv om man hever sin kompetanse og lærer å være mer tilpasningsdyktig, er det ikke ensbetydende med at man får en ønsket utdanning eller jobb.

4.3 Individuelle behov i overgangen til videregående opplæring

Under fokusgruppeintervjuet diskuterer ikke deltakerne begrepet karriereveiledning, men hvordan den helt konkret skal se ut for dem. Det er ikke fagterminologien som interesserer dem, men innholdet i begrepet. Når deltakerne snakker om karriereveiledning og sin forståelse av dette sosiale fenomenet, konsentrerer de seg hovedsakelig om riktig, tilpasset og lettfattelig informasjon fra ulike kilder, språket som brukes av ulike veilednings- og informasjonstilbydere, samt karriereveilederens viktigste egenskaper. Konsekvenser av feilvalg og veilederens rolle til å gi informasjon om ulike muligheter fremheves.

4.3.1. Tilgang til ressurser: informasjon og språk

Plant påpeker at «når det gjelder karriereveiledning, innebærer det alltid en bestemt tankegang som representerer et bestemt syn på kulturell kapital, verdier og arbeid» (2018, s. 275). Det er en tanke som rådgivere og karriereveiledere alltid bør ha i bakhode mens de veileder. Hvis målet med karriereveiledning er sosial rettferdighet

for og solidaritet med veisøkere, bør slike verdier som rettferdig fordeling av ressurser, anerkjennelse og representasjon stå sentralt. Nancy Fraser argumenterer sterkt for dette (Fraser, 2007, 2010).

Diskusjonen om individuelle behov i overgangen til videregående opplæring gjør det tydelig at tilgang til relevant informasjon er en viktig ressurs og et viktig behov:

Du får nok informasjon om skole, om hvilken fag du skal ha, om hvilken fag er bedre for meg. Og at jeg kan fortsette, og hvis jeg skal få en god jobb med dette yrket eller faget, hvilket yrke passer til meg. Etter vgs skal jeg få jobbe eller ikke?

De gjentar ofte at de ikke har så mye tid og må få tilpasset informasjon tidligst mulig: *For å vite hva passer for meg. Også for ikke å miste tid! Ja og ja ikke minst fordi vi er ikke unge, ikke så mye unge. For å for å lage for eksempel et mål, for vi er ikke unge, vi har ikke et annet valg.*

Når de diskuterer om det er lett å finne nødvendig informasjon om programfag og yrker på internett, sier deltakerne enstemmig nei. Man finner kun generell informasjon, og den ene sier: *Jeg vet ikke hvor skal jeg finne informasjon om dette faget her. Jeg tenker på det, men jeg har ikke nok informasjon om det.*

Kurskatalogen med programfagtilbudet i videregående opplæring for voksne kommer sent i det siste skoleåret, på slutten av desember, og deltakerne har en klar formening om dette: *Det er stor feil! Fordi vi begynner med (skole) i august, og vi begynner å tenke hvilke fag vi skal velge i august, ikke desember.* Katalogen kommer to uker før innsøkingen til videregående starter og fire uker til innsøkingen avsluttes 1.februar. De diskuterer mulige grunner for dette: *Kanskje det er nye fag som ikke var mulig å søke i fjor?* Fristen til å velge oppleves som for kort, og de som ikke har valgt tidligere, har veldig lite tid til å bestemme seg, mener de: *Det er for sent, ja for sent*

Når det gjelder den nåværende fordelingen av ressurser, kan det påpekes at ressurser som brukes for å informere majoritetsbefolkning om deres utdanningsmuligheter og ulike utdanningsløp, eksempelvis på nettsidene til ulike utdanningsinstitusjoner, er mye større enn i VO. Informasjonen til minoritetsspråklige er mangelfull og vanskelig å finne. I tillegg er språket som brukes i veiledningen og på ulike relevante nettsider forholdsvis komplisert.

Deltakerne sier: *Vi må også snakke om informasjon. Språk skal være lettere for oss som er innvandrere.*

Flere understreker at informasjonen og veiledningen bør gis på flere språk: *Det blir lettere for oss å forstå.* En annen sier at det er viktig med *veiledning med mitt språk, for det andre vi må gi god informasjon og riktig informasjon, for det andre hjelpe meg å finne hva kan jeg gjøre, hva passer for meg.* Samtalepartneren er enig: *Det var vanskelig for meg, jeg husker ingenting* (Da hun fikk veiledning på norsk). *For å forstå må man ha informasjon på eget språk. Man vil ikke kaste bort tid.* En av deltakerne sier: *Hvis man forstår, stresser man ikke. Det blir lettere for deg. Hvis du ikke forstår, kan du ikke svare. Eller du blir veldig stresset. Og da blir det kanskje urettferdig. Urettferdig.* Hun får støtte av en klassekamerat: *Ja, hvis man forstår godt, så er det lettere å gå fram.*

Om veiledning de en gang tidligere fikk på norsk, sier de: *Det var mange vanskelige ord. Man må ha informasjon på morsmål. Men forstår ikke noe, men sier ja, ja, ja. Det er flaut å si nei for voksne. Hvis du ikke forstår, er du dum.*

Og hvis man ikke forstår: *Det er dårlig. Man går ikke videre, man er på samme sted og samme vei.*

En stor utfordring er knyttet til språket som er brukt på offentlige hjemmesider. Alle er enige når den ene sier: *Det er vanskelig for oss med innvandrerbakgrunn. Vi kan ikke alle ordene på norsk, særlig når det gjelder utdanning. Vi er ikke så flinke til å forstå,*

det er en forskjell fra muntlig språk, og ingen kan forklare. Samtidig er de enige om at det er viktig å forstå alt.

Disse funnene viser at tilgang til slike viktige ressurser som informasjon og lettfattelig språk er begrenset for voksne grunnskoleopplærere i grunnskoleopplæringen.

Deltakerne etterlyser et språk som er lettfattelig og forståelig, både når det gjelder muntlig veiledning og skriftlig informasjon. Misforståelser kan føre både til feilvalg og til at deltakerne i VO ikke orker å sette seg inn i informasjonen fordi språket kan virke uoverkommelig. For karriereveiledere og karriereveiledningstjenester kan det bety at den veiledningen som de gir og den viktige informasjonen som de videreformidler kan gå tapt og bli misforstått. Når det kommer til hvordan ressurser fordeles, kan karriereveiledning om mulige utdannings- og karrierevalg være et mektig verktøy for å opprettholde eksisterende sosiale strukturer og føre til sosial reproduksjon. Dette betyr å veilede folk inn i yrker som tradisjonelt er assosiert med bestemte samfunnsklasser, og dermed opprettholde ulike sosiale lag Rice (2017, s. 135). Det er en spesiell fare for dette når individer ikke har tilgang til slike viktige ressurser som tilstrekkelig informasjon om mulige utdanningsløp eller forståelig veilednings- eller informasjonsspråk.

4.3.2 Anerkjennelse og representasjon

Fraser ser anerkjennelse og representasjon som viktige kjennetegn av et rettferdig samfunn. Anerkjennelse handler om hvem som har rett til å bli sett, hørt og anerkjent, og representasjon handler om hvem som har rett til å fremme krav om rettferdighet overfor hvem, og om fellesskapets gir lik stemme til alle medlemmer når beslutninger skal tas (Fraser, referert i Rice, 2017, s. 127-128).

Får man ikke nødvendig informasjon i tilpassede informasjonskanaler, kan det bety at behovet ikke er anerkjent. Deltakerne beskriver sine følelser når de ikke får relevant informasjon: *Man orker ikke mer, er ikke ivrig, mister alt* (De mener tid og motivasjon).

Vi er ikke unge. Vi har masse ansvar hjemme, tar ikke så mye i hodet. Hvis man ikke finner vei fram, trekker man seg tilbake.

En annen deler hva hun føler når hun ikke får nødvendig informasjon: *Jeg kan ikke gjøre noe – hva skal jeg gjøre?* Flere støtter disse meningene: *Jeg fikk ikke informasjon, ble bare hjemme. ... Alt går feil, du går ingen vei... Hvis man ikke får informasjon, man blir alltid ikke trygg, usikker. Du blir litt trist, lei seg på grunn av at du vet ikke alt, og du kan ikke gjøre som du vil.*

Siden deltakerne i VO ennå utvikler sine språkferdigheter og systemforståelse, er det vanskelig for dem å fremme sine behov i samfunnet, få sine stemmer hørt og representert.

Frasers og Kjærgård og Plants faglige perspektiver være relevant å anvende for å belyse deltakernes og karriereveiledernes utfordringer i voksenopplæringskonteksten (Fraser, 2010, Kjærgård & Plant, 2016). Kjærgård og Plant hevder at man må fokusere på to viktige aspekter i karriereveiledning: individuell frigjøring og bevissthet om strukturelle og samfunnsmessige urettferdigheter (2016, s. 7). Individuell frigjøring kan innebære å gjøre deltakerne bevisst på at deres behov i overgangen til videregående skole er reelle, og noe de kan be skolen om å adressere og løfte videre opp i VO-systemet, eller forsøke å gjøre selv med hjelp av ulike frivillige organisasjoner og deltakerorganisasjonen. Her er tilgang til informasjon på et lettfattelig språk det viktigste behovet.

For å belyse strukturene som motvirker anerkjennelse og representasjon, er det nødvendig for karriereveiledere å ha en proaktiv rolle. Kjærgård og Plant understreker viktigheten av proaktiv praksis som innebærer å inkludere veisøkernes perspektiver (2016, s. 7). Dette betyr å anvende et bunn-opp-perspektiv i utforming av politikken og karriereveiledningspraksis, mener Kjærgård og Plant (2016). En slik proaktiv rolle kan bety å ha konstant dialog med deltakerne i grunnskoleopplæring for å fremme deres perspektiver og behov.

Deltakerne beskriver de egenskapene som rådgiveren/karriereveilederen bør ha: erfaring, kompetanse, empati, stort hjerte, omsorg, skal være glad i jobben sin, gi informasjon, være ærlig, aktiv og engasjert. Det å være ærlig er viktig for flere: *Det er bra for deg og for samfunnet.* En annen understreker: *Du er ny i landet – du vet ikke. Veileder må vise vei.* Det som er viktig er kort ventetid når man trenger å snakke med rådgiver: *Vi mister tid.* Dette med knapp tid nevnes flere ganger, i tillegg til at *rådgiver må ha tid til oss, hun har for mange søkere. Vi må ha flere rådgivere. Hvis du gir informasjon og forklaringer bra, da vet jeg at jeg må lete etter den og hvor, jeg blir litt engasjert. Derfor er det viktig å få mer (flere) rådgiver og veileder.*

Man får mer presis informasjon hos rådgiver enn hvis man leter etter den selv, sier flere: *Da blir man sikker.*

Rådgiverens rolle i å hjelpe deltakerne til å forstå konsekvensene av mulige valg understrekes: *Det var bra, når jeg tok tid med rådgiveren, så fikk jeg informasjon. Det motiverte meg, så jeg skulle forstå hva som var fremtiden.*

Hvem sine interesser bør være de viktigste for rådgiveren? Alle er enige: *Våre!* Karriereveilederen skal tale deltakernes sak, og dette ansees som rettferdig.

Flere deltakere er enige: *Innvandrere trenger flere rådgivere på grunn av sin bakgrunn og språk.* Uten hjelp fra rådgiver føler man seg *usikker, bare gjør ting, gjør feil.* En deltaker sier at hun trenger å *snakke med noen, med mennesker* (altså ikke chatboter eller veiledning på chat).

Funnene viser at deltakerne forventer at karriereveiledere skal prioritere deres interesser og løfte deres perspektiver, være ærlige, empatiske og engasjerte. De trenger at deres behov blir anerkjent. På den andre siden er karriereveiledere omgitt av den nyliberalistiske samfunnsrammen og diskursen hvor individets effektivitet, omstillingsdyktighet og nytte for samfunnet er viktig. De blir utvilsomt påvirket av denne diskursen. Om man er bevisst dette, kan det føre til indre dilemmaer og spenninger hos karriereveilederen, mener Kjærgård (2012). Det er nettopp dette jeg

opplever i mitt arbeid som karriereveileder i VO: Deltakerne i VO har sine behov, og samfunnet virker å ha noen andre behov, nemlig at individer skal ta ansvar for egne karrierer, være effektive og omstillingsdyktige og dekke samfunnets kompetansebehov.

Det har blitt påpekt at nyliberalistisk tankegang har påvirket karriereveiledning i flere tiår (Saad-Filho & Johnson, 2005, Cerny, 2010, Hooley et al., 2017, Irving, 2020). Markedsorientert tenkning og ønske om økt produktivitet og effektivitet kan resultere i at karriereveiledere kan legge for mye ansvar for å lykkes i utdanning og arbeidslivet på individet.

Karriereveiledere kan se sin rolle i å ansvarliggjøre deltakerne i VO for egen suksess i utdanning og arbeidslivet i større grad enn nødvendig, for eksempel at de alene er ansvarlige til å både finne, oversette og forstå informasjonen de trenger og utvikle en god system- og samfunnsforståelse. Samtidig kan man tone ned samfunnets ansvar for å gi gode tilbud til alle og vektlegge at individet må tilpasse seg den eksisterende samfunnsordningen.

4.3.3 Proaktiv rolle

Diskusjonen om deltakernes individuelle behov, og snarere at disse behovene blir kun delvis oppfylt, kan kaste lys på forventningene samfunnet har til deltakerne både når det gjelder språkbeherskelse, samfunnsforståelse og digitale ferdigheter, men også hva slags mennesker de skal være. Kjærgård (2012, s. 169) påpeker at i kunnskapsøkonomiske diskurser er «egenskapene ved individet som synes å bli fremelsket i større grad tilpasset de markedsøkonomiske behov der kreativitet, endrings- og omstillingsevne [og] fleksibilitet».

Utdanningstenkningen preges av en økonomisk samfunnsdiskurs, og samfunnet ønsker «individer som er nyttemaksimerende og endringsvillige» (Miller, 1993, referert i Kjærgård, 2012, s. 170). I denne typen diskurs er individet som konsument og arbeidstaker et identitetsideal, og et slikt individ skal drive den økonomiske

samfunnsutviklingen fremover (Kjærgård, 2012, s. 170). Kjærgård argumenterer for et skifte i diskurs til en diskurs med et større fokus på solidaritet og felleskap (2012, 2016). Jeg forstår det slik at individuelle behov og ønsker ikke skal underkastes økonomiske samfunnsinteresser. Diskursive påvirkninger er svært viktig å reflektere over i egen praksis og fundere over hvilke individuelle behov deltakere i VO selv har ansvar for å oppfylle, og hvor trenger de ekstra bistand til å fremme sine interesser og behov. Hvis anerkjennelse og representasjon skal være et mål i karriereveiledning, må en åpen dialog med deltakernes om deres behov tas på alvor.

Oppsummert viser funnene i denne delen av undersøkelsen at det er en del udekkede behov i overgangen fra grunn- til videregående opplæring for voksne minoritetsspråklige deltakere. Karriereveiledere oppgave i VO er å synliggjøre både behovene og selve gruppen for beslutningstakere og i samfunnet generelt. Vår proaktive rolle innebærer alle handlinger som kan fremme rettferdig fordeling av ressurser, anerkjennelse og representasjon, slik som Fraser (2007, 2010) og Kjærgård og Plant (2016) anbefaler. Det er vanskelig for deltakerne å ytre sine ønsker og behov selv siden de ennå forbedrer sine språkferdigheter og lærer om det norske samfunnet. Det er hensiktsmessig å skape effektive kommunikasjonskanaler mellom deltakerne i VO og samfunnet, og karriereveiledere kan fasilitere og legge til rette for slik kommunikasjon via ulike kanaler. Det er nettopp dette som etter min mening mangler i VO-systemet i dag.

4.4 Selvstendige valg og begrensninger

Samtalen om sosial rettferdighet handler om muligheten til å ha tilgang til likeverdige programfagtilbud i videregående opplæring og ta selvstendige valg av utdanningsprogram, spesielt for personer med voksenrett og voksne kvinner. Det er ikke selve begrepet sosial rettferdighet som deltakerne diskuterer, men det som kjennetegner en rettferdig overgang til videregående opplæring helt konkret.

4.4.1 Selvstendige valg i et kompetansepolitisk perspektiv

I sin doktoravhandling påpeker Kjærgård at i det moderne samfunn «søkes borgernes forhold til utdanning og arbeid regulert», og «karriereveiledning i vår samtid syntes å ha etablert seg som en praksis innleiret i en dominerende kunnskapsøkonomisk diskurs, og der det enkelte individ forventes å selv ta ansvar for sin egen karriere» (Kjærgård, 2012, s. 44).

Uttrykket for denne typen regulering finner jeg i diskusjonene deltakerne har om kurskatalogen for videregående opplæring. Det yrkesfaglige programfagtilbudet for voksne er mye mindre enn programfagtilbudet for de med ungdomsrett, og det er færre sluttkompetanser å velge mellom (se vedlegg 1). Deltakerne reflekterer rundt det begrensede programfagvalget: *De som planlegge katalogen må tenke på hvem de er som skal fortsette utdanning. Hva passer for denne gruppa, hva trenger de, hvilken alder er de?*

Vi er her for å jobbe, ikke bare for å lære (Hun mener i Norge). Voksne har dårlig tid, kort tid, og de trenger flere yrker å velge fra.

De sier følgende når de snakker om å måtte velge fra det begrensede tilbudet: *Jeg velger det fordi jeg må..., Fordi jeg for eksempel har ikke noe valg, så jeg tvinges til å velge de.*

De tvinger. De tvinger folk, du har ikke noe valg, du kan ikke gå til venstre eller høyre, sier den ene om programfaget helse- og oppvekstfag.

Den andre sier om helsefagarbeiderfaget: *Vanskelige jobb. De vil at vi skal velge den. De som ingen kan gjøre det. Tvinger...* Deltakeren som sier det siste et tydelig lei seg og snakker med trist stemme.

Det må nevnes at de ikke mener at det er karriereveilederen som veileder dem i en bestemt retning, men at kurskatalogen for videregående opplæring kan styre deres valg. Deres individuelle behov og ønsker blir da mindre viktige, og de velger et fag

ikke fordi man ønsker å ta faget, men fordi man må ta et valg fra det tilgjengelige tilbudet.

Når vi leser Stortingsmelding 14, ser vi at arbeidslivets behov står sentralt i norsk kompetansepolitikk: Et høyt utdannings- og kompetansenivå i befolkningen legger til rette for en mer produktiv arbeidsstyrke og økonomisk vekst (Meld. St. 14 (2022-2023), s.1). Kompetansen som individer og virksomheter besitter skal gi Norge «et høyproduktivt og konkurransedyktig næringsliv» (Meld. St. 14 (2022-2023), s. 76). Dette er regjeringens prioriterte område.

I tillegg sees utvikling av karriereveiledningstjenestene i Norge på som en del av den overordnede kompetansepolitiske innsatsen (Bakke et al., 2020, s. 47).

Kompetansepolitikken innebærer da å dekke kompetansebehov, og det er en fremtredende oppgave i karriereveiledning. Det at karriereveiledere i VO veileder deltakerne inn i bestemte yrker utfra det programfagtilbudet som finnes, kan sees som et middel for å effektivisere økonomien og dekke kompetansebehov. På denne måten, gjennom kompetansepolitikken og begrensning av programfagtilbudet for voksne, finner reguleringen av individets forhold til utdanning og begrensningen av valgmuligheter sted.

4.4.2 Helsefagarbeid og tilpasningsdiskurs

Deltakerne reflekterer rundt det typiske valget for kvinner, helsefagarbeid, når den ene bemerker: *Det blir smittsomt, tror jeg. Vi hører mye om disse fagene.* Det er både klassekamerater, lærere og karriereveiledere de ofte hører om disse yrkene fra. Kompetansepolitiske mål er viktige for mange karriereveiledere fordi de hører mye om disse målene og er påvirket av faglige retningslinjer, for eksempel i kvalitetsrammeverket.

I kvalitetsrammeverket understrekes det at «et kompetansepolitisk perspektiv er befolkningens kapasitet til å håndtere overganger, tilpasse seg endring og lære hele livet sentralt for å sikre at samfunnets samlede kompetanse til enhver tid står i

forhold til arbeidslivets behov» (Bakke et al., 2020, s. 47). Karriereveiledning kan bidra til at individer «kan håndtere karriererelaterte utfordringer gjennom livsløpet» (NOU 2016:7, referert i Bakke et al., 2020, s. 47). Det er et sterkt fokus på individets tilpasningsdyktighet og ansvar. Det er da naturlig å veilede deltakerne i VO til å tilpasse seg de eksisterende forholdene og velge fra de tilbudene som er tilgjengelige for deltakerne.

Om dette sier deltakerne: *Vi skal jobbe med noe som passe. Samfunnet kan ikke velge for oss. De snakker om at samfunnet velger for dem likevel: Mange yrker er ikke der, vi må velge fra det som er.* (De mener programfagkatalogen).

Det er mange som de velger feil vei (Hvis de ikke ser noe som passer i katalogen). (De velger feil vei) *fordi de ikke har ikke stor valg, forskjellige valg, mange valg.* En annen deltaker svarer: *Ja, det er bare en liten valg ja.*

Det er vanskelig for deltakerne å være klar over de ytre rammene som begrenser deres valgmuligheter. Det blir da vanskelig å ta et selvstendig og informert valg. Kun etter en lang refleksjon rundt tilbudene i videregående opplæring ble det tydelig for deltakerne at programfagtilbudet faktisk kan styre deres utdanningsvalg.

Flere av funnene viser det som Kjærgård (2012) kaller regulering av individers forhold til utdanning.

Deltakerne i begge gruppene snakker lenge om de ulike fagtilbudene, spesielt om de yrkene som ikke passer voksne kvinner. Når de ser på selve fagtilbudet, snakker de om at det er lite som passer voksne kvinner bortsett fra helse- og oppvekstfag: *Alle fagene her passer mest for menn, og vi har mer kvinner i prosent.*

De fleste er damer her. Flere yrker for menn i katalogen. De som planlegger denne katalog (må passe på) at det passer for menn og kvinner ikke sant. Det er urettferdig!

Det er altså et problem i katalogen. Kanskje de har ikke tenkt? (Hun mener de som lager programfagkatalogen). Når intervjueren spør om det er rettferdig, svarer tre deltakere i den ene gruppen i kor: *Nei, egentlig nei!*

Den ene sier: *Tunge yrker passer ikke for voksne kvinner.* Flere er enige: *Nei, det er ikke et bra tilbud.* De nevner at det er flere valg for de som kan bruke kroppen, for eksempel i bygg og anlegg eller renholdsbransjen: *Vi kan tenke, vi er eldre, vi må finne det som passer best for oss! Men jeg tenker, det passer ikke til oss også, ja ikke sant.* En annen sier om bygg og anlegg: *Nei, det er jobb for menn.*

Deltakerne uttrykker stor frustrasjon: *Det er vanskelig å bli noe hvis man ikke liker noe i katalogen, mange velger feil fordi de ikke har ikke store forskjellige valg, har ikke mange sjanser, det er ikke lett å finne informasjon.*

Oppsummert indikerer mine funn at programfagtilbudet i videregående opplæring ikke oppleves som likeverdig, og valget oppleves ikke alltid som selvstendig, særlig for voksne kvinner. Dette kan gjøre overgangen til videregående skole vanskelig. Ansvar for å velge legges på individer uten at det forklares hvorfor programfagtilbudet er begrenset. Karriereveiledere kan veilede deltakerne i grunnskolen inn i bestemte yrker og på denne måten vektlegge det kompetansepoltiske perspektivet i karriereveiledning.

4.4.3 Selvstendige valg i perspektivet av sosial rettferdighet

Deltakernes valg av programfag innen helse- og oppvekstfag sees på som selvstendig av deltakerne selv. Fem av seks deltakere har valgt det, og den siste vurderer det. De sier at det er deres eget valg. Samtidig er det nettopp stereotypiske valg som gjenspeiler samfunnets kompetansebehov (Meld.St.14, 2022-2023, s. 8). Dette kan virke til å reprodusere forhåndsdefinerte strukturer på arbeidsmarkedet og utdannelsessystemet. Det frie valget er ufritt uten at man er klar over det.

Etter en lang diskusjon om hvorfor de har valgt helsefag, og hvorfor programfagkatalogen ser ut slik den gjør, sier deltakerne: *De presser oss. De trenger mest jobb der i de to yrkene* (De mener yrkene innen helse- og oppvekstfag). *Det er ikke et eget valg egentlig.*

Temperaturen blir høy når deltakerne snakker om rettferdighet: *Rettferdighet er at du må velge selv! Det du vil. Man må ha tid å tenke selv: Jeg vil bli det, så du går på det.* En annen sier: *Vi må velge selv det som er lettere for oss. Rettferdighet betyr at det blir lett for oss å leve her i dette samfunnet, ikke å gjøre det vanskelig for oss.*

En av deltakerne deler sine erfaringer: *En ting jeg lærte også at når du skal velge en jobb, du må like den jobb selv. At det er viktig at du liker den jobb fordi det er mange som har drøm (jeg vil bli sykepleier, jeg vil bli lege), [men] de gjør ikke det, og de gjør det andre som de ikke veldig fornøyd med, etterpå de ikke liker det de gjør. Og de gjør ikke sin jobb riktig. Sant? Hun får støtte fra de andre: Det er kjempeviktig, du må like hva du gjør, du må velge selv.*

I det vestlige samfunnet står idéen om å finne et yrke som representerer ens identitet sterkt (Gillberg, 2010, Sandell, 2007). Om man støtter denne tankegangen, kan man spørre seg om friheten til å velge et yrke som samsvarer med ens identitet kun gjelder de som fritt kan velge fra hele programfagmenyen, altså personer som har ungdomsrett i Norge.

Ifølge Hooley et al. er kjernen i karriereveiledning *å tilrettelegge for målrettet læring og gjennom dette støtte individer og grupper til å vurdere og revurdere arbeid, fritid og læring i lys av ny informasjon og nye erfaringer, og det er viktig å både handle individuelt og sammen i felleskap* (Hooley et al. 2017, s. 20). For å få til dette bør karriereveiledere reflektere rundt ulike valg sammen med deltakerne i grunnskoleopplæring. Det gir muligheten til å vurdere om deltakernes valg reelt er et selvstendig valg, eller om det er påvirket og styrt av flere faktorer enn egne ønsker og interesser.

Deltakerne i begge gruppene snakker mye om like rettigheter, og om at man ikke skal *miste rettigheter selv om man er voksen*. De som har voksenrett (over 24 år) ikke har de samme valgmulighetene som de med ungdomsrett (under 24): *24 og 25 år gamle, men har ikke samme sjanser*. Vi voksne «*kan ikke søke som unge mennesker*. En av deltakerne sier at *Jeg kan ikke si at jeg har samme rettigheter som unge* når hun sammenligner programfagtilbudene i videregående opplæring. *Hvis du er 24 og 25, det er forskjellig, kan ikke søke samme ting. Rettighetene må gjelde alle*.

Samtidig legger de merke til at det er en forskjell i tilbudene for ungdom og for voksne: *Jeg lurer på hvorfor disse yrkene? Hvorfor er lett å søke på? Jeg tror fordi de finner ikke noen unge som kan jobbe i disse yrkene*. En annen tilføyer: *Derfor gjør de det lettere for oss for å jobbe med disse jobbene. De gidder ikke på de jobbene* (Hun mener majoritetsbefolkning, spesielt unge). *Ja de passer ikke...»*

Funnene viser at deltakerne opplever at de som gruppe i samfunnet ikke har de samme rettighetene som andre grupper. Hvis sosial rettferdighet skal være en kjerneverdi i karriereveiledning, slik nasjonalt kvalitetsrammeverk foreskriver (Bakke et al., 2020, s. 82), kan Frasers konseptualisering av et rettferdig samfunn (Fraser, 2007, 2010) være relevant å bruke når vi reflekterer over karriereveiledningspraksis.

4.4.4 Fraser: tilgang til ressurser, anerkjennelse og representasjon

Som tidligere nevnt handler sosial rettferdighet hos Fraser om tilgang til ressurser, anerkjennelse og representasjon. Fordeling refererer primært til fordelingen av ressurser, og feilfordeling oppstår når det er ujevn tilgang til ressurser, noe som igjen fører til manglende deltakelse (2007, 2010). I den grad likeverdig tilgang til utdanningsmuligheter kan sees som tilgang til ressurser, vil jeg argumentere for at deltakerne i VO har mer begrenset tilgang til yrkesfaglig utdanning på videregåendeskolenivå enn den øvrige befolkningen med ungdomsrett.

Deltakerne i VO opplever det å bli veiledet inn i bestemte yrkesgrupper, særlig helsefagarbeid, som urettferdig. De ser rettferdighet som først og fremst like muligheter for alle og å kunne ta selvstendige valg. Kan man ikke gjøre dette, blir man ikke sett og anerkjent som en likeverdig gruppe. Valget man tar bidrar til å dekke kompetansebehov i samfunnet, men samsvarer ikke alltid med ens identitet og interesser. Karriereveileder kan på sin side føle seg nødt til å gi informasjon om kun bestemte yrker fordi tilbudet i videregående opplæring er begrenset og samfunnet trenger bestemt kompetanse. Dette kan føre til at man blir gjort til et instrument for sosial reproduksjon som matcher mennesker med deres plass i et etablert hierarki.

Representasjon handler om hvem som har rett til å fremme krav om rettferdighet overfor hvem, og om fellesskapets gir lik stemme til alle medlemmer når beslutninger skal tas (Fraser, 2007, 2010). Mine funn viser at det ikke er tilfelle i voksenopplæringen: deltakernes stemmer er foreløpig kun hørt på karriereveilederens kontor. For denne gruppen er det vanskelig å fremme sine meninger og tanker i storsamfunnet og gi tilbakemeldinger på den veiledningen og de utdanningstilbudene de får.

Funnene indikerer at det er et stort behov for å bevisstgjøre deltakere i VO når det gjelder deres valgmuligheter og begrensninger i videregående opplæring. For karriereveilederen kan det innebære et dilemma: å anbefale fag på videregående som er tilgjengelige, men kanskje ikke ønskelige, eller å innta en mer kritisk posisjon og bevisstgjøre deltakerne i voksenopplæringen om hvordan ytre rammer påvirker deres valgfrihet.

4.5 Usynlige normer

Usynlige normer er ikke et tema som deltakerne snakker om fordi det er nettopp det de er – usynlige for deltakerne. Kritisk teori og normkritikken kan være et godt utgangspunkt for å forstå ulike normative idéer som eksisterer i voksenopplæringen og bidra til å påvirke eller endre disse.

4.5.1 Normkritikken og kritisk teori

Den normkritiske tilnærmingen søker å avsløre og utfordre både åpenbare og skjulte normative strukturer som påvirker både samfunnet som helhet og den enkeltes liv (Wikstrand, 2018). Wikstrand understreker at normkritikk skal undersøke hvordan fastsatte normer kan bidra til diskriminering og ulikhet. Den handler om å være bevisst på hvem som er ekskludert i ulike situasjoner.

Flere situasjoner som deltakerne snakker om, kan eksemplifisere slike usynlige normative strukturer. Deltakerne diskuterer mulige grunner for at programfagkatalogen publiseres sent i skoleåret:

Kanskje er det lagt til nye fag som ikke var mulig å søke i fjor? Når de får vite at katalogen først blir publisert i slutten av desember, sier de: Det er stor feil! Fordi vi begynner med (skole) i august, og de begynner å tenke hvilke fag de skal velge i august, ikke desember. Det er for sent, ja for sent. Det er imidlertid første gang i løpet av opplæringen at de legger merke til eller får snakke om dette. Det skjer under fokusgruppeintervjuene.

Om de voksne kvinners begrensede muligheter sier de:

Men alle disse her (de fleste fagtilbudene i katalogen) – de passer mer på menn enn kvinner, og vi har mer kvinner av prosent, kvinner mer enn menn. Flere er enige: Nei, det er et problem også, ja det er et problem. Kanskje de har ikke tenkt? (de som lager fagkatalogen).

Det er en tanke jeg som karriereveileder for voksne grunnskoledeltakere deler: Kanskje de som lager kurskatalogen ikke har tatt i betraktning hva slags behov deltakerne i grunnskoleopplæring har, og det er kompetansebehovene som bestemmer hvordan katalogen ser ut. Programfagkatalogen publiseres ikke når deltakerne i VO trenger den, men det er ukjent hvorfor og hvem som bestemmer publiseringstidspunktet.

I tillegg tar kvinnelige voksne deltakerne i VO ofte stereotypiske valg av programfag, men det er få som stiller spørsmål ved dette valget, inkludert deltakerne selv.

Det normative ser jeg også i hvordan programfagtilbudet for voksne og de med ungdomsrett er. Når de ser forskjellen i programfagtilbudene, sier deltakerne:

Jeg lurer på hvorfor disse yrkene? Hvorfor er lett å søke på? Jeg tror fordi de finner ikke noen unge som kan jobbe i disse yrkene. En annen tilføyer: Derfor gjør de det lettere for oss for å jobbe med disse jobbene. De gidder ikke på de jobbene (Hun mener majoritetsbefolkning, spesielt unge). Ja de passer ikke...»

Deltakerne vet ikke hvorfor situasjonen er slik som den er og antar at voksne får velge de fagene unge søkere *gidder ikke på de jobbene*.

I tillegg eksisterer det visse forventninger til norskkunnskapene til voksne deltakere i grunnskoleopplæring. Det at språket ikke tilpasses, kan sees som en norm og en forventning om at alle borgere skal kunne forstå det språket som brukes. Deltakerne selv etterlyser et mer forståelig og enklere veilednings- og informasjonsspråk:

For det første språket er kjempeviktig. Hvis du ikke kan språk, kan du ikke forstå hva du skal gjøre. Flere er enige i dette: Eget språk, ikke bare norsk. Og lett språk ja, og lett språk, og lett språk.

Vi må også snakke om informasjon. Språk skal være lettere for oss som er innvandrere. Det må også være rettferdig for oss... Det blir lettere for oss å forstå.

Det var mange vanskelige ord. Man må ha informasjon på morsmål. Men forstår ikke noe, men sier ja, ja, ja.

Flere usynlige normer kan vi se i at skolenettsidene og annet veiledningsmaterieell lages uten at man tar høyde for at språket bør tilpasses til målgruppa.

Når det gjelder de eksisterende strukturene og rådende maktforhold i samfunnet, inntar kritisk teori en kritisk posisjon (Thagaard, 2019). Den legger vekt på tolkning av samfunnsforholdene som påvirker både forskere og enkeltpersoner i feltet. Denne kritiske tilnærmingen er også relevant å anvende når vi ser på hvordan forholdene i VO er.

Det ligger mye makt i å bestemme hvilke utdanningstilbud som skal være tilgjengelige for hvilke samfunnsgrupper. Det anses også som en norm at programfagkatalogen ser ut slik som den gjør med det fagtilbudet den har. Karriereveiledere på læresteder forventes å veilede deltakerne inn i de yrkene som er tilgjengelige for dem, og det diskuteres ikke om slik praksis er sosialt rettferdig. Deltakerne uttrykker stor frustrasjon rundt dette: *Det er vanskelig å bli noe hvis man ikke liker noe i katalogen, mange velger feil fordi de ikke har ikke store forskjellige valg, har ikke mange sjanser, det er ikke lett å finne informasjon.*

Jeg velger det fordi jeg må..., Fordi jeg for eksempel har ikke noe valg, så jeg tvinges til å velge de.

Karriereveiledere i VO befinner seg i en situasjon hvor de ser seg nødt til å veilede deltakerne kun inn i de yrkesfaglige program som er tilgjengelige i kurskatalogen. Dette ansees også som en norm som få stiller spørsmål ved.

Hvilke implikasjoner har slike usynlige normer og strukturer for karriereveiledning, spesielt hvis den skal vektlegge sosial rettferdighet?

4.5.2 Normative strukturer og karriereveiledning

Mine funn viser at det er behov for å kaste lys på og utfordre flere av de normene som er beskrevet ovenfor og grodd fast i karriereveiledningspraksisen i voksenopplæringen og organiseringen av voksenopplæringen. Dette kan bety å fremme sosial rettferdighet i praksis, og karriereveiledere kan være viktige bidragsyttere og endringsagenter i dette arbeidet. Det er dette Sultana kaller den

frigjørende diskursen i karriereveiledning (Sultana, 2018, s. 40), et fellesskapsorientert perspektiv som stiller spørsmål ved tingenes tilstand.

Karriereveilederens oppgave kan være å belyse normative idéer og strukturer i voksenopplæringen, for det ligger mye makt i for eksempel å bestemme hvilke programområder voksne deltakere i grunnskoleopplæring kan og ikke kan søke på og om de får muligheten til å komme med tilbakemeldinger og evaluere ulike utdanningstilbud. Når det gjelder selve karriereveiledningspraksis, ligger det også mye makt i å veilede deltakere i VO i en bestemt retning. Deltakerne har ofte et tillitsforhold til sin karriereveileder, og denne tilliten skal man være verd. Ikke minst er det viktig å reflektere over sin egen rolle: Hvordan skal man forholde seg til retningslinjene til karriereveiledernes arbeid i nasjonalt kvalitetsrammeverk?

Sennett (2006) hevder at en av normene i det individualiserte samfunnet er at hver enkelt er ansvarlig for sin fremtid ved å velge riktig karriere. Denne tankegangen er internalisert i individet og «har kolonisert oss» (Hooley et al., 2017, s. 9). Jeg tolker det slik at samfunnet forventer at deltakerne i grunnskoleopplæring skal ta ansvar for å både finne all nødvendig informasjon selv og forstå den, de skal forholde seg til fagkatalogen og velge ett av fagene som er tilgjengelige uten å stille spørsmål ved det, og de skal ta yrkesvalg som gagnar samfunnet. Dette anses som en norm. Deltakerne selv mener: *Vi skal jobbe med noe som passe. Samfunnet kan ikke velge for oss.*

Normkritikken handler om å utfordre sine og andres normative idéer. Freire (referert i Kjærgård & Plant, 2018, s. 41) påpeker at problemer som individer opplever som personlige, skyldes rådende strukturelle forhold, og det er viktig å bevisstgjøre både individer og grupper på dette. Å utvikle kritisk bevissthet er derfor viktig for å oppdage både egne og andres normative idéer. Dette er relevant både for karriereveiledere i voksenopplæringen og ledelsen i voksenopplæringen. Vi har ulike arenaer hvor vi kan dele våre erfaringer og perspektiver, og det er viktig å bruke slike fellesarenaer til diskusjoner om våre holdninger, sedvaner og praksis.

Jeg tør påstå at måten vi definerer karriereveiledning på bør være åpen for flere tolkninger for å utfordre eventuelle normative idéer karriereveiledere kan ha. Anvendelse av kritisk teori og den normkritiske tilnærmingen kan også påvirke hvordan vi forstår karriereveiledning og sosial rettferdighet. I sin definisjon av karriereveiledning vektlegger Hooley et al. (2017, s. 20) «individuell og felles kapasitet til å analysere og problematisere forutsetninger og maktrelasjoner for å bygge nettverk og solidaritet og å skape nye og like muligheter for alle». Funnene i min undersøkelse viser behovet for nettopp dette, og jeg vil argumentere sterkt for å problematisere maktrelasjoner og skape nye muligheter for deltakerne i VO.

Avslutningsvis er det viktig å nevne at normkritikk og kritisk teori er forankret i muligheten til å gjøre ting annerledes. Normative idéer som dominerer i voksenopplæringen, skal ikke videreformidles til deltakerne ukritisk. Funnene i undersøkelser indikerer at fokuset på sosial rettferdighet i karriereveiledning bør bli større. Det er mange ulike tiltak som karriereveiledere kan fremme likeverdig deltakelse, anerkjennelse og representasjon av deltakerne i VO og slik fremme sosial rettferdighet i karriereveiledning. Karriereveiledere jobber på systemnivå også, og bør påvirke systemet gjennom kanalene som er tilgjengelige for dem.

5 Oppsummering: bevisstgjøring, utfordring og dialog

I sin konseptualisering av et rettferdig samfunn utpeker Nancy Fraser tre viktige kjennetegn: fordeling av og tilgang til ressurser, anerkjennelse og representasjon.

Deltakerne i undersøkelsen forteller historier som viser at deres individuelle behov blir kun delvis dekket. Når de snakker om karriereveiledning, etterlyser deltakerne mer likeverdig tilgang til relevant informasjon på et lettfattelig veilednings- og informasjonsspråk. Når det gjelder å bli anerkjent, er stemmene deres ofte fraværende, spesielt i evalueringer av ulike utdanningstilbud og utforming av ulike utdanningstilbud. Det er lite representasjon av denne gruppen siden politiske avgjørelser som gjelder deres liv og muligheter tas uten deres deltakelse eller tilbakemeldinger. Flere usynlige normer i måten voksenopplæringen er organisert på kommer til syne gjennom deltakernes diskusjoner.

Fraser mener at alle tre viktige kjennetegn ved og mål for et rettferdig samfunn kan realiseres gjennom blant annet karriereveiledning. Flere fagpersoner ønsket et sterkere fokus på sosial rettferdighet i karriereveiledning og understreker karriereveilederens proaktive rolle (Fraser, 2007, 2010, Hooley, 2015, Irving & Malik, 2004, Irving, 2020, Kjærgård, 2012, Kjærgård & Plant, 2016, Sultana, 2014, Wikstrand, 2018, mfl.).

Jeg ser karriereveilederens rolle i å være en slags «ropert», en forsterker til stemmene til deltakerne i voksenopplæring. Denne proaktive rollen innebærer å skape kritisk bevissthet rundt samfunnsordninger som kan begrense deltakernes valgmuligheter. Normative idéer og strukturer som styrer både karriereveiledningspraksis og organiseringen i voksenopplæringen skal stilles spørsmål ved. Deltakernes behov for likeverdige utdanningstilbud skal videreformidles av karriereveiledere til beslutningstakere. Det er viktig å problematisere motsetningsforholdet mellom det å ta selvstendige valg og det å tilpasse seg eksisterende forhold uten å stille spørsmål om hvorfor forholdene er slik som de er. Det er også relevant å veie kompetansepoltiske mål mot den individuelle

friheten til å bestemme over sitt liv og sin fremtid. Da gjør man sosial rettferdighet til en kjerneverdi i sin praksis, noe som nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning (Bakke et al., 2020) ser som viktig.

Hooley et al. (2017) påpeker at i den nyliberalistiske tankegangen er individets ansvar for eget liv økende, og velferdsstatens rolle minsker. Vår tankegang og praksis er ikke nøytrale, de påvirkes av den nyliberalistiske tankegangen og kan forme den. Individets forhold til utdanning og arbeid i det moderne samfunn blir forsøkt regulert (Kjærgård, 2012).

Denne reguleringen kan føre til at karriereveiledere ubevisst blir styrt av samfunnets forventninger til egen profesjonelle funksjon. Det forventes at karriereveiledere fremmer individets bestemte måte å velge og leve på. Slik kan samfunnets kompetansebehov styre både vår daglige praksis og programfagtilbudet i videregående opplæring for voksne. Det kan det være hensiktsmessig å reflektere over sin praksis og vurdere de ytre faktorene som kan påvirke ens rolle og handlingsmuligheter.

Etter min mening skaper dette et behov for å anvende en definisjon av karriereveiledning hvor fokuset er på å avsløre eksisterende maktrelasjoner og vektlegge solidaritet og like muligheter for alle, slik Hooley et al. (2017) anbefaler. Som fenomen er karriereveiledning komplisert. Dette betyr at karriereveiledere bør reflektere over sin praksis både individuelt og i fellesskap og vurdere hva som er viktigst å vektlegge, å utfordre de ytre rammene som styrer organiseringen av voksenopplæring eller jobbe innenfor disse.

Plant understreker at begrepet karriereveiledning er «verdiladet og favner livsformer, politikk, kulturell kapital og livets kompromisser» (2018, s. 274). Å være klar over sine og andres normative idéer er viktig siden disse påvirker vår praksis i stor grad. Ens profesjonelle ståsted er aldri nøytralt. I denne undersøkelsen tydeliggjorde anvendelsen av refleksiv tematisk analyse nettopp dette. Man skal alltid reflektere

over sitt verdigrunnlag, sine holdninger og antakelser og vurdere hvordan de påvirker oss i møte med deltakerne i voksenopplæringen og deres tanker.

Ikke minst er kontinuerlig kontakt og dialog med selve deltakere i grunnskoleopplæring viktig. Måten karriereveiledere forstår de sosiale fenomenene karriereveiledning og sosial rettferdighet på bør knyttes til hvordan deltakerne i voksenopplæringen forstår disse fenomenene, og hvordan en rettferdig verden og god karriereveiledning ser ut for dem. Deres refleksjoner og tanker kan og bør påvirke karriereveiledningspraksis og måten karriereveiledere når ut til og samhandler med beslutningstakere som utvikler ulike utdanningstilbud for voksne, samt organisasjoner som har ansvar for å gi riktig og lettfattelig informasjon, slike som Oslo kommune, NAV og Lånekassen. Da kan endringer skje, og vi i voksenopplæringen ikke bare bidrar til å dekke samfunnets kompetansebehov når vi veileder de voksne inn i bestemte utdanninger og yrker, men gir deltakerne i voksenopplæringen det *de* trenger. Da gjør vi det på premisser som de forstår og deler (Moshuus, personlig kommunikasjon, 7. mars 2024)¹⁷.

Avslutningsvis skal karriereveiledningspraksis være forenelig med etiske retningslinjer og verdier i nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning. Det innebærer blant annet det humanistiske menneskesynet, respekt for veisøkers egenverd og autonomi og sosial rettferdighet, og samtidig betyr det å utfordre de rammene som er gitt (Bakke et al., 2020, s. 81-84). Dette gir karriereveiledere tydelige retningslinjer. Målet ved denne undersøkelsen har vært å utforske deltakernes forståelse av og erfaringer med karriereveiledning og sosial rettferdighet i overgangen til videregående opplæring. Funnene i undersøkelsen peker på et tydelig behov for å etterleve disse retningslinjene og øke fokus på sosial rettferdighet i veiledningen av voksne i grunnskoleopplæring og tettere dialog med deltakerne i grunnskoleopplæring når det gjelder deres valgmuligheter.

¹⁷ 7.mars 2024, tilbakemelding på masteroppgaven til 80%-seminaret

6 Anbefalinger til videre forskning

Etter å ha gjennomført undersøkelsen er jeg overbevisst over at flere kvalitative undersøkelser som inkluderer stemmene fra voksne minoritetsspråklige deltakere i voksenopplæringen er nødvendige. Da kan at vi som samfunn bli mer lydhøre overfor deres livssituasjon og perspektiver. Dette gjelder både organisering og evaluering av ulike tilbud for voksne minoritetsspråklige og karriereveiledning av denne gruppen.

Min fenomenologisk-hermeneutiske undersøkelse har vært gjennomført med hjelp av refleksiv tematisk analyse. Det betyr at min forforståelse og min måte å se verden på, mine holdninger og verdigrunnlag har farget min tolkning av deltakernes fortellinger og forståelsen av fenomenene karriereveiledning og sosial rettferdighet. Disse fenomenene kan og bør utforskes videre av flere forskere og utfra ulike perspektiver og potensielt inkludere flere deltakere i voksenopplæringen. Både kvinnelige og mannlige perspektiver kan være interessant og relevant å belyse.

Litteraturliste

Bakke, G.E., Engh, L.W., Gaarder, I.E., Gravås, T.F., Haug, E.H., Holm-Nordhagen, A., Schulstok, T. & Thomsen, R. (2020). *Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning. Presentasjon av områdene kompetansesstandarder, karrierekompetanse og etikk*. Kompetanse Norge. Hentet fra:

<https://hkdir.no/rapporter-undersokelser-og-statistikk/nasjonalt-kvalitetsrammeverk-for-karriereveiledning-presentasjon-av-omradene-kompetasestandarder-karrierekompetanse-og-etikk>

Bell, L.A. (2016). Theoretical foundations for social justice education. I M. Adams & L. Bell (Red.), *Teaching for diversity and social justice* (s. 3-26). Florence: Taylor & Francis.

Bengtsson, A. (2011). European Policy of Career Guidance: The Interrelationship between Career Self-Management and Production of Human Capital in the Knowledge Economy. I *Policy Futures in Education*, 9(5), s.616-627.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), s. 77-101. Hentet fra:

DOI: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>

Braun, V. & Clarke, V. (2021a). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), s. 328-352.

Hentet fra:

<https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>

Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N., Davey, L. & Jenkinson, E. (2022). Doing reflexive thematic analysis. I S. Bager-Charleson & A. McBeath (Red.), *Supporting Research in Counselling and Psychotherapy. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Research* (s.19-38). Palgrave Macmillan. Hentet fra:

<https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-031-13942-0>

Bromseth, J. & Darj, F. (Red.). (2010). Normkritisk pedagogik. Makt lärande och strategier för förändring [Norm critical pedagogics: The power of learning and strategies for change]. Uppsala: Centrum för genusvetenskap.

Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5.utg.). Oxford University Press.

Cerny, P.G. (2010). The competition state today: From raison d'État to raison du Monde. *Policy Studies*, 31(1), s. 5-21. Hentet fra:

<https://doi.org/10.1080/01442870903052801>

Chat GPT. (2024). *Chat GPT. Versjon 3.5. [Stor språkmodell]*. Hentet fra:

<https://chatgpt.com/auth/login>

Chrzanowska, J. (2002). *Interviewing Groups and Individuals in Qualitative Marked Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Dahle, M., Skutlaberg, L.S., Jones, H., Ervik, A.O. & Monsen, M. (2024:2). *Forbedret for flere. Evaluering av forsøk med forberedende voksenopplæring. Sluttrapport.*

Ideas2evidence rapport 2024:2. Hentet fra:

<https://ideas2evidence.com/sites/default/files/Sluttrapport.%20F%C3%B8lgeevaluering%20av%20fors%C3%B8k%20med%20FVO%20150224.pdf>

Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6.utg.). Gyldendal Akademisk.

Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (2024, 13. mai). *Modulforsøket.*

<https://hkdir.no/voksenopplaering/modulforsoket>

Fog, J. (2007). *Med samtalen som utgangspunkt* (2.utg.). Akademisk Forlag. København.

Fraser, N. (2007). Reframing justice in globalizing world. I J. Connolly, M. Leach & L. Walsh (Red.), *Recognition in politics: Theory, policy and practice* (s. 16-36). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Fraser, N. (2010). *Scale of Justice: Reimagining political space in a globalizing world*. New York: Columbia University Press.

Garsten, C. & Jacobsson, K. (2004). Learning to be employable: An introduction. I C. Garsten & K. Jacobsson, (Red.), *Learning to be employable: New agendas on work, responsibility and learning in a globalizing world* (s. 1-24). New York: Palgrave Macmillan.

Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. Basic Books. New York.

Gillberg, G. (2010). *Individualiseringens villkor. Unga vuxnas föreställningar om arbete och självförverkligande* [The condition of individualization: Young adults' notions of work and self realization]. Göteborg. Göteborgs Universitet.

Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park: Sage Publications.

Jacobsen, D.I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3.utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Johannessen, A., Tufte, P.A. & Kristoffersen, L. (2004). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (2.utg.). Abstrakt Forlag.

Johnsen, N. (2022). *Hva anser voksne utenlandske deltakere i grunnskoleopplæring som kvalitet i karriereveiledning?* [Semesteroppgave. Kandidatnummer 102]. Høgskolen i Innlandet.

Jones, H., Dahle, M., Nordhagen, I.C. & Wettergreen, J. (2022). Fem år med modulstrukturert fag- og yrkesopplæring. Erfaringer fra lærere og bedrifter. Ideas2evidence rapport 18:2022. Hentet fra:

<https://www.ideas2evidence.com/publications/fem-ar-med-modulstrukturert-fag-og-yrkesopplaering-erfaringer-fra-laerere-og-bedrifter>

Halvorsen, K. (2003). *Å forske på samfunnet – en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Hamre, K. (2016, 7. januar). *Kjønnsdelt marked tross kvinnenes utdanningsforsprang*. SSB. Befolkning. Hentet fra:

<https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/kjonnsdelt-arbeidsmarked-tross-kvinnenes-utdanningsforsprang>

Harvey, D. (2005). *A brief history of neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.

Hillevik, T. (2008). Sosial reproduksjon i etableringsfasen: betydningen av foreldres økonomiske støtte. I *Sosiologisk tidsskrift Vol.16, Utg.1*, s. 55-77.

Universitetsforlaget. Hentet fra:

<https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1504-2928-2008-01-03>

Hooley, T. (2015). *Emancipate yourselves from mental slavery: self-actualisation, social justice and the politics of career guidance*. Derby International Centre for Guidance Studies. University of Derby. Hentet fra:

<https://repository.derby.ac.uk/download/97a1f77f605e4ead9f2c7dcf61bf75a8a382733d07b6a0e6a116d5c85b994f8f/890289/Hooley%20-%20Emancipate%20Yourselfes%20from%20Mental%20Slavery.pdf>

Hooley, T. & Sultana, R.G. (2016). Career guidance for social justice. I *The Journal of the National Institute for Career Education and Counselling*. Utg.36(1), s. 2-11.

Hentet fra:

<https://www.nicejournal.co.uk/index.php/nc>

Hooley, T., Sultana, R.G. & Thomsen, R. (2017). The neoliberal challenge to career guidance. Mobilising research, policy and practice around social justice. I T., Hooley, R., Sultana, & R., Thomsen (Red.), *Career guidance for social justice. Contesting neoliberalism* (s. 1-27). Routledge. New York. Hentet fra:

<https://doi.org/10.4324/9781315110516>

Irving, B.A. & Malik, B. (2004). *Critical Reflections on Career Education and Guidance: Promoting Social Justice within a Global Economy*. London: Routledge.

Irving, B.A. (2020). The positioning of social justice: Critical challenges for career development. I P. J. Robertson, T. Hooley & P. McCash (Red.), *The Oxford Handbook of Career Development*. (s. 181-192). Oxford University Press. Hentet fra:

<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190069704.013.14>

Kjærgård, R. (2012). *Karriereveiledningens genealogi. Den suverene stats regulering av det frie utdannings- og yrkesvalg*. [Doktorgradsavhandling], Aarhus universitet, Danmark. Hentet fra:

<https://veilederforum.no/sites/default/files/public/2023-04/PhD%20avhandling%20Roger%20Kj%C3%A6rg%C3%A5rd.pdf>

Kjærgård, R. & Plant, P. (2016). From mutualism to individual competitiveness: Implications and challenges for social justice in neoliberal times. *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling*, 36(1), s. 12-19.

Kjærgård, R. & Plant, P. (Red.). (2018). *Karriereveiledning for individ og samfunn*. Gyldendal.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Lerfaldet, H., Eikrem, A. & Kristoffersen, E.M. (2022). *Forberedende voksenopplæring. Fire år med forsøk*. ideas2evidence. Bergen. Hentet fra:

<https://www.ideas2evidence.com/publications/forberedende-voksenopplaering-evaluering-etter-fire-ar-med-forsok>

Lingås, L.G. (2018). Veisøkeren som mål eller middel for andre mål? Et kritisk blikk på karriereveiledningens instrumentalistiske forutsetninger. I R. Kjærgård & P. Plant (Red.), *Karriereveiledning for individ og samfunn*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

McInerney, P. (2004). *Mapping the literature: Social justice and education*. Adelaide, Australia: Flinders University.

Meld.St.14 (2022-2023). *Utsyn over kompetansebehovet i Norge*.

Kunnskapsdepartementet. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-14-20222023/id2967608/?ch=1>

Mordal, S., Holm-Nordhagen, A., Mathiesen, I.H., Buland T. & Rie, T. (2022). *Kvalitet i karriereveiledning i skolen. En undersøkelse av kvalitet og kvalitetsutvikling i karriereveiledning i skolen*. NTNU Samfunnsforskning AS. Hentet fra:

<https://hkdir.no/rapportar/kvalitet-i-karriereveiledning-i-skolen-en-undersokelse-av-kvalitet-og-kvalitetsutvikling-i-karriereveiledning-i-skolen>

Morgan, D.L. (2012). Focus Groups and Social Interaction. I J.F. Gubrium, J.A. Holstein, A.B. Marvasti & K.D. McKinney, *The Sage Handbook of Interview Research. The Complexity of the Craft*. (s.161-176, 2.utg.), Thousand Oaks. Calif.

NESH. (u.å.). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*.

De nasjonale forskningsetiske komitéer. Oslo. Hentet fra:

<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

NOU 2016:7. (2016). *Norge i omstilling: Karriereveiledning for individ og samfunn*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

OECD. (2004). *Career guidance and public policy: Bridging the gap*. Paris: OECD. Hentet fra: <https://www.oecd.org/education/innovation-education/34050171.pdf>

Plant, P. & Valgreen, H. (2014). The flip side: Career Guidance Policies and Social Control. *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling*, vol. 32(1). s.15-18. Hentet fra: DOI: <https://doi.org/10.20856/jnicec.3203>

Plant, P. (2018). Etterord. I R. Kjærgård & P. Plant (Red.), *Karriereveiledning for individ og samfunn* (s. 270-275). Gyldendal.

Regjeringen.no. (2023, 16. januar). *En videregående opplæring hvor elevene fullfører og kvalifiseres*. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/innsiktsartikler/en-videregaende-opplaring-hvor-elevener-fullforer-og-kvalifiseres/id2918339/#:~:text=En%20videreg%C3%A5ende%20oppl%C3%A6ring%20hvor%20elevener%20fullf%C3%B8rer%20og%20kvalifiseres,-Artikkel%20%7C%20Sist%20oppdatert&text=Det%20er%20viktig%20at%20elever, gode%20liv%20for%20den%20enkelte.>

Regjeringen.no. (2023, 8. august). *Flere med fagbrev kommer ut i jobb*. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/flere-med-fagbrev-kommer-ut-i-jobb/id2991606/>

Rice, S. (2017). Social Justice in Career Guidance. A Fraserian Approach. I T. Hooley, R., Sultana, & R., Thomsen (Red.), *Career guidance for social justice. Contesting neoliberalism* (s.127-141). Routledge. New York.

Rubin, H.J & Rubin, I.S. (2012). *Qualitative Interviewing - The Art of Hearing Data*. 3.utg. Sage. Thousand Oaks. Calif.

Saad-Filho, A. & Johnson, D. (2005). Introduction. I A. Saad-Filho & D. Johnson (Red.). *Neoliberalism: A critical reader* (s. 1-6). London: Pluto Press.

Sandell, A. (2007). *Utbildningssegregation och självsortering. Om gymnasieval, genus och lokala praktiker*. [Education segregation and self-sorting: On choosing upper secondary school, gender and local practices]. Malmö. Malmö Högskola.

Sennett, R. (2006). *The culture of the new capitalism*. New Haven: Yale University Press.

Silverman, D. (2014). *Interpreting Qualitative Data* (5.utg.). Sage. London.

Store norske leksikon. (u.å). Nyliberalisme. Hentet 20. september 2023 fra: <https://snl.no/nyliberalisme>

Sultana, R. G. (2014). Pessimism of the intellect, optimism of the will? Troubling the relationship between career guidance and social justice. I *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 14(1), s. 5-19. Hentet fra: <https://doi.org/10.1007/s10775-013-9262-y>

Sultana, R.G. (2017a). *Career guidance and livelihood planning across the Mediterranean: Challenging transitions in South Europe and the MENA region*. Rotterdam, The Netherlands: Sense.

Sultana, R.G. (2017b). Anchoring career guidance in the Mediterranean? I R.G.Sultana (Red.), *Career guidance and livelihood planning across the Mediterranean: Challenging transitions in South Europe and the MENA region* (ss.3-18). Rotterdam, The Netherlands: Sense. Hentet fra:

DOI:[10.1007/978-94-6300-992-8_1](https://doi.org/10.1007/978-94-6300-992-8_1)

Sultana, R.G. (2018). Prekaritet, innsparinger og samfunnskontrakt i en flytende verden: karriereveiledning i balansen mellom borger og stat. I R. Kjærgård & P. Plant (Red.), *Karriereveiledning for individ og samfunn*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Thaagard, T. (2019). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Fagbokforlaget.

Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis: Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Gyldendal Akademisk.

Thomsen, R. (2012). *Career guidance in communities*. Aarhus: Aarhus University Press.

Thomsen, R. (2017). *Career guidance in communities: A model for reflexive practice*. Derby: International Centre for Guidance Studies. University of Derby.

Watts, A.G. (1996). Socio-Political Ideologies in Guidance, I A.G Watts, B. Law, J. Killeen, J.M. Kidd & R. Hawthorn (Red.), *Rethinking Career Education and Guidance: Theory, Policy and Practice*. London: Routledge.

Wikstrand, F. (2018). Norm criticism: a method for social justice in career guidance. I T. Hooley, R. G. Sultana & R. Thomsen (Red.), *Career guidance for emancipation: reclaiming justice for the multitude* (s. 216-231). London: Routledge.

Vedlegg 1: Videregående tilbud 2024/2025



Oslo VO – videregående tilbud 2024/2025

YRKESFAGLIGE UTDANNINGSPROGRAM

Oslo VO tar forbehold om endringer. Tilbudet er avhengig av nok søkere for å starte egne klasser i de ulike programområdene.

	1. år	2. år	3. år	4. år
Bygg- og anleggsteknikk	Bygg- og anleggsteknikk	Opplæring i bedrift 3 år Mulige sluttkompetanser: Anleggsgartner, Byggdrifter, Mur- og flislegger eller Tømrer		
	Betongfaget (modulstrukturert læreplan) Renholdsoperatørfaget (modulstrukturert læreplan)			
Elektro og datateknologi	Elektro og datateknologi	1. Elenergi og ekom	Opplæring i bedrift 2,5 år Mulige sluttkompetanser: 1. Elektriker 2. Dataelektroniker	
		2. Datateknologi og elektronikk		
Helse og oppvekstfag	Helse og oppvekstfag	1. Barne- og ungdomsarbeiderfag	Opplæring i bedrift Mulig sluttkompetanse: 1. Barne- og ungdomsarbeider 2. Aktivitør 3. Ortopeditekniker	
		2. Aktivitør		
		3. Fotterapi og ortopediteknikk		

		Fotterapi og ortopediteknikk	Fotterapi	
	Helseservicefag		Apotekteknikk	
			Helsesekretær	
			Tannhelsesekretær	
	Hudpleie	Hudpleier		
Helsearbeiderfaget (modulstrukturert læreplan)				
Salg, service og reiseliv	Salg, service og reiseliv	1. Salg og reiseliv	Opplæring i bedrift Mulige sluttkompetanser: 1. Reiselivsmedarbeider 2. Service- og administrasjonsmedarbeider eller Vekter	
		2. Service, sikkerhet og administrasjon		
Salgsfaget (modulstrukturert læreplan)				
Teknologi- og industrifag	Teknologi- og industrifag	1. Kjøretøy	Opplæring i bedrift Mulige sluttkompetanser: 1. Bilmekaniker (lette kjøretøy)	
		2. Industriteknologi		

		3. Transport og logistikk	2. Industrimekaniker 3. Yrkessjåfør
	Gjenvinningsfaget (modulstrukturert læreplan) Produksjonsteknikkfaget (modulstrukturert læreplan)		

Flere YF-tilbud:

	1. år	2. år	3. år	4. år
Informasjonsteknologi- og medieproduksjon	Informasjonsteknologi og medieproduksjon	Informasjonsteknologi	Opplæring i bedrift Mulige sluttkompetanser: IT-driftstekniker eller IT-utvikler	
Restaurant- og matfag	Restaurant- og matfag	1. Baker og konditori	Opplæring i bedrift Mulige sluttkompetanser: 1. Baker eller Konditor 2. Servitør eller Ferskvarehandler	
		2. Kokk- og servitørfag		
	Kokkfaget (modulstrukturert læreplan) Ernæringskokkfaget (modulstrukturert læreplan)			
Naturbruk	Naturbruk	1. Heste- og dyrefaget	Opplæring i bedrift Mulige sluttkompetanser: 1. Dyrefagarbeider eller Hestefagarbeider	
		2. Landbruk og gartneri		

		3. Skogbruk	2. Gartner 3. Skogsoperatør
Frisør, blomster, interiør og eksponeringsdesign	Frisør, blomster, interiør og eksponeringsdesign	1. Frisør	Opplæring i bedrift Mulig sluttkompetanse: 1. Frisør 2. Blomsterdekoratør
		2. Blomsterdekoratør	
		Interiør og eksponeringsdesign	Eksponeringsdesign Interiør
Håndverk, design og produktutvikling	Det er vanskelig å få skoleplass på dette utdanningsprogrammet for voksne. Skoleåret 2023/24 var det ingen søkere som fikk tilbud her. Vi anbefaler deg å sette opp andre ønsker.		

Fra 1. august 2024 innføres modulstrukturerte læreplaner for noen lærefag.

Hvilke fag det er finner du i tabelloversikten over.

Les mer her: <https://hkdir.no/voksenopplaering/modulstrukturert-opplaering-for-voksne>

Forberedende til yrkesfag

Oslo VO Rosenhof har et 1-årig tilbud for søkere som har behov for å styrke sine norskferdigheter.

Vedlegg 2: Vurdering fra NSD

Vurdering av behandling av personopplysninger

16.09.2023

Referansenummer

548056

Vurderingstype

Automatisk

Dato

16.09.2023

Tittel

Karriereveiledning for sosial rettferdighet i grunnskoleopplæring for voksne innvandrere. Hvordan øke fokus på sosial rettferdighet i karriereveiledning i overgangen mellom grunnskolen og videregående skole?

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Anne-Cathrine Bjordal

Student

Natalia Vassilieva Wulfsberg Johnsen

Prosjektperiode

15.10.2023 - 22.05.2024

Kategorier personopplysninger

- Almennelige

Lovlig grunnlag

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 22.05.2024.

Meldeskjema

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

Vedlegg 3: Meldeskjema fra NSD

Meldeskjema

Referansenummer

548056

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Navn

Prosjektinformasjon

Tittel

Karriereveiledning for sosial rettferdighet. Karriereveiledning for sosial rettferdighet i grunnskoleopplæring for voksne innvandrere. Hvordan øke fokus på sosial rettferdighet i karriereveiledningen i overgangen mellom grunnskolen og videregående skole?

Sammendrag

Formålet er å utforske forståelsen av de sosiale fenomenene «karriereveiledning» og «sosial rettferdighet», samt få fylldige beskrivelser av egne erfaringer og opplevelser med karriereveiledning. Hvordan kan karriereveiledning i voksenopplæring bidra til sosial rettferdighet? Er det nødvendig? Gjennom 2 kvalitative fokusgruppeintervjuer (6 deltakere til sammen) med deltakerne i grunnskole i VO vil jeg forsøke å finne ut hvilke utfordringer voksne deltakere i grunnskoleopplæringen opplever når det gjelder karriereveiledning for sosial rettferdighet. Jeg vil se på slike faktorer som karriereveiledning på skolen, tilgang til nyttig informasjon og ressurser, språkbarriere og deltakernes opplevelser med språket i offentlig sektor (spesielt når det gjelder ulike hjemmesider, og det språket som brukes der), samt støtte og nettverk de har og deres livssituasjon og økonomi.

Begrunn behovet for å behandle personopplysningene

Personopplysningene fremkommer i form av samtykkeskjemaet. Det er det eneste stedet navnet til deltakeren fremkommer når hen signerer skjemaet. Skjemaet skal tas en kopi av (til deltakeren), og originalen skal låses inn og slettes etter prosjektets slutt i mai 2024. Det er nødvendig å behandle personopplysninger siden deltakerne må signere samtykkeskjemaet.

Ekstern finansiering

Ikke utfyllt

Type prosjekt

Master

Kontaktinformasjon, student

Natalia Vassilieva Wulfsberg Johnsen, natalia.johnsen@osloskolen.no, tlf: 99487936

Behandlingsansvar

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Anne-Cathrine Bjordal, Anne-Cathrine.Bjordal@usn.no, tlf: 31008000

Er behandlingsansvaret delt med flere institusjoner?

Nei

Utvalg 1

Beskriv utvalget

Utvalget er fire voksne deltakere i grunnskoleopplæring, flyktninger, er i ferd med å fullføre grunnskoleløpet og begynne på videregående i 2024.

Beskriv hvordan du finner frem til eller kontakter utvalget

Det velges seks voksne personer som forskeren ikke kjenner fra før. De velges tilfeldig fra modul 4, som er den avsluttende modulen i den modulstrukturerte grunnskoleopplæring for voksne innvandrere (FVO). Flere deltakere enn 6 blir spurt, og de som samtykker til å delta, blir intervjuet. Når jeg snakker med deltakerne for å rekruttere informanter, informerer jeg godt om temaet og hva slags spørsmål som blir stilt, slik at de som mener at dette blir for krevende språklig sett, kan takke nei.

Aldersgruppe

33 - 45

Hvilke personopplysninger vil bli behandlet om utvalg {{i}}? 1

Hvordan innhentes opplysningene om utvalg 1?

Personlig intervju

Vedlegg

intervjuguide 1.docx

Lovlig grunnlag for å behandle alminnelige personopplysninger

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Informasjon til utvalg 1

Mottar utvalget informasjon om behandlingen av personopplysningene?

Ja

Hvordan mottar utvalget informasjon om behandlingen?

Skriftlig (papir eller elektronisk)

Informasjonsskriv

Samtykke.docx

Tredjepersoner

Innhenter prosjektet informasjon om tredjepersoner?

Nei

Dokumentasjon

Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Manuelt (papir)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Samtykket kan trekkes tilbake på epost uten å oppgi grunnen.

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

Deltakerne skal få en kopi av samtykket. Det er det eneste stedet deres navn blir brukt. I notatene skal jeg ikke skrive deres navn siden det er uvesentlig for studiens formål. Notatene skal vises til informanten før hen forlater intervjurommet.

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

Tillatelser

Vil noen av de følgende godkjenninger eller tillatelser innhentes?

Ikke utfyllt

Sikkerhetstiltak

Vil personopplysningene lagres atskilt fra øvrige data?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Fortløpende anonymisering

Hvor blir personopplysningene behandlet?

- Maskinvare

Hvem har tilgang til personopplysningene?

- Student (studentprosjekt)

Overføres personopplysninger til et tredjeland?

Nei

Avslutning

Prosjektperiode

15.10.2023 - 22.05.2024

Hva skjer med dataene ved prosjektslutt?

Data slettes (sletter rådataene)

Vil enkeltpersoner kunne gjenkjennes i publikasjon?

Nei

Tilleggsopplysninger

Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Samtykkeskjema

Karriereveiledning for sosial rettferdighet i grunnskoleopplæring for voksne innvandrere. Hvordan øke fokus på sosial rettferdighet i karriereveiledningen i overgangen mellom grunnskolen og videregående skole?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å høre dine meninger om hvordan karriereveiledning kan bidra til sosial inkludering og rettferdighet og hvordan du forstår det sosiale fenomenet sosial rettferdighet. Du blir også bedt om å beskrive dine opplevelser med overgangen til videregående skole. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er en masteroppgave som jeg skriver for USN. Det jeg skal snakke med deg/dere om skal kun brukes for dette prosjektets formål, ingen andre, men oppgaven blir tilgjengelig for andre studenter, og de, og andre interesserte, kan lese den.

Jeg skal skrive en oppgave på ca. 80 sider, og jeg skal snakke med dere en gang i ca. 45 minutter. Det er et fokusgruppeintervju hvor dere får noen spørsmål. Jeg vil utforske denne problemstillingen:

Karriereveiledning for sosial rettferdighet i grunnskoleopplæring for voksne innvandrere. Hvordan øke fokus på sosial rettferdighet i karriereveiledningen i overgangen mellom grunnskolen og videregående skole?

Formålet med prosjektet er å utforske hvordan du/dere forstår de sosiale fenomenene sosial rettferdighet og karriereveiledning, og innhente beskrivelser fra ulike livssituasjoner som har med veiledning og valg av utdanning og yrkesliv å gjøre.

Forskningsspørsmål:

1. Hvordan beskriver og forstår voksne deltakere i grunnskoleopplæring karriereveiledning og sosial rettferdighet?
2. Hva kjennetegner sosial rettferdighet i deltakernes opplevelser med karriereveiledning i overgangen til videregående skole?
3. Hvordan kan deltakernes fortellinger påvirke karriereveiledning i voksenopplæringen?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Det er seks deltakere i prosjektet. Du er valgt som én av dem fordi du er i slutten av grunnskoleopplæring, på modul 4, og skal søke videregående skole i januar 2024. Du har tilstrekkelige språkferdigheter og har lang erfaring med både norskkurs og grunnskoleutdanningssystemet i Norge. Du har tidligere fått karriereveiledning.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et fokusgruppeintervju med meg og de andre deltakerne, tre i hver gruppe. Det vil ta deg ca. 45 min. Du får spørsmål om karriereveiledning generelt og om dine erfaringer med karriereveiledning og sosial rettferdighet. Jeg gjør et lydopptak av vår samtale, og opptakene blir lagret på en sikker sone i Nettskjema. Jeg tar også noen notater. Når jeg har analysert alle samtaler, blir intervjuetekstene og notatene slettet. Jeg skal ikke samle noen personopplysninger om deg, bortsett fra underskriften på dette skjemaet og antall år du har gått på skolen.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen/lærere siden jeg ikke skal spørre om faglig progresjon eller dine lærere på skolen.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Ingen andre enn meg skal ha tilgang til intervjuetekstene, og mine veiledere skal kun lese oppgaven og veilede meg.

Vi skal ikke bruke ditt navn, navnet ditt vil jeg erstatte med en kode, for eksempel informant 1, som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Jeg skal lagre datamaterialet på forskningsserveren til USN, innelåst. Da får ingen tilgang til dine opplysninger.

Når oppgaven er ferdig skrevet, blir det ikke mulig å kjenne deg igjen utfra de opplysningene som står i teksten. Det eneste som blir synlig i teksten er koden (informant 1,2,3 eller 4) og evt. antall år du har gått på skolen.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes ca. 22.05.2024. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes. Jeg anonymiserer dine personopplysninger, inkludert lydopptak, ved å kalle deg informant 1,2,3 eller 4. I intervjueteksten blir ditt navn sladdet.

Dine personopplysninger skal ikke lagres for videre forskning.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra USN har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- USN ved Anne-Cathrine Bjordal, anne-cathrine.bjordal@usn.no
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg, paa.a.solberg@usn.no

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Anne-Cathrine Bjordal
(Forsker/veileder)

Natalia V.W. Johnsen
(student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i fokusgruppeintervjuet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 5: Intervjuguide

Takk for at dere har tatt dere tid til å delta i denne undersøkelsen. Den er en del av datagrunnlaget til min masteroppgave i karriereveiledning. Temaet er karriereveiledning for sosial rettferdighet i grunnskoleopplæring av voksne minoritetsspråklige deltakere. Samtalen tar ca. 45 minutter, og jeg er ikke en del av samtalen. Min rolle å stille dere et spørsmål (kort), høre på deres diskusjoner og ta notater. Deres diskusjon blir tatt opp og lagret på et trygt område på meldeskjema.no. Lydfilene blir transkribert av meg og slettet i slutten av mai 2024.

Spørsmål:

1. Diskuter overgangen til videregående skole. Hvilket programfag har dere valgt og hvorfor?
2. Hva er viktig for deltakerne i grunnskoleopplæring når de skal søke videregående?
3. Hva slags karriereveiledning trenger dere?
4. Hvorfor er det viktig å få riktig informasjon og veiledning før man søker videregående skole?
5. Hvilke yrker er de vanligste yrkene voksne kvinner søker? Hvorfor søker dere nettopp disse yrkene?
6. Når dere ser på tilbudskatalogen for videregående opplæring, ser dere noe spesielt? Diskuter.
7. Hvor kan man finne informasjon om ulike programfag man kan velge mellom på ulike skoler?
8. Hva er sosial rettferdighet, og hva betyr sosial rettferdighet i samfunnet og i overgangen til videregående skole?
9. Hva kan samfunnet/karriereveileder/andre mennesker gjøre slik at dere føler dere inkludert og rettferdig behandlet i samfunnet?
10. Hva er god karriereveiledning for dere?
11. Hva er en god karriereveileder?

Tusen takk for at dere har delt deres tanker med meg! Dette har vært viktig for meg både for å skrive masteroppgaven og for å bli en bedre karriereveileder for deltakerne i grunnskoleopplæring.