



Kvalitet i norske skolars karriereveiledning

I spennet mellom storsamfunnets behov og elevenes autonomi

Erik Hagaseth Haug
Avhandling levert for graden
Philosophiae Doctor

Kvalitet i norske skolars karriereveiledning

- I spennet mellom storsamfunnets behov
og elevenes autonomi

Erik Hagaseth Haug
Avhandling levert for graden
Philosophiae Doctor

Høgskolen i Innlandet - Lillehammer

© Erik Hagaseth Haug

Doktoravhandlinger ved Høgskolen i Innlandet - Lillehammer

ISSN: 1893-8337

ISBN: 978-82-7184-397-7 (Trykt versjon)

ISBN: 978-82-7184-398-4 (Publisert på nett)

Det må ikke kopieres fra denne boka i strid med åndsverksloven eller med avtaler om kopiering inngått med Kopinor, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

inn.no

Forsideillustrasjon: Utsnitt av kunstverket "Jeg er ikke noe tess til å gå. 500 par sko av glass i retning Nidaros" av Borgny Svalastog, Høgskolen i Lillehammer har 14 av de 500 skoene, og forsidebildet viser 2 av disse. Kunstverket står plassert ved Utgang sør på plan 3 på HiL. Utsnittet er gjengitt med tillatelse av kunstneren.

Foto: Jens Uwe Korten (forside) og Gro Vasbotten (bakside)

Layout og sidebearbeiding: Gro Vasbotten/Høgskolen i Innlandet - Lillehammer

Trykk og innbinding: Flisa Trykkeri A/S

Forord

Da jeg gikk i gang med studien var utgangspunktet at jeg ønsket å gjøre en forskjell. En forskjell for praktikere, beslutningstakere og forskere innen mitt fagområde. Samtidig ønsket jeg å bidra til at elever i norske skoler får en så god oppfølging som mulig i forbindelse med sine karrierevalg. Min intensjon har vært å gjøre en forskjell gjennom å fokusere på forståelsesformer vi legger til grunn når vi omtaler karriereveiledningens kvalitet som god. Gjennom en økt forståelse av disse, mener jeg vi som i ulike sammenhenger jobber med karriereveiledning, kan bli bedre i stand til å planlegge, gjennomføre og vurdere karriereveiledning.

En viktig premis for arbeidet har vært at vi skal være forsiktige med å søke og forfekta at det finnes endelige og bastante svar på hva som kjennetegner den gode karriereveiledningen. For de som kjenner meg, vil de kanskje se at et slikt prinsipp også kjennetegner meg som person. Jeg søker svar, men er allikevel åpen for at andre har andre svar.

Ved veis ende er det mange som må takkes. Jeg vil begynne med å takke dekk heme for at dere har holdt ut med en far og ektefelle som til tider har hatt oppmerksomheten sin andre steder enn dere skulle ønske. En stor takk går også til Lene Nyhus som har vært min veileder. Du har, gjennom din væremåte og gode faglige innspill, bidratt til at jeg har kommet meg gjennom faser i arbeidet som har vært krevende. Jeg vil også takke folka ved doktorgradsprogrammet Barn og unges deltakelse og kompetanseutvikling. Dere har vært fleksible og behjelpelige i gjennomføringen av doktorgradsprogrammet ved siden av ordinær stilling som høgskolelektor. Samme innstilling har jeg møtt i lærergruppa jeg er en del av. Takk! En takk går også til gode kollegaer i inn- og utland som har vært støttende og oppmuntrende. Jeg vil videre rette en stor takk til studentene på master i karriereveiledning og rådgivningsstudiet ved HiL, som har vært viktige jordingspartnere i arbeidet med studien. Å ha direkte tilgang til praktikere som daglig står oppe i tematikken jeg har skrevet om har vært en berikelse, både for meg personlig, og forhåpentligvis også for studien.

En spesiell takk går til Oskar Solberg og Eleanor Allgood, som skal ha mye av æren for at jeg ble interessert i karriereveiledning som fagfelt. En spesiell takk går også til Peter Plant som jeg har skrevet to artikler sammen med. Med en god blanding av faglig integritet og bondsk væremåte har du betydd mye for meg i mitt arbeid.

Lillehammer, 24.10.16

Erik Hagaseth Haug

Sammendrag

Valg av utdanning og arbeid er en sentral livsoppgave for unge mennesker. Ulike samfunnsaktører og samfunnsinstitusjoner har gjennom «alle tider» hatt en rolle som medhjelper for unge mennesker i deres utdannings- og yrkesvalgprosesser. I studien omtales denne bistanden som karriereveiledning. En overordnet tematikk i karriereveiledning er hvorvidt tjenesten skal være en personlig eller individfokusert service, og/eller et virkemiddel for storsamfunnets behov for framtidig kompetent arbeidskraft. I studien legges det til grunn at ulike forståelsesformer av karriereveiledningens hensikt vil ha betydning for synet på kvalitet i tjenesten.

Formålet med studien er å rette oppmerksomhet på hvilke bakenforliggende forståelsesformer som ligger til grunn for ulike representasjoner av fenomenet kvalitet i skolens karriereveiledning. Et sentral teoretisk antagelse for et slikt formål er at ulike forståelser av fenomenet som undersøkes, må forstås i lys av bakenforliggende forståelsesformer (Savickas, 2015). Dette er igjen tuftet på kritisk realistisk vitenskapsteori sin forståelse av den sosiale virkeligheten som et åpent system, lagdelt i tre ontologiske domener (Bhaskar, 2014). Studien er blitt gjennomført basert på et kritisk realistisk grounded theory forskningsstrategi (Kempster & Parry, 2014). Gjennom det Thagaard (2009) omtaler som en tredje grads fortolkningsprosess har siktemålet vært å utvikle en mer nyansert forståelse av fenomenet som undersøkes.

Et sentralt funn i studien er at en fremtredende bakenforliggende forståelsesform er knyttet til viktigheten av elevenes autonomi, med et påfølgende personlig ansvar for konsekvensene av valgene sine. Samtidig sees en vektlegging av forståelsesformer som omfatter viktigheten av å rammesette autonomien ut fra hva storsamfunnet anser som nødvendige behov. Jeg argumenterer videre for at en kan se en tendens til en sterkt tiltro til rasjonelle, systematiske og analytiske forståelsesformer av (1) type kunnskap som bør tilegnes og (2) hvordan elever kommer fram til et «godt» karrierevalg. En sentral drøfting ut fra dette er ulike former for relasjoner mellom storsamfunnets ønsker og prinsippet om individets autonomi. Videre hvilke implikasjoner dette har for synet på kvalitet i utøvelsen, organiseringen og vurderingen av karriereveiledning.

Abstract

The aim of the study is to contribute to a more nuanced and differentiated understanding of the concept of quality in career guidance in schools, and to see how the understandings interrelate with theoretical assumptions. I suggest in this project that there is a power struggle between different interests, on how quality ought to be understood in career guidance in a Norwegian school context. Further, the study has an assumption that career guidance is a complex social phenomena and that a systemic approach is needed. The work aims at building a holistic, rich and nuanced insight of the multitude of understandings about what we mean by quality in career guidance services within a school context. To do this, I employ a critical realist approach to understand such social phenomena and proposes a model to encompass the interrelatedness of the meanings for quality in career guidance in a school context. Arguments are also presented on the potential impact of developing strong quality assurance systems for career guidance. A more comprehensive summary is available in a summative article about the thesis in the October 2016 issue of National Institute for Career Education and Councelling Journal (Haug, 2016b).

Innhold

Forord

Sammendrag

Abstract

1. Innledning.....	1
1.1 Bruk av karriereveiledning som begrep for fenomenet som undersøkes	1
1.1.1 Gjeldende forståelse av karriereveiledningsbegrepet.....	2
1.1.2 Samsvar mellom innhold i gjeldende styringsdokumenter og definisjonen av karriereveiledning.....	2
1.2 Bakgrunn for studien.....	3
1.3 Formålet med studien.....	6
1.4 Studiens problemstilling.....	6
1.4.1 Klargjøring av sentrale begreper i problemstillingen.....	6
1.5 Antagelser som ligger til grunn for formål og problemstilling.....	7
1.5.1 En sammensatt forståelse av hva kvalitet i skolens karriereveiledning innebærer.....	7
1.5.2 Et behov for en bevissthet om, og åpenhet for flertydighet.....	8
1.5.3 Kompleksitet i sosiale fenomener.....	8
1.5.4 Ulike teoretiske konstruksjoner for studier av kvalitet i karriereveiledning.....	9
1.5.5 Tredje grads fortolkning av sosiale fenomener.....	10
1.5.6 Kunnskapsgenerering: Et samspill mellom teori og empiri.....	10
1.6 Studiens struktur og oppbygning.....	11
1.6.1 Kappetekstens struktur og oppbygning.....	12
1.7 Tidligere forskning på karriereveiledning i skole.....	12
1.7.1 Søk i bibliotekbasen ERIC.....	13
1.7.2 Søk i ORIA.....	13
1.7.3 Søk i Google Scholar.....	14
1.7.4 Særtrekk ved gjeldende forskning.....	14
2. Vitenskapsteoretisk fundament.....	17
2.1 Ontologisk realisme i kritisk realistisk vitenskapsteori.....	17
2.1.1 Å påvise årsakssammenhenger i sosiale fenomener.....	18
2.2 Epistemologisk relativisme i kritisk realistisk vitenskapsteori.....	19
2.3 Systemisk forståelse av forholdet mellom ulike vitenskapsteoretiske forståelser.....	20
2.4 Judgemental rationality.....	20

2.5	Sentrale karriereveiledningsteoretiske paradigmer.....	20
2.5.1	Logisk positivistisk paradigme.....	21
2.5.2	Utviklings- og læringsparadigme.....	23
2.5.3	Konstruktivistisk paradigme.....	24
2.5.4	Meta-teoretisk paradigme.....	25
2.5.5	Karriereveiledningsteoretisk fundament i studien.....	26
3.	Metodologi: Kritisk realistisk Grounded Theory som overordnet forskningsstrategi.....	29
3.1	Framveksten av en kritisk realistisk forskningstradisjon.....	29
3.2	Overordnede prinsipper i kritisk realistisk forskning.....	30
3.2.1	En bredde- og dybdeorientert systemisk tilnærming.....	30
3.3	Kritisk Realistisk Grounded Theory.....	31
3.3.1	Likheter og forskjeller mellom Grounded Theory og Kritisk Realistisk Grounded Theory.....	32
3.4	Abduktiv analyse – prosess og valg underveis.....	33
3.4.1	Strategisk fortolkningsmodell.....	34
3.4.2	Valg av empiriske kilder.....	34
3.4.3	Valg knyttet til undersøkelse av aktører som enten mottar, tilbyr eller er nære beslutningstakere knyttet til skolens karriereveiledning.....	35
3.4.4	Valg knyttet til undersøkelse av styringsdokumenter.....	38
3.4.5	Substantiv og teoretisk koding av empirien.....	39
3.4.6	Eksempel på gjennomføring av abduktiv fortolkningsprosess...	40
3.5	Refleksjoner rundt forskningens kvalitet - transparen, validitet og reliabilitet.....	42
3.5.1	Ulike former for transparen	42
3.5.2	Transparen – Min relasjon til fenomenet som undersøkes.....	43
3.5.3	Validitet og reliabilitet.....	44
4.	Korte sammendrag av hver artikkel.....	45
4.1	Artikkel 1.....	45
4.2	Artikkel 2.....	46
4.3	Artikkel 3.....	46
4.4	Artikkel 4.....	47
5.	Presentasjon og drøfting av resultater fra den abduktive fortolkningsprosessen.....	49
5.1	Den grunnleggende kategorien: Forståelsesformer knyttet til påvirkningsforholdet mellom individet og samfunnet.....	49

5.1.1 Ulike former for individfokusering som fremtredende bakenforliggende forståelsesform.....	50
5.1.2 Forståelsesformer knyttet til samfunnsstrukturers betydning.....	52
5.2 Forståelsesformer knyttet til karriereveiledningens målsetning og innhold.....	54
5.2.1 Fremtredende forståelsesformer av Career Management Skills-begrepet.....	56
5.2.2 En alternativ forståelsesform av Career Management Skills-begrepet.....	58
5.3 Forståelsesformer knyttet til tidskategorien: Kvalitet gjennom fokus på det neste valget eller forberedelse på framtidige valgsituasjoner i et livslangt perspektiv?.....	59
5.4 Forståelsesformer knyttet til aktør- og organiseringskategoriene: Behov for variasjon i aktører og arenaer.....	61
5.5 Kjernen i resonnementet.....	63
6. Konklusjon.....	65
Litteraturliste.....	69

Modelliste

Modell 1: Bredde- og dybdeorientert systemisk tilnærming.....	31
Modell 2: Abduktiv fortolkningsmodell i studien.....	40
Modell 3: eksempel på gjennomføring av abduktiv fortolkningsprosess.....	41

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide fokusgruppeintervju elever	
Vedlegg 2: Intervjuguide fokusgruppeintervju rådgivere	
Vedlegg 3: Intervjuguide fokusgruppeintervju skoleledere	
Vedlegg 4: Intervjuguide fokusgruppeintervju skoleeiere	
Vedlegg 5: Innhold i epost til rådgiverkoordinatorer datert 10.4.14	
Vedlegg 6: Invitasjon om deltakelse i fokusgruppeintervjuer til rådgivere, skoleeiere og skoleledere	
Vedlegg 7: Informasjon og invitasjon om deltakelse i fokusgruppeintervjuer til elever/foresatte	
Vedlegg 8: Skjema samtykkeerklæring elever	

Artikkelliste

1. Haug, E.H. & Plant, P. (2016). Research-based knowledge: researchers' contribution to evidence-based practice and policy making in career guidance. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 16 (1) DOI: 10.1007/s10775-015-9294-6. (https://link.springer.com/article/10.1007/s10775-015-9294-6?wt_mc=email.event.1.SEM.ArticleAuthorOnlineFirst)
2. Haug, E.H. & Plant, P. (2015). The potential role of career guidance and career education in combating early school leaving, *Nyelvtudományi Közlemények*, (3), s. 5-15. Henter fra: <http://nevelestudomany.elte.hu/index.php/2015/10/re-potential-role-of-career-guidance-and-career-education-in-combating-early-school-leaving/?lang=en>
3. Haug, E. H. (2016). Utdanningsvalg: Kompetanseutvikling for framtidens utdannings- og arbeidsliv, I Høsøien, U. & Lingås L.G. (Red.) Utdanningsvalg: Identitet og danning, Oslo: Gyldendal Akademisk.
4. Haug, E. (2017). Det er fint å være hos rådgiver, hun skjønner oss skjønner du. En empirisk studie av tema som anses som kjennetegn på kvalitet i skolens karriereveiledning. *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 2(1), 16-29. doi:<http://dx.doi.org/10.15845/ntvp.v2i1.1161>

1. Innledning

Altfor mange lause ting, altfor myrke krokar, altfor mykje skummelt rot,
altfor store flokar, altfor store rom, altfor mange ord,
altfor mange gode råd gjev altfor mykje tenke på.

(Nordstoga, 2004)

Valg av utdanning og arbeid er en sentral livsoppgave for unge mennesker. Allerede i 1909 skrev Frank Parsons: «No step in life, unless it may be the choice of a husband or wife, is more important than the choice of a vocation» (Parsons, 1909, s. 18). For noen kan valgene fortone seg slik Odd Nordstoga skriv om i sangen *Lause ting*. For andre har valget vært klart i mange år allerede. Kjærgård (2012) peker i sin studie på at ulike samfunnsaktører og samfunnsinstitusjoner gjennom «alle tider» har hatt en uttalt rolle som medhjelper for unge mennesker i deres utdannings- og yrkesvalgprosess. I norsk sammenheng har skolen siden slutten av 1950-tallet vært den sentrale arenaen for slik støtte gjennom etableringen av rådgivningstjeneste i grunnskolen i 1959, og i videregående skole i 1969 (Buland & Mathiesen, 2008).

Teig (2000) skriver at det siden innføringen av tjenesten på slutten av 1950-tallet har pågått en diskusjon om tjenestens funksjon, innhold og organisering. I revidert læreplan for grunnopplæringen fra 1964 ble det bestemt at rådgivning skulle være en funksjon tillagt en lærerstilling. Buland & Mathiesen (2008) skriver at «dette ble i hovedsak modellen for rådgivning i skolen fram til i dag» (s. 7). Samtidig poengterer de at det har vært en økende interesse for rådgivningens innhold, særlig utdannings- og yrkesrådgivningens, siden begynnelsen av 2000-tallet.

1.1 Bruk av karriereveiledning som begrep for fenomenet som undersøkes

Tjenestene jeg har valgt å rette oppmerksomhet på i studien er avgrenset til utdannings- og yrkesrådgivning på ungdomskolen og i videregående skole, og faget Utdanningsvalg på ungdomstrinnet. I studien har jeg valgt å bruke begrepet karriereveiledning om disse tjenestene. Karriereveiledning er i norsk sammenheng et relativt nytt (Gaarder & Gravås, 2011), og i noen sammenhenger omdiskutert begrep å bruke om disse tjenestene (Mordal, Buland & Mathiesen, 2015). At det er omdiskutert handler i første rekke om at det ikke er innarbeidet noe entydig forståelse av begrepet, hverken i dagligspråket,

forskjellige styringsdokumenter, eller i praksisfeltet. De siste 10 årene har en imidlertid sett en økende bruk av begrepet karriere, karriereutvikling og karriereveiledning (NOU 2016: 7). Aktualiteten kommer særlig til uttrykk i Karriereveiledningsutvalgets innstilling som foreslår at «utdannings- og yrkesrådgivning omtales, også i lovverket, som karriereveiledning og at den som utøver dette bør ha tittelen karriereveileder» (NOU 2016: 7, s. 145).

1.1.1 Gjeldende forståelse av karriereveiledningsbegrepet

Definisjonen av karriereveiledning som legges til grunn i studien er: «tjenester og aktiviteter som skal hjelpe personer, uavhengig av alder og tidspunkt i livet, til å ta valg når det gjelder utdanning, opplæring og arbeid, og til å håndtere egen karriere» (OECD, 2004a, s.10).¹ Videre sier definisjonen at «Aktiviteten kan foregå på individuell basis eller i grupper, og i samme rom eller over avstand (inkludert telefon og nettbaserte tjenester). Disse kan inkludere informasjon (i trykket form, på nett eller annet), tester, veilednings-samtaler, karriereutviklingskurs og -programmer (for å hjelpe personer til å utvikle selvbevissthet, bevissthet om muligheter og karrierehåndteringsferdigheter), smakebitkurs (for å sammenligne alternativer før valg), jobbsøkerkurs og hjelp i overgangsfaser». Definisjonen som er valgt er den samme som legges til grunn i Karriereveiledningsutvalgets innstilling (NOU 2016: 7).

1.1.2 Samsvar mellom innhold i gjeldende styringsdokumenter og definisjonen av karriereveiledning

I artikkel fire i denne studien gjøres en distinksjon mellom tjenester og aktiviteter i skolens virksomhet som eksplisitt og implisitt kan relateres til den definerte forståelsen av karriereveiledning (Haug, 2017). Den implisitte relasjonen finner en blant i fag som Arbeidslivsfag og Yrkesfaglig fordypning, hvor aktivitetene i faget kan sees på som potensielle bidrag i elevens karrierevalgprosess, uten at det framkommer som eksplisitte læringsmål (Utdanningsdirektoratet 2016a; 2016b). Videre finner en samsvarende hensikter mellom den definerte forståelsen av karriereveiledning og formålet med opplæringen, eksempelvis i formuleringen «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringsloven § 1.1). I artikkel fire konkluderes det med at utdannings- og yrkesrådgivning på ungdomskolen og i videregående skole, og faget Utdanningsvalg på ungdomstrinnet eksplisitt kan omtales som karriereveiledningstjenester i en skolekontekst (Haug, 2017). Dette begrunnes ut fra sammenfallende innhold i sentrale styringsdokumenter for disse tjenestene (Opplæringsloven; Forskrift til Opplæringsloven; Læreplan for Utdanningsvalg på ungdomstrinnet) og den valgte definisjonen av karriereveiledning.

¹ Oversatt til norsk av nasjonal enhet for karriereveiledning.

I Opplæringslovens bestemmelser gis elever en rett til nødvendig rådgivning om utdannings- og yrkesvalg (Opplæringsloven). Hva den nødvendige rådgivningen skal innebære finner man i forskrift til opplæringslovens § 22 (Forskrift til opplæringsloven). Her står det blant annet at «Utdannings- og yrkesrådgivinga har som formål å bevisstgjere og støtte eleven i val av utdanning og yrke og utvikle kompetansen til den enkelte til å planlegge utdanning og yrke i eit langsiktig læringsperspektiv». Videre at «Eleven skal gradvis bli bevisst sine egne interesser, dugleikar og verdiar, og få kunnskap, sjølvinnstikk og evne til sjølv å kunne ta avgjerd om yrkes- og utdanningsval» og at «Rådgivinga skal også utvikle eleven sine evner til å vurdere moglege konsekvensar av val og førebygge feilval» (Forskrift til opplæringsloven § 22).

Lignende målsetninger finner en i faget Utdanningsvalg på ungdomstrinnet. I formålet til faget står det innledningsvis: «Faget utdanningsvalg skal bidra til at elevene oppnår kompetanse i å treffe karrierevalg som er basert på elevenes ønsker og forutsetninger. Faget skal bidra til å gi elevene en forståelse for betydningen av utdanning, arbeidsdeltakelse og livslang læring. Faget skal gi kunnskaper om hva forskjellige utdanningsveier kan føre fram til, og gi innsikt i et arbeidsmarked i endring. Opplæringen skal gi elevene kompetanse i å ta valg og å kunne se sine interesser i sammenheng med muligheter og krav i utdanningssystemet og arbeidslivet» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 1).

1.2 Bakgrunn for studien

Som nevnt innledningsvis rapporteres det om en økende interesse for Utdannings- og yrkesrådgivning fra begynnelsen av 2000-tallet, både i praksisfeltet og som politikkområde (NOU 2016: 7). Utviklingen fram mot den tidligere omtalte anbefalingen om navneendring på tjenesten studien omhandler, er på langt nær den eneste endringsprosessen som har foregått. Sentralt i endringsprosessene som har pågått er et ønske om å styrke kvaliteten på karriereveiledningen (NOU 2016: 7). Lignende prosesser har også pågått i en europeisk sammenheng, i stor grad initiert av overnasjonale instanser som European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN)(2012 & 2015), EU (2004 & 2008) og Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD, 2004b).

Løsningsforslagene til hva som vil skape en kvalitetsforbedring er imidlertid mange. Karriereveiledningsutvalget tar i sin innstilling til orde for viktigheten av å utvikle gode strukturer, herunder rutiner og rammeverk for hva karriereveiledningen bør inneholde (NOU 2016: 7). Dette for å sikre et likeverdig og kvalitetssikret tilbud til befolkningen. I en europeisk sammenheng kan en se en vektlegging av å utvikle den enkeltes karrierekompetanser som et grunnlag både for personlig håndtering av en livslang deltakelse i arbeidslivet, og som et grunnlag for videre samfunnsøkonomisk vekst (Sultana, 2012). Partene i det norske arbeidslivet har vært tydelige på at tettere samarbeid mellom skole og arbeidsliv vil være en avgjørende kvalitetshevingsfaktor (Buland & Mathiesen, 2008).

Sistnevnte perspektiv kan settes i sammenheng med en internasjonal debatt omkring «skills mismatch» knyttet til «bekymringen for at unges yrkesvalg i en rekke vestlige land i liten grad svarte til de behov for kompetanse som næringslivet opplevde, og forventet å ville oppleve» (Buland & Mathiesen, 2008, s. 9). En tilgrensende problemstilling som har fått stor oppmerksomhet i norsk og europeisk politikktutforming er at for få elever gjennomfører videregående opplæring (Haug & Plant, 2015²; Oomen & Plant, 2014). En årsak til manglende gjennomføring blir ansett å være feilvalg. Dette blir igjen satt i sammenheng med at tjenestene som skal hjelpe ungdom til å ta valgene ikke er god nok (Buland & Mathiesen, 2008). Denne tematikken var en viktig begrunnelse for etableringen av faget Utdanningsvalg på ungdomstrinnet (Haug, 2016a³).

I en systematisk kunnskapsoversikt rundt potensielle tiltak for bedre gjennomføring i videregående opplæring konkluderes det, i tillegg til vektleggingen av systematiske tilnærminger ala Utdanningsvalg, med at vellykkede tiltak tar hensyn til at det må etableres sterke og tillitsskapende relasjoner (Lillejord, Halvorsrud, Ruud, Morgan, Freyr, Fischer-Griffiths, Eikeland, Hauge, Homme & Manger, 2015). Viktigheten av tid til å møte eleven gjennom tillitsfulle relasjoner har også vært et sentralt standpunkt hos Rådgiverforum Norge, interesseorganisasjonen for rådgivere i Norge (Rådgiverforum Norge, 2016).

Nødvendigheten for en økt bistand i valg av videre utdanning var også en viktig begrunnelse for at skolens utdannings- og yrkesrådgivning og sosialpedagogiske rådgivning, som til da hadde vært en samlet rådgivningstjeneste, ble anbefalt delt (Utdanningsdirektoratet, 2009b). Anbefalingen var særlig knyttet til en rapportert skjevhet i fordelingen mellom tidsbruken på sosialpedagogisk rådgivning og utdannings- og yrkesrådgivning, hvor sistnevnte ble vurdert nedprioritert (Buland & Havn, 2003). Delingen medførte også en tydeliggjøring i forskrift til opplæringsloven om formålet i de to (Forskrift til opplæringsloven). Gjennom disse eksemplene tydeliggjøres et stort mangfold av interesser med en rekke meninger rundt karriereveiledningens formål, innhold, organisering og hensikt.

I takt med den økte interessen for karriereveiledningens potensielle positive effekt, både på unges valgprosesser og ulike samfunnsmessige utfordringer, har også forskningsaktiviteten på karriereveiledning økt (Plant, 2012). Dette har særlig vært knyttet til ulike former for evaluerende undersøkelser av kvaliteten på tjenestene (Buland, Mathiesen, Aaslid, Haugbakken, Bungum & Mordal 2011; ELGPN, 2015; Hooley, 2014; NOU 2016: 7). I artikkel en i denne studien argumenteres det for at interessen for en slik effektforskning må sees i sammenheng med en økende politisk interesse for forsknings-

2 Artikkel 2 i denne avhandlingen.

3 Artikkel 3 i denne avhandlingen.

basert kunnskap som grunnlag for endrings- og kvalitetsutviklingsarbeid i offentlige tjenester (Haug & Plant, 2016)⁴. Dette ser en blant annet ved at forskningen i all hovedsak har vært oppdragsstudier initiert av nasjonale myndigheter og fylkeskommuner med ønske om kunnskapsbaserte anbefalinger for videre profesjonalisering (NOU 2016:7).

Et annet aspekt ved forskningen i en norsk sammenheng er at de i all hovedsak har vært basert på pre-definerte teoretiske konstruksjoner av kvalitetsbegrepet. Et sentralt utgangspunkt har vært forståelsen Kvalitetsutvalget la til grunn i sin innstilling om forsterket kvalitet i grunnopplæringen (NOU 2003: 16). Utvalget la til grunn en forståelse av kvalitet som bestående av tre komponenter; strukturkvalitet, prosesskvalitet og utbyttekvalitet. Av særlig interesse er utbyttekvaliteten. Lignende inndelinger finner en også i anbefalingene fra ulike europeiske instanser (ELGPN, 2015) og i Karriereveiledningsutvalgets innstilling (NOU 2016: 7).

I Kvalitetsutvalgets innstilling problematiseres imidlertid kompleksiteten i kvalitetsbegrepet (NOU 2003: 16). De skriver blant annet at vurderinger av kvalitet i skolen vil være «preget av politiske, ideologiske og verdimessige ideer, noe som gjør at det som anses for å være kvalitet for noen ikke nødvendigvis er det for andre» (NOU 2003: 16, s. 64). Her ligger en oppmerksomhet på at det bak uttalte uttrykk om kvalitet, både bevisst og ubevisst, vil ligge underliggende antagelser om eksempelvis påvirkningsforholdet mellom det enkelte individ og samfunnet rundt.

Innenfor karriereveiledningsfeltet, særlig internasjonalt, har det vært en økende fokusering på at en for å nyttiggjøre seg potensialet i forskjellige metodiske og teoretiske tilnærminger, må kjenne til de underliggende antagelsene for disse (Arulmani, Bakshi, Leong & Watts, 2014; Gysbers & Henderson, 2012; Hartung, Savickas & Walsh, 2015). Savickas (2015) skriver blant annet at ulike tilnærminger til karriereveiledning «derive from a perspective with ontological assumptions that frame a specific way of understanding the world» (s. 130). I gjennomgangen av tidligere forskning på karriereveiledning i skole (kapittel 1.7 i kappeteksten) synliggjøres en svak oppmerksomhet på denne innfallsvinkelen i norsk sammenheng.

Oppsummert danner kombinasjonen av (1) en økt interesse for karriereveiledningstjenester med (2) et særlig fokus på tjenestens kvalitet, (3) potensielt mange ulike bakenforliggende forståelsesformer av tjenestens hensikt og virkeområde, og (4) den svake oppmerksomheten på sistnevnte i forskning utgangspunkt for denne studien.

Jeg vil nå fortsette med en konkretisering av hvordan jeg i studien har tilnærmet meg tematikken gjennom en presentasjon av det overordnede formålet, studiens problemstilling og seks antagelser som ligger til grunn for min forståelse av formålet og problemstillingen.

⁴ Artikkel 1 i denne avhandlingen.

1.3 Formålet med studien

Formålet med studien er å få økt kunnskap om hvilke bakenforliggende forståelsesformer som er med på å forme uttrykk om fenomenet kvalitet i norske skolars karriereveiledning. Gjennom en kombinasjon av teorier og empiri, er hensikten å gjennomføre en fortolkningsprosess som synliggjør de mest fremtredende bakenforliggende forståelsesformene av fenomenet. Videre er formålet å løfte fram forståelsesformer som i mindre grad er fremtredende i de gjeldende uttrykkene om kvalitet i skolens karriereveiledning. Dette gjøres ut fra en antagelse om at en for å kunne møte en mangfoldig elevgruppe, må inneha en forståelse av både gjeldende og supplerende tilnærminger med potensielt forskjellige bakenforliggende forståelsesformer.

Intensjonen med å løfte fram de fremtredende bakenforliggende forståelsesformene av fenomenet kvalitet i skolens karriereveiledning, må sees i sammenheng med nytten jeg mener ligger i en refleksjon rundt disse som grunnlag for kvalitetsutvikling. Større innsikt i de bakenforliggende forståelsesformene kan etter min mening danne grunnlag for en refleksjon hos praktikere rundt hvordan, og eventuelt på hvilken måte deres praksis påvirkes av ulike interessenters syn på kvalitet i tjenesten de utfører. Skjeseth (2014) skriver i den forbindelse: «Forandring, utvikling og læring er nært beslektede prosesser som pågår gjennom kommunikasjon i og mellom mennesker – i vid forstand. Derfor er det interessant å studere selve kommunikasjonens form og substans når en ønsker å lede forandringsprosesser (i stedet for ubevisst å la seg lede av dem)» (s. 9). For beslutningstakere vil en større innsikt være et viktig utgangspunkt for en refleksjon rundt hvordan ulike forståelsesformer gir føringer for planlegging og vurdering av kvaliteten av skolens karriereveiledning. Intensjonen om å løfte fram det bakenforliggende er videre inspirert av Hooley (2014). Han påpeker at kvalitetsutvikling av karriereveiledningstjenester både innebærer å undersøke om det vi planla har ønsket effekt, samtidig som vi må ha en oppmerksomhet på om det vi planlegger er det vi ønsker å oppnå. Studien er dermed en drøfting av forståelsesformer som potensielt former og ligger til grunn både *før og i* planlegging, gjennomføring og vurdering av karriereveiledning i skole.

1.4 Studiens problemstilling

Med utgangspunkt i formålet har jeg formulert følgende overordnet problemstilling for studien: *Hvilke bakenforliggende forståelsesformer er fremtredende i ulike interessenters perspektiv på kvalitet i norsk skoles karriereveiledningstjeneste?*

1.4.1 Klargjøring av sentrale begreper i problemstillingen

Tidligere i innledningskapittelet har jeg presentert forståelsen som legges til grunn for karriereveiledningsbegrepet, og hva som menes med norsk skoles karriereveiledningstjeneste. En klargjøring av kvalitetsbegrepet vil bli gitt i forbindelse med gjennomgangen

av ulike teoretiske konstruksjoner for studier av kvalitet i kapittel 1.5.4. To sentrale begrep i problemstillingen som krever en ytterligere klargjøring er bakenforliggende forståelsesformer og interessenter. Begrepet bakenforliggende forståelsesformer forstås som de antagelser eller perspektiver instanser og enkeltpersoner legger til grunn for å forstå og forklare sosiale fenomener. Bakenforliggende forståelsesformer vil i denne studien omhandle grunnleggende perspektiver som ligger til grunn for ulike uttrykk omkring kvalitet i skolens karriereveiledning. Bruken av begrepet er hentet fra Irgens (2016) som argumenterer for at en innsikt i forståelsesformene kan gi en mer nyansert begrepsforståelse av ulike fenomener. Med interessenter menes personer eller organisasjoner som har en interesse for fenomenet som undersøkes. De antas å, gjennom ulike uttrykksformer, ha en potensiell påvirkning på hvordan fenomener bør forstås. Gjennom studien brukes begrepene aktørroller, aktørposisjoner (Haug, 2017), agenter og fagsystemer (Kjærgård, 2012). Begrepene brukes og forstås som synonymer til interessent-begrepet.

1.5 Antagelser som ligger til grunn for formål og problemstilling

Et uttalt formål og problemstilling i en studie er dermed også tuftet på en rekke bakenforliggende antagelser. Både om fenomenet, virkeligheten og muligheten en som forsker har til å framskaffe kunnskap om fenomener i denne virkeligheten (Blaikie, 2009). Eksempelvis er troen på at det finnes noen bakenforliggende forståelsesformer under det observerbare og uttalte, bygget på spesifikke antagelser om virkelighetens eksistens. Bacchi (2009) påpeker at en som forsker må akseptere at en bærer med seg en type problemforståelse av det sosiale fenomenet som vil ha innvirkning på hele forskningsprosessen. Samtidig bør en være transparent og kommunisere åpent om ståstedet en som forsker bærer med seg. Jeg anser det derfor hensiktsmessig å synliggjøre hvilke antagelser jeg legger til grunn for formålet og problemstillingen i studien, før studiens og kappetekstens struktur og oppbygning blir presentert. Jeg vil for øvrig i kapittel 3.5 behandle behovet for transparenss mer inngående.

1.5.1 *En sammensatt forståelse av hva kvalitet i skolens karriereveiledning innebærer*

Den første antagelsen som ligger til grunn for formålet er at det finnes mange forståelser av meningsinnholdet når en omtaler kvalitet i en karriereveiledningstjeneste. Kjærgård (2012) argumenterer i sin studie om karriereveiledningens⁵ framtredelesformer for at «karriereveiledning kan betraktes som et tema som et mangfold av agenter og fagsystemer kan kommunisere om med utgangspunkt i ulike rasjonaliteter. Som tema kan da karriereveiledning ha en ubestemthet og bredde over seg, som det kan være en utfordring å samles omkring» (s. 7). Det vil kunne være ulike utfall gitt en slik beskrivelse

⁵ I hans avhandling legges et livslangt perspektiv til grunn for begrepet karriereveiledning.

av fenomenet. Et mulig utfall er at en aktørposisjons forståelse får en hegemonisk rolle (Plant, 2012). I dette ligger det en fare for at enkelte(s) forståelser gis en normativ betydning, mens andre(s) forståelser nærmest blir fraværende i ordskiftet omkring fenomenet. Dette kan medføre en «enøyd» forståelse, hvor viktige nyanser og virkelighetsforståelser blir fraværende (Irgens, 2016). Flere teoretikere peker på en tendens i retning av dette i nåtidas europeiske ordskifte om kvalitet i karriereveiledning, særlig knyttet til måten tjenestene blir vurdert (Bengtson, 2016; Douglas, 2011; Plant, 2012; Plant & Kjærgård, 2016).

Hughes (2013) på sin side argumenterer for at en ut fra Kjærgårds (2012) beskrivelse bør intensivere arbeidet med å enes om en felles visjon som samler de ulike forståelsene. En utfordring med felles visjoner, slik jeg ser det, kan være at det ender i konsensusvisjoner hvor nyansene i det opprinnelige «visjonsmangfoldet» blir fraværende. Dette leder oss til antagelse nummer to, som omhandler hvordan jeg i studien forholder meg til det omtalte mangfoldet av agenter og fagsystemer.

1.5.2 Et behov for en bevissthet om, og åpenhet for flertydighet

I studien antas det at det er et behov for en bevissthet om mangfoldet, kombinert med en akseptering av verdien i motsetningsforholdet som potensielt ligger i mangfoldet. Den teoretiske forankringen for en slik antagelse, er blant annet basert på Qvortrup (2001) og hans forståelse av samfunnet som hyperkomplekst. Et hyperkomplekst samfunn kjennetegnes av en dramatiske intensivering av den samfunnsmessige kompleksiteten. I en slik virkelighet vil en ikke kunne overskue samfunnet fra ett observasjonspunkt. En søken etter et endelig og gitt svar på hva som kjennetegner «Den gode karriereveiledningen» vil dermed være fånyttet. Qvortrup (2001) foreslår derimot en refleksiv tilnærming preget av åpenhet og nysgjerrighet for at det finnes flere svar og forståelser av samme fenomen. Dette støttes i en karriereveiledningssammenheng av Kjærgård som skriver: «Når en aktør vil at alle skal forholde seg til ett og samme perspektiv, bør vi spisse ører, reflektere og spille inn flere perspektiv.» (Kjærgård, 2013, s. 1). Det at det vil være en interaksjon mellom ulike lag eller nivåer i samfunnet peker i retning av en systemisk forståelse av sosiale fenomener. Det leder oss til studiens tredje antagelse.

1.5.3 Kompleksitet i sosiale fenomener

Antagelse tre er at sosiale fenomener, som karriereveiledning, er sammensatte og gjenstand for en lang rekke potensielle påvirkninger fra ulike påvirkningskilder. Senge (1990) bruker begrepene detaljert og dynamisk kompleksitet for å beskrive den sosiale virkeligheten. Detaljert kompleksitet omhandler antallet bestanddeler eller sub-systemer som er i spill rundt sosiale fenomener, mens dynamisk kompleksitet reflekterer kompleksiteten i sammenhengen og påvirkningsmekanismene mellom bestanddelene. Ifølge

Senge er begge typene kompleksitet tilstede i all menneskelig aktivitet. En forståelse av at sosiale fenomener kan beskrives som et komplekst samspill mellom påvirkninger fra ulike systemer, omtales ofte som en systemteoretisk forståelse eller systemtenkning (Skagen, 2004). Senge (1990) argumenterer for at systemtenkning vil være «a discipline for seeing the 'structures' that underlie complex situations» (s. 69). Jeg legger et systemteoretisk perspektiv til grunn i studien. Hvordan dette kommer til uttrykk og anvendes vil jeg komme tilbake til i kapittel to og tre i kappeteksten.

I neste avsnitt presenteres antagelsen som ligger til grunn for hvordan en kan utvikle teoretiske formuleringer omkring underliggende strukturer i komplekse fenomener. Som en innledning presenteres kort den gjeldende tilnærmingen til studier av kvalitet i karriereveiledningstjenester i en norsk kontekst. En systematisk gjennomgang av forskning om karriereveiledning i skole gis for øvrig i kapittel 1.7.

1.5.4 Ulike teoretiske konstruksjoner for studier av kvalitet i karriereveiledning

Som pekt på innledningsvis legges det i nasjonal politikkutforming og forskning til grunn en forståelse av at fenomenet kvalitet i karriereveiledning teoretisk kan rammes inn av begrepene struktur- prosess- og resultatkvalitet (NOU 2016: 7). I delinnstillingen til Kvalitetsutvalget konkretiseres innholdet i de ulike kvalitetsområdene (NOU 2002: 10). Her legges det til grunn at strukturkvalitet relateres til skolens «ytre forutsetninger, tilsvarende organisasjon og ressurser forstått i bred forstand. Kvalitetsområdet omfatter blant annet de dokumentene som definerer, styrer og danner grunnlaget for organiseringen av virksomhetene som lov, regelverk og planverk» (NOU 2002: 10, s. 65). De skriver videre at «Prosesskvaliteten handler i stor utstrekning om virksomhetens indre aktiviteter, selve arbeidet med opplæringen. Prosesskvalitet omfatter opplæringens innhold, metodisk tilnærming, lærernes og instruktørens anvendelse av egen kompetanse og muligheter til utvikling av denne i arbeidet, samt læringsmiljøet». Om resultatkvalitet legger de til grunn at det omhandler «det en ønsker å oppnå med det pedagogiske arbeidet. Det vil si hva elevene/ lærlingene har lært, og hvilken kompetanse de har oppnådd i løpet av opplæringstiden. Resultatkvaliteten er knyttet til de overgripende målene i læreplanverket og målene i de enkelte planene. På denne måten omfatter resultatkvaliteten det helhetlige læringsutbyttet» (s. 65). Om forholdet mellom de tre kvalitetselementene skriver de at «Elevenes læringsutbytte bygger i denne modellen på og er avhengig av kvaliteten på prosessene og de underliggende strukturene» (NOU 2002: 10, s. 66).

I en slik modell vektlegges etter mitt syn primært observerbare og målbare komponenter. Bruken av strukturbegrepet i delinnstillingen (NOU 2002: 10) kan omtales som smalt, gitt forståelsen av strukturer som primært lovfestinger og organisatoriske føringer for

virksomheten. I min studie er jeg imidlertid interessert i strukturer forstått som forståelsesformer som ligger forut eller under slike føringer. Det antas at det bak eksempelvis formuleringer av politiske styringsdokumenter og læreplanmål i faget Utdanningsvalg vil ligge bakenforliggende forståelsesformer som påvirker det som kommer til uttrykk.

Det legges derfor til grunn et behov, og en mulighet for en dypere og bredere fortolkning. Å kunne avdekke underliggende forståelsesformer fordrer en egen form for vitenskapelig fortolkningsprosess (Blaikie, 2000). Antagelse fem omhandler forskerens mulighet til å fortolke seg fram til dype eller bakenforliggende forståelsesformer.

1.5.5 Tredje grads fortolkning av sosiale fenomener

Denne studien har forskningsmetodisk en kvalitativ overbygning. Et sentralt siktemål med kvalitativ forskning er å presentere en «tykk» eller «tett» beskrivelse av fenomenet som undersøkes (Geertz, 1973). Et kjennetegn ved de «tykke» beskrivelsene er at en i tillegg til rene beskrivelser (omtalt som «tynne» beskrivelser), også inkluderer fortolkninger av det som kommer til uttrykk. Thagaard (2009) omtaler tre forskjellige former for fortolkning av sosiale fenomener. Hun legger til grunn at en annen grads fortolkning innebærer at «forskeren fortolker en virkelighet som allerede er fortolket av dem som deltar i den samme virkeligheten» (s. 41). I en slik forståelse gjør vi alle første grads fortolkninger gjennom å være en del av den sosiale virkeligheten. I studien legges det til grunn at andregrads fortolkninger vil være en nødvendig komponent. Men for å nå formålet om å avdekke forståelsesformene som ligger til grunn for det som empirisk kan observeres er det nødvendig med det Thagaard (2009) omtaler som tredje grads fortolkning. Dette er «forskerens tolkninger av handlinger og forståelser ut fra teorier som framhever handlingens skjulte eller underliggende betydning (s. 41). En kan si at siktemålet dermed både er en bred og dyp fortolkning. En slik forståelse av kunnskaps-generering fordrer en egen form for samvirke mellom teori og empiri. Det er knyttet til den sjette antagelsen i studien.

1.5.6 Kunnskapsgenerering: Et samspill mellom teori og empiri

Thagaard (2009) skiller mellom tre posisjoner rundt forholdet mellom teori og empiri i forskning. Empiribasert teoriutvikling tar utgangspunkt i at teorier utvikles med utgangspunkt i innsamlede empiriske data. Dette omtales ofte som induktive forskningsstrategier. Motsatsen er utprøving eller testing av teorier, ofte omtalt som deduktiv forskningsstrategi. En tredje posisjon representerer, slik Thagaard ser det, et samspill mellom induksjon og deduksjon hvor «etablert teori representerer et utgangspunkt for forskningen, og analyse av mønstre i dataene gir grunnlag for nye teoretiske perspektiver» (s. 197). Denne forskningsstrategien omtales som abduksjon, og trekkes fram som en hensiktsmessig tilnærming til systemteoretiske studier (Patton & McMahan, 2014).

Gitt studiens formål er en abduktiv forskningsstrategi blitt valgt. Denne vil bli grundig presentert i kapittel tre.

De seks antagelsene jeg har presentert i det foregående er det bærende utgangspunktet for studien, herunder studien som helhet, kappeteksten og de enkeltstående artiklene. Når jeg skriver bærende innebærer ikke det at jeg ikke har utfordret meg selv og mine antagelser gjennom forskningsprosessen. Antagelsene er tatt med for å synliggjøre mitt ståsted når jeg gikk inn i arbeidet. Viktigheten av en slik synliggjøring blir nærmere omtalt i kapittel 3.5.

Før jeg presenterer en gjennomgang av tidligere forskning på karriereveiledning i skole, er det hensiktsmessig med en klargjøring av studiens og kappeteksten oppbygning og struktur.

1.6 Studiens struktur og oppbygning

Studiens overordnende struktur må sees i sammenheng med forskningsstrategien som er blitt valgt. For å gjennomføre en studie som ivaretar mitt formål har jeg valgt en Kritisk Realistisk Grounded Theory forskningsstrategi⁶ (Kempster & Parry, 2014). Sentralt i en slik strategi er en abduktiv tilnærming til kunnskapsgenerering. Som pekt på i 1.5.6. innebærer abduksjon et samspill mellom induksjon og deduksjon hvor «etablert teori representerer et utgangspunkt for forskningen, og analyse av mønstre i dataene gir grunnlag for nye teoretiske perspektiver» (Thagaard, 2009, s. 197).

I denne studien har artikkel en til tre i all hovedsak vært knyttet til en klargjøring av ulike sider ved fenomenet kvalitet i skolens karriereveiledningstjenester (Haug & Plant, 2015; Haug & Plant, 2016 & Haug, 2016a). Klargjøring innebærer i min sammenheng for det første en plassering av min studie i forhold til tidligere studier om valgt forskningsfenomen. Samtidig har artiklene vært viktige tekster for å arbeide med abduktive fortolkninger. Som jeg kommer inn på i kapittel tre i kappeteksten, er et viktig kjennetegn ved abduksjon at forskeren antas å være i en kontinuerlig fortolkningsrelasjon til empirien fra dag en. Arbeidet med studiens ulike komponenter har derfor vært en kontinuerlig fortolkningsprosess av mer eller mindre virksomme bakenforliggende forståelsesformer. Diskusjonene i artiklene er derfor å anse som foreløpige fortolkninger, mens en mer helhetlig og sammenfattet diskusjon vil bli ført som et sammenhengende resonnement i kappetekstens kapittel fem. Argumentasjonen, både i artiklene og kappeteksten, er tuftet på vitenskapsteoretiske prinsipper i kritisk realisme som vil bli presentert i kapittel to i kappeteksten.

Artikkel fire (Haug, 2017) omhandler en empirisk undersøkelse av fire aktørposisjoners

⁶ Forskningsstrategien, inkludert implikasjoner for valg underveis i forskningsprosessen, vil bli grundig presentert i kapittel 3.

forståelsesformer av kvalitet i skolens karriereveiledning. I den overordnede forskningsstrategien vektlegges undersøkelser av hvordan forståelsen av fenomenet som studeres kommer til uttrykk hos «de det gjelder» (Kempster & Parry, 2011). De fire aktørposisjonene utgjør derfor en av de tre kildegruppene i denne studien, og undersøkelsen av deres forståelse er en viktig bestanddel i innsamlingen av empirisk materiale som grunnlag for den abduktive fortolkningsprosessen.

1.6.1 Kappetekstens struktur og oppbygning

Strukturen i kappeteksten er basert på retningslinjer for artikkelbaserte studier, hvor det blant annet står at kappen «skal tydeliggjøre sammenhengen i studien og sikre at studien fremstår som en helhetlig avrapportering av det utførte prosjekt. Problemstillinger og konklusjoner som legges frem i artiklene må derfor ikke bare sammenfattes, men også sammenstilles, slik at den indre sammenhengen mellom dem kommer frem, og slik at studiens bidrag til forskningsfelt(et) blir tydelig» (HiL, 2016). I kapittel 1 presenteres bakgrunn, formål og problemstilling for studien. I tillegg blir antagelsene jeg som forsker baserer studien på synliggjort. Her presenteres også gjennomgangen av tidligere forskning. I kapittel 2 presenteres kritisk realistisk vitenskapsteori, med en særlig vektlegging av sammenhengen mellom det ontologiske og epistemologiske ståstedet et slik perspektiv innebærer, og implikasjoner dette vil ha for de forskningsmetodiske valgene som er gjort i studien. I tillegg gjennomgås sentrale karriereveiledningsteorier. I kapittel 3 blir studiens forskningsstrategi gjennomgått. I dette kapittelet synliggjøres de mange valgene underveis i forskningsprosessen, og jeg diskuterer studiens forskningsmessige kvalitet. I Kapittel 4 inneholder korte sammendrag av studiens fire artikler. I Kapittel 5 presenteres og drøftes studiens resultater. Resultatene blir drøftet opp mot studiens problemstilling på grunnlag av prinsipper og innhold i kapittel en til fire. I kapittel 6 gis de avsluttende konklusjonene, herunder studiens betydning for forskningsfeltet. De fire artiklene som er skrevet som en del av studien er vedlagt. I tillegg er det vedlagt dokumenter som synliggjør min kommunikasjon med informantene i forbindelse med gjennomføring av undersøkelsen i forbindelse med artikkel fire, herunder intervjuguider (Haug, under publisering).

1.7 Tidligere forskning på karriereveiledning i skole

I kapittel 1.6 omtales en undersøkelse av fire aktørposisjoners forståelse av kvalitet i karriereveiledning som en av kildegruppene i denne studien. Tidligere forskning på karriereveiledning i skole utgjør den andre kildegruppen⁷. En systematisk gjennomgang av tidligere forskning utgjør derfor grunnlaget for den påfølgende abduktive fortolkningen av hvilke bakenforliggende forståelsesformer som kommer til uttrykk i denne kilde-

⁷ En grundigere behandling av valgene av kildegrupper gis i kapittel 3.4.2

gruppen. Kapittel 1.7.4, særtrekk ved gjeldende forskning, er å anse som en foreløpig fortolkning. I den systematiske gjennomgangen ble det søkt på både norsk og internasjonal forskning. I den påfølgende abduktive fortolkningen ble forskning gjennomført i en norsk kontekst vektlagt som grunnlag. Gjenstandsområdet i denne studien er tjenester som har som siktemål å bidra i skolelevers karrierevalgprosesser. Gitt denne avgrensningen, har forskningsgjennomgangen primært et fokus på forskning som eksplisitt kan relateres til det en kan omtale som tjenestenivået. I tillegg har jeg valgt å inkludere forskning som omhandler elevers valgprosesser. Dette er gjort fordi forskning om karriereveiledning ofte bygger på eller relateres til forskningen om elevenes valgprosesser.

I studien er det søkt i databasene ERIC og ORIA. I tillegg er det gjennomført søk i Google og Google Scholar. Det ble søkt på ulike kombinasjoner av de norske ordene skole, kvalitet, karriereveiledning og utdannings- og yrkesrådgivning, og på de engelske ordene career, guidance, counseling, counselling, quality, school. Som en kvalitets-sikring er utfallet av min søkeprosess sammenstilt med andre relevante Meta-studier (Holen, 2014; Hooley, 2014).

1.7.1 Søk i bibliotekbasen ERIC

Det ble gjennomført søk i bibliotek-databasen ERIC 7. mars 2016. Søk på kombinasjonen career guidance, quality og school ga 333 treff. En avgrensning til tidsrommet januar 1990 til mars 2016 ga 179 treff. En utfordring med litteratursøk på engelskspråklig litteratur om karriereveiledning er at begrepene guidance, counseling og counselling brukes uten en entydig avklaring av likheter og forskjeller mellom begrepene (McMahon, 2014). Det ble derfor foretatt søk hvor guidance ble byttet ut med henholdsvis counseling og counselling. Endringen medførte imidlertid ingen nye relevante resultater. En avgrensning til søkekombinasjonen school counseling ga imidlertid flere relevante treff. Dette skyldes i stor grad at school counseling er begrepet som brukes om skolerådgivning i USA, og at hovedvekten av forskningen på denne tematikken er gjort i denne konteksten (Stead, Perry, Munka, 2012).

1.7.2 Søk i ORIA

Det ble søkt i ORIA 26. mars 2016. Kombinasjonen av søkeordene karriereveiledning og kvalitet ga fire treff uten relevans. På søkeordskombinasjonen kvalitet, rådgivning og skole kom det 29 treff, hvorav en var relevant (Ottosen, Bjørnskov & Sørli, 2016). Søk på rådgivning og skole ga det mest relevante utfallet, selv om flere av treffene omhandlet rådgivning i mer generell forstand enn den studien er rettet mot. En vesentlig andel av relevante treff var masteroppgaver, hvorav seks ble vurdert som direkte relevante (Bjørnru, 2009; Joramo, 2008; Nilsen, 2011; Osaland, 2015; Sætnan, 2006; Viken, 2012).

1.7.3 Søk i Google Scholar

Søk i Google Scholar ga treff på en lang rekke forskningsrapporter som ikke framkom i de to foregående søkene. Særlig framtreddende var ulike former for sammenlignende studier. Både mellom ulike lands karriereveiledningstjenester, for eksempel Gatsby (2014) og OECD (2004a), og mellom ulike veiledningsmetoders potensielle effekt for ulike målsetninger, for eksempel Hooley, Marriott, Watts & Coiffait (2012). Dette søket ga også treff på ulike sammenstillinger av forskning på forskningsområdet unges karriereutvikling (Skorikov & Patton, 2007; Watson & McMahon, 2005).

1.7.4 Særtrekk ved gjeldende forskning

En påfallende observasjon ved den gjeldende forskningen er at det, relativt sett, er få treff på nøkkelbegrepene i disse søkeprosessene. Dette gjelder særlig kvalitetsbegrepet. Ifølge Bjørndal (2009) kan dette forklares med at kvalitetsbegrepet i liten grad anvendes eksplisitt i lærebøker og fagartikler om veiledning. Dette til tross for at den samme litteraturen i stor grad kommer med påstander om hva som kjennetegner god veiledning. Dette underbygger formålet mitt med studien om å gjøre ulike interessenters forståelsesformer av kvalitet i karriereveiledning eksplisitt, slik at ulike aktører lettere kan forholde seg til andres forståelsesformer av samme fenomen.

Utover denne mer overordnede observasjonen, synliggjør gjennomgangen av forskningen et mangesidig forskningsfelt. Mangesidigheten kan i all hovedsak grupperes som henholdsvis fokusert på (1) strukturelle eller organisatoriske temaer (for eksempel Hooley, Shepherd, & Dodd, 2015), (2) prosessuelle temaer (for eksempel Meijers, Kuijpers & Gundy, 2013), (3) temaer knyttet til utbyttet eller effekten av karriereveiledning (for eksempel Hooley, 2014). Dette sammenfaller med den tredelte forståelsen av kvalitetsbegrepet presentert i 1.5.4.

Som nevnt i innledningen finner en i den gjeldende forskningen en overvekt av studier som fokuserer på utbytte- eller effektdimensjonen (for eksempel Buland, Mathisen, Aaslid, Haugsbakken, Bungum, & Mordal 2011; Christensen & Larsen, 2011; Hooley, 2014; Hooley, Marriott & Sampson, 2011; Lapan, Gysbers, & Sun, 1997; Lødding & Holen 2012; Whiston, Tai, Rahardja & Eder, 2011).

Hvis en ser på studier av elevs valgprosesser, finner jeg i min gjennomgang støtte for Holen (2014) sin påstand om at forskningsinnsatsen i norsk sammenheng har vært basert på to teoretiske innfallsvinkler: (1) Et samfunnsperspektivet med begreper som sosial klasse og reproduksjon (for eksempel Markussen, 2009) og (2) Et individperspektiv med begreper som identitetsutvikling og valgmodenhet (for eksempel Birkemo, 2007; Dybwad, 2008; Sandal, 2014). Et særtrekk ved den førstnevnte typen undersøkelser er avdekking av sammenhenger mellom unges oppvekst i ulike sosiale klas-

ser og miljø, og påvirkningen dette har på deres valg av utdanning og arbeid. En stor andel studier har et kjønnsperspektiv, det vil si at de fokuserer på betydningen kjønn har ved valg av utdanningsløp (se for eksempel Mathiesen, Buland & Bungum, 2010). Mitt inntrykk etter gjennomgangen av tidligere forskning, er at den støtter studiens antagelse om at ulike aktører og fagsystemer vil ha ulike interesser og syn på hva kvalitet i karriereveiledningen innebærer. Videre opplever jeg støtte for antagelsen om at forskningen i mindre grad problematiserer den valgte teoretiske konstruksjonen av kvalitetsbegrepet. Jeg mener at dette underbygger studiens intensjon om å synliggjøre de bakenforliggende forståelsesformene som kommer til uttrykk i den gjeldende forskning. Hva jeg anser som framtrepende bakenforliggende forståelsesformer i forskningen, vil jeg komme tilbake til i den helhetlige drøftingen i kapittel fem.

2. Vitenskapsteoretisk fundament

Det vitenskapsteoretiske fundamentet er å anse som forskerens grunnleggende forståelser av virkelighetens eksistens, hvordan kunnskap om virkeligheten blir til, og hva som er kunnskapens forutsetninger og gyldighet (Stensmo, 1998). Forståelsen som legges til grunn kan omtales som ontologiske og epistemologiske ståsteder (Bhaskar & Danermark, 2006). Forskjellen på ontologi og epistemologi er, i generell forstand, at en i det første tilfellet er opptatt av grunnleggende spørsmål om hvordan virkeligheten egentlig er, mens en i det andre tilfellet er opptatt av hvordan kunnskap blir til, og hva som er kunnskapens forutsetninger og gyldighet (Stensmo, 1998). Forskerens ontologiske og epistemologiske ståsteder gir retning for hva en velger å basere forskningsstrategien på, herunder forskningsdesign, teknikker for gjennomføring og analyseformer (Blaikie, 2009).

I kritisk realistisk vitenskapsteori er ståstedet en kombinasjon av «ontological realism, epistemological relativism and judgemental rationality» (Archer, Bhaskar, Collier, Lawson & Norrie, 1998, s. xi). I dette kapitlet vil jeg fokusere på hva en i kritisk realisme legger til grunn i disse begrepene.

2.1 Ontologisk realisme i kritisk realistisk vitenskapsteori

I ontologisk realisme legges det til grunn at virkeligheten eksisterer utenfor, og potensielt uavhengig av iakttageren (Sayer, 2000). Det ontologiske ståstedet står dermed i kontrast til en tenkning som legger til grunn at virkeligheten er det samme som vår konstruerte kunnskap om den. Sistnevnte antagelse blir i kritisk realisme omtalt som en epistemisk feilslutning. (Bhaskar, 1978, s. 36). I kritisk realistisk vitenskapsteori er det relasjonen mellom den virkelige verden og de begrep vi har eller skaper om den som står i fokus for forskningsprosessen (Danermark, Ekstrøm, Jakobsen & Karlsson, 2003). Virkeligheten beskrives som det intransitive objekt, mens vår kunnskap, teorier, begreper og antagelser om virkeligheten som studeres, omtales som det transitive objekt (Bhaskar, 1978). Det transitive objektet er med det en del av det intransitive objekt.

Virkeligheten (det intransitive objektet) blir i kritisk realistisk tenkning forstått som inndelt i tre ontologiske lag, strata eller domener som på ulikt vis er i interaksjon med hverandre (Sayer, 2000). Bhaskar (1978) omtaler domeneene som «the empirical, the actual and the real» (s. 56). En direkte oversettelse gir begrepene «det empiriske», «det faktiske» og «det virkelige». Fleetwood (2004) foreslår å bruke «det dype» domenet i stedet for «det virkelige», siden det skaper en unødig forvirring å snakke om det virkelige som en del av virkeligheten. Han argumenterer videre for at «det dype» i større grad representerer meningsinnholdet i dette domenet. I min oversettelse velger jeg derfor å

anvende «det empiriske», «det faktiske» og «det dype» som begreper for de tre ontologiske domene.

Det dype domenet forstås som bakenforliggende strukturer, mekanismer eller forståelsesformer i den sosiale virkeligheten. Det faktiske domenet er fenomener, hendelser, institusjoner og begivenheter vi kan observere. Det som kommer til uttrykk gjennom studier av det faktiske domenet, utgjør det empiriske domenet. Den sosiale virkeligheten er altså ikke bare de fenomener vi kan observere, men består også av fenomener i det dype domenet (Buch-Hansen & Nielsen, 2005). Dette representerer tenkningens oppgjør med positivistisk, konstruktivistisk og empiristisk ontologi som legger til grunn at kun observerbare forhold utgjør den virkeligheten som kan studeres. Dette danner utgangspunktet for retningens *kritiske* realisme (Hood, 2012).

Forståelsen av at virkeligheten består av flere lag som er i interaksjon med hverandre, betinger videre at sosiale fenomener forstås som åpne systemer. I kritisk realisme omtales interaksjonen mellom ulike deler av virkeligheten som holistisk kausalitet (Bhaskar, 2014). Holistisk kausalitet innebærer at «internal relations between the members of a complex, such that what happens to one element affects the other, so that for explanatory and research purposes they cannot be treated individualistically, but must be taken together (s. xiii). Sosiale aktører (inkludert forskeren) er med dette både potensielt medskapere og representanter for underliggende forståelsesformer, men uten at de alltid er det bevisst.

Den epistemologiske konsekvensen for studier av sosiale fenomener ut fra en slik ontologi er at det som bør (og kan) studeres er bakenforliggende forståelsesformer (Buch-Hansen & Nielsen, 2005). Overført til mitt prosjekt handler det om å finne en dypere forståelse av hva som ligger til grunn og former måten kvalitet i skolens karriereveiledningstjenester kommer til uttrykk i ulike empiriske kilder i det faktiske domenet. Dette innebærer at kritisk realistisk forskning retter oppmerksomhet på årsakssammenhenger, men da altså med holistisk kausalitet som utgangspunkt (Bhaskar, 2014).

2.1.1 Å påvise årsakssammenhenger i sosiale fenomener

Intuitivt relateres årsakssammenhenger med kausalitet, som igjen ofte assosieres med påvirkningskrefter mellom ulike fenomener (Tuft, 2013). «Noe» har en egenskap ved seg som skaper en endring hos «noe annet». En virkning i et fenomen kan spores tilbake til en eller flere årsaker. I følge Tuft (2013) er det å påvise årsakssammenhenger et sentralt siktemål i samfunnsvitenskapelig forskning. Samtidig peker han på at det å skulle påvise årsakssammenhenger har vært et debattert tema i ulike fagdisipliner innenfor samfunnsvitenskapen. Kritikken rettes særlig mot typen av kausale forklaringsmodeller som forfekter determinisme og universalisme. Denne formen omtaler Tuft (2013) som

regularitetstilnærmingen. Skorikov og Patton (2007) peker på at forskningsinnsatsen knyttet til elevers karriereutvikling i for stor grad baserer seg på denne tilnærmingen, og at det er behov for en dypere forståelse av bakenforliggende faktorer og mekanismer. Et alternativ i den forbindelse er den kritisk realistiske forståelsen av kausalitet.

Tufte (2013) omtaler den holistiske kausaliteten i en kritisk realistisk tilnærming som en mekanismetilnærming. Ifølge Tufte (2013) har denne tilnærmingen vunnet terreng innenfor samfunnsvitenskapene de senere årene. Tilnærmingen kjennetegnes av indeterminisme, det vil si at hvilke sosiale mekanismer som trigges, og utfallet av mekanismene sjelden kan predikeres. Men en forfekter samtidig en mulighet til å se tendenser til sammenhenger gjennom ulike analytiske tilnærminger. Dette er sammenfallende med en kritisk realistisk forståelse av sosiale fenomener som åpne systemer, hvor sosiale fenomener sees på som produktet av flere sammenflettede tendenser eller potensielle underliggende mekanismer i det dype domenet (Sayer, 2000). Om mekanismene skriver Elder-Vass (2015) at: «mechanisms themselves are not powerful, nor are they things with powers, but rather processes that occur within and amongst the parts of a thing and that generate the powers of that thing» (s. 257). Konsekvensen for forskning i en slik tenkning blir å forsøke å sannsynliggjøre tendenser til sammenhenger mellom ulike bakenforliggende prosesser i sosiale fenomener. En slik tilnærming til kausalitet må sees i sammen med den epistemologiske relativismen i kritisk realisme.

2.2 Epistemologisk relativisme i kritisk realistisk vitenskapsteori

Kritisk realisme tar utgangspunkt i at det vi erfarer, altså empirien, ikke nødvendigvis representerer virkeligheten fullt ut (Sayer, 2000). Det kan være årsaker til hendelser eller uttrykk som ikke observeres. At vi ikke vet om dem, betyr ikke at de ikke eksisterer. Det betyr bare at vi ikke til nå har blitt oppmerksomme på dem. Som en følge av den ontologiske forståelsen av virkeligheten, vil det avgjørende siktemålet med forskning være å fortolke seg fram til forståelsesformer i det dype domenet som potensielt har innvirkning på faktiske uttrykk omkring kvalitet i skolens karriereveiledningstjenester, slik de blir observert empirisk. Samtidig med dette framheves viktigheten av å fortolke seg fram til forståelsesformer i det dype domenet som potensielt har påvirkning, men som ikke kommer til uttrykk i den gjeldende empirisk observerte forståelsen i det faktiske domenet (Sayer, 2000).

Som omtalt i 2.1, baserer kritisk realisme seg på at det er mulig å komme med forklaringsmodeller av sosiale fenomener, men ut fra den epistemologiske relativismen anerkjennes det samtidig at all kunnskap er, og at kunnskap er sosialt og historisk-kontekstuel frambrakt (Bhaskar & Danemark, 2006).

2.3 Systemisk forståelse av forholdet mellom ulike vitenskapsteoretiske forståelser

Jeg har i 1.5.3 løftet fram et systemisk perspektiv som en av mine antagelser. Et systemisk perspektiv innebærer i kritisk realistisk vitenskapsteori en anerkjennelse av ulike vitenskapsteoretiske posisjoner. Denne intensjonen er et viktig særtrekk ved tenkningen, og må sees på som et uttrykk for ønsket om å møte komplekse sosiale fenomener med pluralistiske tilnærminger og forklaringsmodeller (Wad, 2000). Gjennom dette forsøker representanter for kritisk realisme å argumentere mot det de anser som en uheldig dikotomi mellom objektivistisk (positivistiske, empiristiske og deduktive tilnærminger hovedsakelig forbundet med kvantitative forskningsdesign) og subjektivistisk forskning (sosialkonstruktivistiske, induktive og fortolkende tilnærminger hovedsakelig forbundet med kvalitative forskningsdesign). (Danermark et al, 2003). Hvordan dette kommer til uttrykk i anvendt empirisk forskning vil jeg komme tilbake til i kapittel tre.

2.4 Judgemental rationality

Den tredje komponenten i kritisk realistisk vitenskapsteori er knyttet til begrepet «judgemental rationality» (Archer et al, 1998). Archer, Collier & Porpora (2004) legger følgende definisjon til grunn for begrepet: «Judgemental rationality means that we can publically discuss our claims about reality as we think it is, and marshal better or worse arguments on behalf of those claims. By comparatively evaluating existing arguments, we can arrive at reasoned, though provisional, judgements about what reality is objectively like; about what belongs to that reality and what does not» (s. 2).

Som vi ser, tas det relativistiske forbeholdet den kritisk realistiske epistemologien legger opp til. Dette henger igjen sammen med den realistiske ontologien som anerkjenner at virkeligheten vil ha i seg et hav av uoppdagede og ikke-observerte hendelser og sammenhenger. Ved å velge den teoretiske forståelsen som forklarer flest erfaringer på den beste og mest utførlige måten, legger man gjennom rasjonalitetsprinsippet grunnlaget for å vurdere den foreslåtte teoriens forklaringssevne (Wad, 2000).

Før studiens metodologi blir presentert, vil jeg presentere særtrekk ved det jeg i studien anser som sentrale karriereveiledningsteoretiske paradigmer. De karriereveiledningsteoretiske tilnærmingene vil ha en viktig rolle i fortolkningsstrategien jeg legger opp til i studien (kapittel 3.4. og 6).

2.5 Sentrale karriereveiledningsteoretiske paradigmer

Som pekt på i kapittel 1.2, er det i internasjonal teoriutvikling en økende oppmerksomhet på viktigheten av en forståelse av antagelser som ligger til grunn for ulike praksisformer. (Arulmani, Bakshi, Leong & Watts, 2014; Gysbers & Henderson, 2012; Hartung,

Savickas & Walsh, 2015). Bakgrunnen for det økte fokuset er blant annet en observasjon av at mange av praksisformene og teoriene om karriereveiledning har sitt opphav i en Nordamerikansk kontekst (McMahon, Watson & Patton, 2014). Dette innebærer igjen at teoriene og metodene i stor grad blir vurdert som tuftet på et Nordamerikansk verdsett og menneskesyn. McMahon, Watson & Patton (2014) understreker at de gjennom fokuseringen på tematikken ikke har til hensikt å kritisere et slikt grunnlag for karriereveiledningsteori og metode. Deres standpunkt er imidlertid knyttet til en bekymring for at det skapes en ensidig vektlegging av et verdsett, som ikke samsvarer med utviklingen av en stadig mer sammensatt befolkning med ulike verdsett. Deres antagelse er dermed at kvaliteten på planlegging, gjennomføring og vurdering av karriereveiledning vil øke hvis en i større grad er oppmerksom på antagelser som ligger til grunn. En slik antagelse ligger som påpekt i 1.5.5 til grunn i min studie. En viktig årsak til det er at jeg gjennom forskningsgjennomgangen (kapittel 1.7) avdekket en mangelfull forskningsinnsats på denne tematikken i en norsk sammenheng.

Ut fra formålet om å fokusere på forståelsesformer som ligger til grunn for ulike praksisformer, vil jeg i den påfølgende gjennomgangen primært fokusere på grunnleggende antagelser i tre sentrale karriereveiledningsteoretiske paradigmer⁸. Savickas (2015) omtaler paradigmen som henholdsvis «guiding», «developing» og «designing» (s. 128). Ut fra meningsinnholdet i de tre har jeg valgt å oversette de til et logisk positivistisk paradigme («guiding»), et utviklings- og læringsparadigme («developing») og et konstruktivistisk paradigme («designing»). Jeg velger også å inkludere Patton og McMahons (2014) Meta-teoretiske tilnærming som et eget paradigme. Dette til tross for at deres tilnærming er å anse som en samling av teorier fra de tre andre paradigmen mer enn å være et eget paradigme. Årsaken til at tilnærmingen blir inkludert er at en i teoriutviklingen de senere årene har sett en økning i antallet konvergente eller eklektiske teoretiske tilnærminger (Amundson, Harris-Bowlsby & Niles, 2008; Savickas, 1995; Savickas & Walsh, 1996). Å legge til grunn et behov for en slik forståelse av forholdet mellom teorier mener jeg bygger på noen grunnleggende forståelsesformer. Dette gjør at jeg velger å omtale den Meta-teoretiske tilnærmingen som et eget paradigme.

2.5.1 Logisk positivistisk paradigme

Historisk sett har karriereveiledningsteorier, forskningstilnærminger (Stead, Perry, Munka, 2012) og utvikling av veiledningsmetodikk (Brown, 2002) i stor grad vært inspirert av et logisk positivistisk vitenskapssyn (McMahon, 2014; Savickas, 2015). Dette er fortsatt gjeldende i vår samtid (Arulmani, Bakshi, Leong & Watts, 2014; Hartung,

8 McMahon (2014) poengterer at bruken av et begrep som karriereveiledningsteorier er utfordrende. Dette fordi teorier som presenteres som dette i mange tilfeller primært fokuserer på andre tilgrensende fenomener som eksempelvis karrierevalg, karrierevalgprosesser, karriereutvikling eller strukturelle forhold som påvirker karriereveiledningsinnsatsen. Begrepet brukes derfor i dette kapittelet som et vidt begrep, basert på definisjonen som legges til grunn i avhandlingen.

Savickas & Walsh, 2015) I et slikt perspektiv forstås vitenskapelig aktivitet som objektiv, verdinøytral og uavhengig av subjektiv fortolkning. Patton & McMahon (2014) skriver at nøkkelantagelser i tenkningen «include the notion that individual behavior is observable, measurable, and linear, that individuals can be studied separately from their environments, and that the contexts within which individuals live and work are of less importance than their actions» (Patton & McMahon 2014, s. 21). Et slikt perspektiv kan dermed omtales som individorientert, altså at faktorer ved individet vil være utgangspunktet for å forstå dens handlinger.

Sentralt i karriereveiledning basert på en slik tenkning er såkalt «true reasoning», (Parsons, 1909, s. 5). Denne «sanne resoneringen» innebærer at veilederen gjennom analytiske tilnæringer kan gi troverdige svar på hvilket yrke eller utdanning som vil være egnet for ulike individer. Savickas (2015) trekker fram tre sentrale antagelser for en slik tilnærming til karriereveiledning⁹: «First, vocational guidance should be based on objective data that provides a sound basis for action. Second, this data should be collected using scientific methods for measuring individuals' abilities and interests. And third, vocational guidance should assist individuals to evaluate the resulting data relative to their opportunities, choices and goals (s. 131). For å kunne gjøre en troverdig innsamling av relevante trekk eller faktorer hos den enkelte er det utviklet en lang rekke psykometriske verktøy (Fiske & Berge, 2011). Teorien som vokste fram fra et slikt paradigme ble i lang tid omtalt som trekk og faktor-teorien, men refereres i dag til som henholdsvis «person-environment-fit»-teori eller «person-environment-correspondance»-teori (Dawis, 2002).

Rundt 1950 ble dette paradigmet imidlertid utfordret av et annet paradigme. Et særtrekk i utviklingen av karriereveiledningsteoretiske paradigmer er forøvrig at introduksjonen av nye paradigmer ikke erstatter de rådende paradigmen, men heller «added to the repertoire for providing vocational assistance (Savickas, 2015, s. 130). Selv om en derfor kan snakke om en kumulativ forståelse av teoriutviklingen med en gradvis akkumulering av viten, er det viktig å påpeke at det nye paradigmet ifølge Savickas (2015) var diametralt forskjellig fra det foregående paradigmet i sine grunnleggende antagelser. Dette skaper nødvendigvis spenninger mellom representanter for de ulike paradigmen som kan sees på som det Kuhn (1996) omtaler som vitenskapelige omveltninger eller paradigmeskifter. Hvordan spenningene blir forsøkt løst vil jeg komme tilbake til i omtalen av det Meta-teoretiske perspektivet i 2.5.4.

9 Savickas bruker vocational guidance som begrep for karriereveiledningsformer basert på det logisk positivistiske paradigmet (Savickas, 2015)

2.5.2 Utviklings- og læringsparadigme

Et sentralt teoretisk utgangspunkt for dette paradigmet er den humanistiske eller personsentrerte tilnærmingen en finner hos eksempelvis Carl Rogers (1961). Tilnærmingen bygger på «èn central humanistisk hypotese om menneskelig motivation: Hypotesen om eksistensen af den aktualiserende tendens. Den iboende retning af denne tendens antages at være positiv, dvs. at mennesket af natur vil utvikle eller aktualisere sig i den mest positive, konstruktive, kreative, og pro-sociale retning der er mulig under de givne omstendigheder og betingelser» (Sommerbeck, 2002, s. 2). Rogers (1961) påpeker at veilederens grunnholdning eller filosofiske innstilling til mennesket vil være avgjørende for utfallet av veiledningen. Hans utgangspunkt er at de beste personlige vekstvilkår er tilstede når eleven blir ansett som eksperten på sitt eget liv. Eleven bør spille hovedrollen i sin egen valgprosess ved å få hjelp til å hjelpe seg selv. Denne forståelsen sto i skarp kontrast til psykologiens ekspert-holdning ovenfor veisøkere, slik den blant annet kom til uttrykk i tilnærminger basert på det logisk positivistiske paradigmet. Karriereveiledningsmetodisk innebærer en slik tenkning at kvaliteten på veiledningen i stor grad avgjøres av veilederens relasjonskompetanse mer enn bruk av forskjellige veiledningsteknikker eller verktøy (Savickas, 2008). I Rogers sin tilnærming må tre grunnholdninger være til stede for å skape et vekstfremmende veiledningsklima; ekthet/kongruens, ubetinget positiv aksept og empati (Bjørndal, 2008).

Ved siden av den personsentrerte tilnærmingen, er den andre sentrale komponenten i dette paradigmet at karrierevalg er å anse som en livslang utviklingsprosess. Dette til forskjell fra det logisk positivistiske ståstedet av at karrierevalg er å anse som en enkeltstående hendelse (Brown, 2002). Den kanskje mest framtreddende representanten for dette paradigmet, Donald E. Super (1910 -1994) «called for a shift from the focus on occupations and differences between the people in them to a focus on careers and how individuals develop them over a lifetime» (Savickas, 2015, s. 133). I utsagnet ser en hvordan en i paradigmet kombinerer synet på individets selvaktualiseringskraft med utviklingspsykologiske prinsipper. Sentralt i sistnevnte sto antagelsen om at ulike livsfaser innebar ulike karrieremessige utfordringer. Karriereutvikling er i dette perspektivet en kontinuerlig skapelsesprosess som foregår hele livet, hvor yrkesvalg og rollen som arbeider er en mange deler av en større helhet. I et livsløp vil man måtte ta mange karrierevalg (Super, 1980). Disse vil variere både i innhold og alvorlighetsgrad ut fra hvilke livsstadie man er i, eller står i mellom. Utviklingssynet gjør det umulig å se på karriere som noe man kan avklare og velge tidlig i livet, fordi referanserammen for valget stadig vil forandre seg (Vondracek & Porfeli, 2008).

Super (1980) utviklet etter hvert ulike modeller som hadde som siktemål å være heldekkende eller globale beskrivelser av karriereutvikling gjennom livsløpets mange stadier. I forbindelse med karriereutvikling er livsstadie delt inn på følgende måte: Vekst (barn-

dom), Utforskning (ungdomstid), Etablering (ung voksen), Opprettholdelse (voksen), og Tilbaketrekking (alderdom) (Super, 1980). Stadiene representerer tidsdimensjonen i teoriene. Tittelen på stadiet gjenspeiler hva som er de viktigste mestringsoppgavene i de ulike stadiene, mens parentesene markerer når i livsløpet de ulike oppgavene vil være gjeldende i karriereutviklingen. Utviklingen gjennom de ulike stadiene gjennom møtet med ulike utfordringer blir sett på som en modningsprosess på det fysiske, psykiske, kognitive og følelsesmessige planet (Super 1990). Sentralt i livsfasen ungdomstid er utforskning. Både av seg selv, sine interesser og preferanser, men også av omkringliggende muligheter.

Kombinasjonen av den humanistiske tilnærmingen og forståelsen av karriere som en livslang utviklingsprosess ga grobunn for et syn på karriereutvikling som en læringsprosess. Skolen ble med dette en sentral arena for karriereveiledning organisert som «...courses and workshops designed to foster learning of career development attitudes beliefs, and competencies» (Savickas, 2015, s. 134). I motsetning til rollen som ekspert i det foregående paradigmet, ble veilederen i dette perspektivet en utdanner eller fasilitator som skulle legge til rette for hensiktsmessige læringsaktiviteter som fremmet elevens karrieremessige aktualiseringsprosess. (Krumboltz, Mitchell, Jones & Brian, 1976; Law & Watts 1977).

Gitt antagelsen om en mulighet til å beskrive en «normal» eller generell karriereutvikling ut fra utviklingspsykologisk tenkning, ble det utviklet læreplaner eller rammeverk som beskrev målsetninger og dertil egnede læringsformer i skolen (Law & Watts, 1977). Super sin intensjon om å utvikle lignende universelle rammeverk omtaler Savickas (2015) som et ønske om å utvikle «grand narratives». Ved overgangen til det tredje paradigmet sto kritikken av denne «lik karriereutvikling for alle, og dermed hensiktsmessig med standardisering» - tenkningen sentralt. Savickas (2015) skriver «The destandardized, individualized life courses that people now experience no longer conform to D.E. Super's metanarrative of a predictable progression of career stages» (s. 136). Det som imidlertid ble videreført fra utviklings- og læringsperspektivet, og etter hvert ble forsterket i det tredje paradigmet, var fokuset på den enkeltes rolle som sentral premissgiver i egen karriereutvikling.

2.5.3 Konstruktivistisk paradigme

Som pekt på i avslutningen av forrige avsnitt er en sentral antagelse i det konstruktivistiske paradigmet at den digitale revolusjonen, globalisering, og stadige endrede kompetansebehov har skapt en helt ny sosial organisering av arbeid (Amundson, 2006). I møte med en slik samfunnsstruktur argumenterer McMahon (2014) for at «responses to societal change have been informed by constructivism and social constructionism which have greater capacity to accommodate the complex and dynamic processes of a rapidly

changing society than theories underpinned by the logical positivist worldview which offer narrow but detailed accounts of particular phenomena» (McMahon, 2014, s. 18).

Som omtalt i avsnittet om utviklings- og læringsparadigmet, betviles muligheten for å operere med universelle «normalbeskrivelser» av hvordan en karriereutvikling fortøner seg. I stedet vektlegges viktigheten av at den enkelte kan og må ta ansvar for å skape sitt unike karrierenarrativ (Cochran, 1997). Konsekvensen er at en gjennom såkalte narrative veiledningsformer fokuserer på å gi veisøker mulighet til å fortelle hva som virkelig betyr noe for vedkommende i livet. Veiledningen tar utgangspunkt i de historier om egen identitet som veisøker tar med seg til veiledningen. Veileder skal forsøke å hjelpe veisøker til å utvikle historien om sitt liv. Veiledningen skal bidra til å undersøke hvordan en person skaper mening i livet sitt ved at veisøker forteller om sine erfaringer både i nåtid, fortid og fremtid. Veilederen er interessert i å skape forbindelser mellom disse tidsdimensjoner, slik at det skapes mulighet til å forløse en alternativ historie som kan fungere som grunnlag for det videre liv (Cochran, 1997). Den narrative tilnærmingen er inspirert av et sosialkonstruktivistisk perspektiv. Sentralt i denne tenkningen er at språk gir makt, og at det ikke fins en objektiv virkelighet. Mening er lokalisert i språket og skapes gjennom språklig utveksling mellom individer. Ordvalg reflekterer ikke bare virkeligheten, men er med på å skape den (Savickas, 2015). I tillegg til det sosialkonstruktivistiske, er en kognitiv konstruktivisme et sentralt perspektiv i det konstruktivistiske paradigmet. Her anses utvikling og vekst primært å være en individuell prosess (Schulstok, 2015).

2.5.4 Meta-teoretisk paradigme

Jeg har nå presentert grunnleggende antagelser innenfor tre karriereveiledningsteoretiske paradigmer. Fra begynnelsen av 1990-tallet har det imidlertid blitt tatt til orde for et mer overgripende karriereveiledningsteoretisk perspektiv (Herr, 1996; Patton & McMahon 2014; Savickas & Walsh, 1996). Om bakgrunnen for en slik utvikling skriver Amundson, Harris-Bowlsby & Niles: «In short, each theoretical perspective examines the phenomenon of career choice and development through a different lens and forms a different kaleidoscopic pattern» (2008, s. 31).

Savickas (1995) tar til orde for at ulike fagdisipliner har en naturlig progresjon gjennom tre stadier fra tidlig til moden, hvor endepunktet er en Meta-teoretisk eller tverrdisiplinær tilnærming. Han beskriver den tidlige utviklingen av en fagdisiplin som kjennetegnet av et ønske om å fokusere på enkeltstående fenomener, for så å framheve behovet for en egen teori som kan forklare det unike og særpregede ved fenomenet. Krumboltz (1994) omtaler dette som et ønske om å gi en dybdekunnskap om ulike deler av kartet, mer enn å synliggjøre sammenhengen mellom ulike deler. I fase to øker interessen for å se sammenhenger mellom ulike teoretiske innfallsvinkler,

og «scientists attempt to integrate diversity and eliminate the inevitable conceptual overlap». (Patton & McMahon, 2014, s. 188). Et eksempel på dette er utviklingen av Supers lifespan lifespace approach, som beveget seg fra et personsentrert utviklingspsykologisk perspektiv (1980), til et perspektiv som i langt større grad aksepterte og inkluderte betydningen av kontekst i den enkeltes karriereutvikling (Super, 1996).

Det naturlige endepunktet i teoriutviklingens progresjon, slik Savickas (1995) og også Patton og McMahon (2014) ser det, er en konvergens. Dette innebærer «development of a common language for describing theoretical constructs» (Patton & McMahon, s. 189). I en norsk sammenheng finner en perspektiver som baserer seg på en slik forståelse blant annet hos Svendsrud (2015), som søker å forene elementer fra alle de tre teoretiske paradigmenes omtalt i dette kapittelet i utviklingen av sin karriereveiledningsmetodikk. Patton & McMahon (2014), to sentrale premissgivere for det Meta-teoretiske paradigmet, argumenter for at en gjennom en slik tilnærming vil åpne opp for at «the important contributions of all career theories can be recognized; og similarities, differences, and interconnections between theories can be demonstrated» (s. 24).

2.5.5 Karriereveiledningsteoretisk fundament i studien

Gitt studiens formål og tilhørende antagelser, har jeg funnet det naturlig å legge det Meta-teoretiske paradigmet til grunn. I gjeldende teorier knyttes imidlertid det Meta-teoretiske paradigmet vitenskapsteoretisk til konstruktivismen (Patton & McMahon, 2014). Jeg har i denne studien lagt til grunn at kritisk realisme vil være en alternativ vitenskapsteoretisk forankring. Gitt forståelsen til Savickas (2015) om viktigheten av å se grunnleggende ontologiske og epistemologiske perspektiver som utgangspunkt for paradigmenes, mener jeg det blir en inkongruens når Patton & McMahon (2014) argumenterer for at deres Meta-teori prinsipielt kan inkludere alle karriereveiledningsteoretiske paradigmer, samtidig som de forankrer det i én vitenskapsteoretisk tradisjon.

Valget av kritisk realisme må sees i sammenheng med dens målsetning, omtalt i kapittel to, om å skape en mer helhetlig tilnærming til vitenskap, herunder å kreere en tilnærming som kan bygge broer mellom tilsynelatende motstridende ontologiske og epistemologiske synspunkter på virkeligheten og kunnskapsdanning (Danermark et al, 2003). Det må også sees i sammenheng med Bhaskar & Danermark (2006) sin vektlegging av at det er forskningsfenomenets egenart som bør styre valg av teori. Ikke, som Savickas (1995) argumenterer for, at det er en naturgitt progresjon som ender i en konvergenstilnærming.

I presentasjonen og drøftingen i kapittel fem av hva jeg anser som framtrede bakenforliggende forståelsesformer, vil jeg argumentere for at bakenforliggende forståelsesformer fra alle paradigmenes på ulikt vis er til stede i gjeldende forståelse av kvalitet i karriereveiledning.

Jeg vil imidlertid i det påfølgende kapittelet argumentere for valget av en Grounded-Theory-tilnærming tuftet på kritisk realistisk ontologi og epistemologi som forskningsstrategi i denne studien. Jeg vil argumentere for at tilnærmingen kan bidra til en nyansering og reorganisering av den gjeldende begrepsfestingen rundt karriereveiledningstjenester i skole. Ikke som et endelig svar på hva det er, men som det jeg anser som den beste forklaringen av fenomenet ut fra en analytisk prosess hvor gjeldende teorier og empiriske data settes sammen på en ny måte.

3. Metodologi: Kritisk realistisk Grounded Theory som overordnet forskningsstrategi

En forskningsstrategi har som hensikt å tydeliggjøre hvordan en ønsker å besvare forskningens problemstilling, samt en argumentasjon for de valgene en gjør underveis i undersøkelsen (Blaikie, 2000). Med utgangspunkt i ønsket om å undersøke bakenforliggende forståelsesformer av fenomenet kvalitet i skolens karriereveiledning, har jeg valgt å basere studien på en Kritisk Realistisk Grounded Theory (KRG T) forskningsstrategi (Kempster & Parry, 2011; 2014). Jeg vil i dette kapitlet argumentere for hvorfor KRG T anses hensiktsmessig for å besvare studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg vil videre presentere og reflektere rundt valgene som er gjort i gjennomføringen av forskningsprosessen. Sistnevnte vil bli satt i sammenheng med valget av abduksjon som fortolkningsprosess. Jeg avslutter kapitlet med en diskusjon om forskningens kvalitet. Som en innledning til kapitlet vil framveksten av en kritisk realistisk forskningstradisjon bli presentert.

3.1 Framveksten av en kritisk realistisk forskningstradisjon

Framveksten av kritisk realisme knyttes som vi har sett i kapittel to ofte til Bhaskars arbeider (Bhaskar, 1978; 1989). Bidragene fra Bhaskar og andre framtrede nde representanter for kritisk realisme (Archer et. al., 1998) omtales ofte som vitenskapsfilosofiske verker (Oliver, 2012). Når det gjelder kritisk realistisk forskning kommenterer O'Mahoney (2016): «Contrary to many other philosophically informed fields, it seems that in the field of critical realism, the balance between excellent theoretical tomes and excellent empirical applications is very heavily weighted towards the former» (s. 1). Pratt (1995) argumenterer for at den begrensede utbredelsen av kritisk realistiske empiriske studier henger sammen med til dels vanskelig tilgjengelig og sammensatte ontologiske og epistemologiske forklaringsmodeller i de omtalte hovedverkene.

Fra midten av 2000-tallet har det imidlertid vært en økning i den kritisk realistiske forskningsaktiviteten (O'Mahoney, 2016). Dette skyldes særlig etableringen av The Critical Realism in Action Group (CRAG). Forskergruppen hadde som formål å «re-assess the value of Critical Realism to social science inquiry, with particular reference to how it can inform concrete empirical study» (CRAG, 2016). Arbeidet kulminerte i boka *Studying organizations using critical realism* (Edwards, O'Mahoney & Vincent, 2014). Her presenteres ulike kritisk realistiske tilnærminger til empirisk forskning. Et viktig poeng i boka er at kritisk realistisk forskning mer nyanserer og supplerer eksisterende forskningsmetodologier enn å ville erstatte disse. Et av eksemplene på dette er KRG T (Kempster & Parry, 2014). Før jeg kommer inn på den konkrete tilnærmingen vil jeg imidlertid gjennomgå overordnede prinsipper i kritisk realistisk forskning.

3.2 Overordnede prinsipper i kritisk realistisk forskning

Mingers (2014) skriver om den kritisk realistiske vitenskapelige metode: «We take some unexplained phenomenon that has been observed and propose hypothetical mechanisms, *that if they existed*, would generate or cause that which is to be explained. So, we move from experiences in the Empirical domain to possible structures in the Real domain. Such hypothesis do not of themselves prove that the mechanisms exists, and we may have competing explanations in terms of other mechanism, so the next step is to work towards eliminating some explanations and supporting others. Finally, this leads to a correction of previous results or theories» (s. 20). Forskning kan i denne sammenheng sees på som en kontinuerlig samarbeids- og utviklingsprosess, hvor stadig mer nyanserte forståelser av sosiale fenomener kan vokse fram (Danermark et al, 2003). Det er en slik dialektisk tilnærming jeg har valgt i min studie.

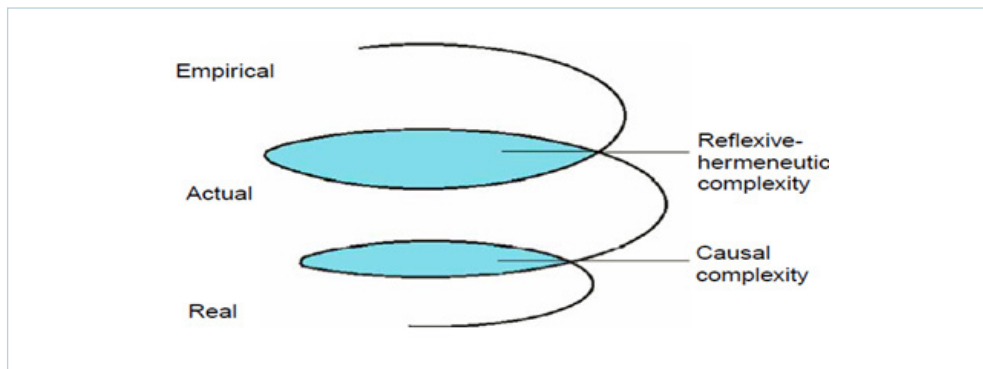
Det sentrale siktemålet er, gjennom analytiske fortolkningsprosesser, å søke etter underliggende mønstre ved de sosiale fenomenene som studeres, og på den måten gi forklaringer på hvordan ting tenderer til å henge sammen (Bhaskar & Danermark, 2006). Kritisk realistisk forskning innebærer derfor å forsøke å synliggjøre de mer eller mindre skjulte årsakene til observerte hendelser, ikke å generalisere en rekke enkeltfenomener til en lovmessighet for hele kategorien. For å kunne gi plausible slutninger eller forklaringer kreves både en bredde- og et dybdeorientert tilnærming til sammenhenger innad og mellom ulike systemer i den sosiale virkeligheten (Mingers, 2014).

3.2.1 En bredde- og dybdeorientert systemisk tilnærming

Et sentralt utgangspunkt for denne studien har vært å fokusere på sammenhenger både innad og mellom systemer i den sosiale virkeligheten. En tradisjonell systemisk tilnærming kan omtales som en bred tilnærming til sammenhengen mellom ulike systemer (Patton & McMahon, 2014).

Siktemålet vil ofte være undersøkelser av empirisk observerbare hendelser eller aktiviteter i de ulike systemene, og hvordan disse påvirker hverandre. I kritisk realistisk terminologi vil dette være betegnet som undersøkelser i det faktiske domenet. Denne innretningen baserer seg på en konstruktivistisk eller sosialkonstruktivistisk epistemologi, hvor en legger til grunn at virkeligheten primært konstrueres gjennom språket som vokser fram i den enkeltes relasjoner med en omkringliggende kontekst (Patton & McMahon, 2014).

Med forståelsen av den sosiale virkeligheten som lagdelt i ulike domener, tilfører etter min mening kritisk realisme en vitenskapsteoretisk forankring for å studere sammenhenger i komplekse sosiale fenomener både i et breddeperspektiv og et dybdeperspektiv (Edwards, O'Mahoney & Vincent, 2014). Kombinasjonen av de to perspektivene kan visualiseres gjennom følgende modell:



(Modell 1: Bredde- og dybdeorientert systemisk tilnærming. Hood, 2012, s. 8)

Ut fra modellen vil fortolkninger av observerbare forståelser i den sosiale virkeligheten, i kritisk realisme forstått som det faktiske domenet, knyttes til området «reflexive-hermeneutic complexity». Fortolkninger knyttet til dybdedometet er knyttet til området kalt «causal complexity». Fortolkninger av sistnevnte blir i denne studien forstått som samsvarende med det Thagaard (2009) omtaler som tredjegrads fortolkninger.

I min studie har jeg valgt Kritisk Realistisk Grounded Theory som overordnet forskningsstrategi for å gjennomføre denne typen fortolkninger på en systematisk og kvalitativ god måte. Hvordan fortolkningsprosessen er blitt gjennomført i praksis vil bli nærmere omtalt i kapittel 3.4 og eksemplifisert i vedlegg ni og ti.

Jeg vil nå presentere de overordnede prinsippene i en Kritisk Realistisk Grounded Theory-tilnærming, herunder hva som skiller denne fra ordinær Grounded Theory.

3.3 Kritisk Realistisk Grounded Theory

Kritisk realistisk Grounded Theory (KRGT) blir presentert som en aktuell tilnærming i studier av organisatoriske tjenestetilbud (Oliver, 2012; Kempster & Parry 2011, 2014). Oliver (2012) skriver at målet med KRGT er «explanatory theory tracing the line of a tendency from its deepest known generative mechanism to its realised effect in an open social system» (s. 383). Denne overordnede målsetningen samsvarer godt med formålet i min studie om å få økt kunnskap om hvilke bakenforliggende forståelsesformer som er med på å forme empirisk observerbare uttrykk av fenomenet kvalitet i norske skolars karriereveiledning.

3.3.1 Likheter og forskjeller mellom *Grounded Theory* og *Kritisk Realistisk Grounded Theory*

GT omtales som en mye anvendt tilnærming innen kvalitativ forskning (Thagaard, 2009; Blaikie, 2009). Samtidig er det viktig å være oppmerksom på en stor variasjon i måten tilnærmingen blir forstått og anvendt (Charmaz, 2009). For å kunne uttale meg om likheter og forskjeller er det viktig med en avklaring av hvilke type GT det relateres til.

Opprinnelsen til GT finner en hos Glaser & Strauss (1967). Deres utgangspunkt var å foreslå et alternativ til deduktive tilnærminger, som de anså som den hegemoniske tilnærmingen til samfunnsvitenskapelig forskning i den perioden. Deres alternativ var en induktiv tilnærming hvor empirien og dataene («grunnen») var utgangspunktet for teoriene. For forskeren var det avgjørende (og i deres perspektiv mulig) å sette sitt teoretiske utgangspunkt i parentes å la empirien danne teoriene. Sentralt sto ønsket om å utvikle generaliserte teorier om en objektiv virkelighet gjennom systematiske studier av empiri. Denne versjonen omtales ofte som en positivistisk GT (Oliver, 2012), og er i stor grad blitt videreført av Glaser (1998). Selv om det ontologiske synet på virkeligheten som potensielt eksisterende utenfor vår observasjon av den samsvarer med kritisk realisme, anses epistemologien i opprinnelig GT som lite kompatibel med kritisk realistisk epistemologi (Danermark et al, 2003).

Opprinnelig GT har imidlertid utviklet seg i flere retninger (Charmaz, 2009). Mens Glaser (1998) står som en representant for et perspektiv nærmest det opprinnelige, har Corbin & Strauss (2015) tatt perspektivet i en konstruktivistisk/hermeneutisk retning som kulminerer i det som omtales som andre generasjons GT (Morse, Noerager, Stern, Corbin, Bowers, Charmaz, & Clarke, 2009). Her tas det særlig til orde for en akseptering av forskerens fortolkende funksjon, og med det viktigheten av et samspill mellom forskerens teoretiske forståelse og empirien i utviklingen av nye teoretiske perspektiver. Aksepteringen av forskning som en fortolkende virksomhet, hvor allerede eksisterende teorier og forskning gis oppmerksomhet samsvarer godt med kritisk realistisk epistemologi.

Et unntak er imidlertid det Oliver (2012) omtaler som «the tendency of many contemporary grounded theorists to throw the real baby out with the relativist bathwater» (s. 378). Den virkelige babyen blir her forstått som de underliggende hendelser, strukturer eller bakenforliggende forståelsesformer en finner i kritisk realistisk ontologi. Når det er sagt finnes en stadig større vektlegging av strukturers betydning for menneskers konstruksjon av virkeligheten. Corbin & Strauss (2008) skriver blant annet: «to understand experience, that experience must be located within and can't be divorced from, the larger events in a social, political, cultural, racial, gender-related, informational, and techno-

logical framework and therefore these are essential aspects of our analyses» (s. 8).

Til forskjell fra opprinnelig GT sin framheving av induksjon som anbefalt fortolkningsstrategi (Glaser & Strauss, 1967), er den foretrukne strategien i andre generasjons GT abduksjon (Morse et al, 2009). Her forstås abduksjon som en tilnærming som: «entails considering all possible theoretical explanations for the data, framing hypotheses for each possible explanation, checking them empirically by examining data and pursuing the most plausible explanation» (Charmaz, 2006, s. 188). En slik forståelse av abduksjon legges også til grunn i KR (Oliver, 2012). Det er denne forståelsen av abduksjon jeg legger til grunn i min studie.

En kan derfor oppsummert si at KRG, i tråd med prinsippet om et dialektisk forhold mellom metodologier forankret i ulike vitenskapsteoretiske forståelser (Danermark et al, 2003), kombinerer bestanddeler fra ulike grener av GT.

En kritisk realistisk versjon av Grounded Theory vil derfor omfatte å:

- Reflektere og være åpen rundt eget ståsted som forsker, og inkludere denne forståelsen gjennom hele forskningsprosessen.
- Samle inn ulike former for empiriske data med siktemål om å skape en perspektivrikdom og danne et grunnlag for en «jording» i den påfølgende prosessen med å se etter potensielle nyanseringer i den rådende forståelsen av fenomenet som undersøkes.
- Gjennom hele forskningsprosjektet ha et abduktivt siktemål, gjennom et ønske om komplettering og nyansering mer enn erstatning av rådende teoretiske forståelser.
- Foreslå et nytt perspektiv som ikke er å anse som «det endelig svaret», men som et grunnlag for videreutvikling.

I tråd med disse prinsippene er det naturlig å fortsette med en synliggjøring av valgene jeg har gjort underveis i den abduktive fortolkningsprosessen.

3.4 Abduktiv analyse – prosess og valg underveis

Utgangspunktet for studien er å undersøke hvilke bakenforliggende forståelsesformer som er framtrepende i ulike interessenters perspektiv på kvalitet i norsk skoles karriereveiledningstjeneste. Bakgrunnen og formålet med en slik problemstilling er beskrevet i kapittel 1.2 og 1.3. Jeg har tidligere i kapittel tre gjort rede for hvorfor Kritisk Realistisk Grounded Theory blir vurdert som en hensiktsmessig tilnærming for å besvare en slik problemstilling. Jeg har særlig vektlagt hvordan jeg mener den lagdelte forståelsen av virkeligheten muliggjør ønsket om tredje grads fortolkning (Thagaard, 2009). Videre har jeg drøftet hvorfor jeg velger å basere fortolkningsprosessen på en abduktiv fortolkningsprosess. En slik prosess kjennetegnes av en lang rekke valg, og det er derfor

viktig at leseren av abduktive forskningsresultater gis mulighet til en innsikt i valgene som er gjort. Dette er viktig kunnskap, ikke bare for lesere av forskning, men også for andre forskere som ønsker å gå inn å gjøre sammenlignende studier og videreutvikle forskningsfunnene.

For å gi leseren et innblikk i de mange valgene som er blitt gjort i løpet av studien vil jeg i fortsettelsen synliggjøre og reflektere rundt valgene jeg har gjort underveis i forskningsprosessen fram mot mine konklusjoner.

3.4.1 Strategisk fortolkningsmodell

Et sentralt prinsipp i abduktiv forskning er at empiriske kilder vektlegges som grunnlag for kategorisering og teoriutvikling (Reichertz, 2009). Dette innebærer en fortolkningsprosess hvor de empirisk observerte dataene gradvis fortolkes, sees i sammenheng og abstraheres til meningsbærende kategorier (Corbin & Strauss, 2015). Det finnes mange ulike tilnærminger til hvordan en slik prosess kan bygges opp for å ivareta kravene til kvalitet i forskning (Bryant & Charmaz, 2007). Gitt studiens formål og vitenskapsteoretiske fundament, valgte jeg Glaser og Strauss (1967) sin anbefaling om å bygge fortolkningen på substantiv og teoretisk koding. En sentral avklaring i en slik prosess er valg av empiriske kilder. Før jeg går inn på arbeidet med substantiv og teoretisk koding, vil jeg derfor drøfte valg av empiriske kilder, og hvordan jeg arbeidet for å komme i inngripen med empirien.

3.4.2 Valg av empiriske kilder

Corbin & Strauss (2015) argumenterer for at aktuelle empiriske kilder i GT eksempelvis kan være tekster, dokumenter, aviser, intervjudata, observasjoner eller videoer. Videre at valget av kilder, og eventuelt valget om å kombinere empiri fra flere kilder vil avhenge av problemstillingen en ønsker besvart. Gitt studiens formål om å undersøke underliggende forståelsesformer av et fenomen i åpne sosiale systemer, valgte jeg å fokusere på tre empiriske kilder; fagpolitiske nasjonale og europeiske styringsdokumenter, tidligere forskningsresultater og intervjudata fra aktører som enten mottar, tilbyr eller er nære beslutningstakere i skolens karriereveiledning.

En begrunnelse for et slikt valg, utover min forståelse av forskningsfenomenets egenart, er Hughes & Gration (2009) sin påstand om at utvikling av gjeldende praksis i karriereveiledning skjer i skjæringspunktet mellom praksisfeltet, forskning og politikk. Utvalget av empiriske kilder kan derfor omtales som strategisk for å kunne oppnå den ønskede plausible (teoretiske) slutningen om fremtredende bakenforliggende forståelsesformer (Thagaard, 2009).

Når det gjelder utvalget av tidligere forskning gis en gjennomgang av dette i kapittel

1.7. En viktig overordnet avklaring er at jeg gjennom å inkludere dette som empirisk kilde både ønsker å belyse hvordan fenomenet jeg undersøker er blitt behandlet som forskningsområde i tidligere forskning, og hvilke funn forskningen trekker fram. Jeg vil forøvrig i 3.4.5. vise hvordan denne empiriske kilden blir inkludert i den abduktive fortolkningsprosessen.

3.4.3 Valg knyttet til undersøkelse av aktører som enten mottar, tilbyr eller er nære beslutningstakere knyttet til skolens karriereveiledning

For å studere den empiriske kilden aktører som enten mottar, tilbyr eller er nære beslutningstakere knyttet til skolens karriereveiledning valgte jeg å gjennomføre seminstruerte fokusgruppeintervjuer (Haug, 2017).

Corbin & Strauss (2015) påpeker at den ideelle formen for intervju i en abduktiv fortolkningsstrategi vil være ustrukturerte intervjuer. Dette fordi en slik form i størst mulig grad ivaretar intensjonen om at deltakerne fritt og uten påvirkning kommer med sine synspunkter om den valgte overordnede tematikken. Samtidig påpeker de at semistrukturerte intervjuer kan være hensiktsmessige hvis en ønsker å ivareta «some consistency over the concepts covered in each interview» (s. 39). Siden jeg i min fortolkningsstrategi ønsket å fokusere på forståelsesformer både innad og på tvers av tre kildegrupper, anså jeg det som hensiktsmessig å legge til rette for en slik oversikt. Når det er sagt valgte jeg å bygge opp intervjuguiden som en progresjon fra en innledende åpen spørreform til mer utdypende og ledende spørsmål (Haug, 2017). Gjennom å velge en slik progresjon var hensikten å innlede med spørsmål som i så liten grad som mulig påvirket deltakernes synspunkter. Dette ble etterfulgt av en oppmerksomhet på det jeg anså som sentrale områder ut fra min daværende kunnskap om forskningsfenomenet (eksempelvis tema knyttet til organisering, tilgjengelighet), og områder jeg ut fra mitt faglige ståsted var spesielt interessert i (eksempelvis brukermedvirkning i kvalitetsutvikling).

Det ble gjennomført et prøveintervju. Her deltok utdannings- og yrkesrådgivere som ikke var informanter ved gjennomføringen av de endelige intervjuene. Tilbakemeldingene fra pilotintervjuet ga nyttige innspill om et behov for konkretisering av spørsmålene i guiden. De endelige intervjuguidene som ble brukt i undersøkelsen er vedlagt (vedlegg 1, 2, 3 og 4).

Når det gjelder valget av fokusgruppeintervju som intervjuform, argumenterer Krueger & Casey (2009) for at fokusgruppeintervju kan benyttes når man søker bredden i oppfatninger, følelser og meninger om et fenomen. Fokusgruppeintervjuet kjennetegnes ved at intervjupersonene oppfordres til å samtale rundt spesielle tema i grupper slik at underliggende normer, innstillinger og verdier kommer til overflaten.

Jeg valgte å fokusere på fire ulike aktørposisjoner i mitt design; elever, utdannings- og

yrkesrådgivere, skoleledere og representanter fra kommunalt skoleeiernivå. Videre ønsket jeg å inkludere deltakere fra både ungdomsskole og videregående skole. Intensjon bak utvalget var å undersøke tematiske områder hos aktører som er direkte involvert, enten som mottakere, tilbydere eller nære beslutningstakere i organisering og utvikling av tjenesten. Et slikt utvalg må sees i sammenheng med Mordal, Buland & Mathiesen (2015) sin påstand om at: «Forståelsen av hva som er «god rådgiving» blir i stor grad til lokalt, gjennom formelle og uformelle forhandlinger, i samspill mellom mikro og makro-nivå» (side 9). Gjennom et slikt utvalg ville jeg kunne undersøke forståelser som ligger tett opptil den reelle praksisen i de utvalgte skolene. Samtidig anerkjenner jeg at det vi sier vi gjør, og det som faktisk gjøres ikke nødvendigvis samsvarer med hverandre (Argyris & Schöns, 1996). Et grep for å sikre troverdigheten i denne kildegruppen ville vært å inkludere observasjonsstudier. Dette ble vurdert, men jeg valgte å ikke inkludere dette i forskningsdesignet på grunn av omfanget av empiriske data dette ville medført satt opp mot rammene for gjennomføringen av min studie.

For å rekruttere deltakere til prosjektet kontaktet jeg rådgiverkoordinator for Oppland. Etter avtale med henne fikk jeg anledning til å presentere forskningsprosjektet på den fylkeskommunale rådgiverkonferansen høsten 2013. I forlengelsen av denne presentasjonen fikk jeg delta i et møte med regionale rådgiverkoordinatorer april 2014. På møtet ble planene for gjennomføring av forskningsprosjektet presentert. Gjennom sine roller som koordinatorer utdannings- og yrkesrådgivning i sine regioner, fungerte disse som døråpnere for tilgang til informanter. Gjennom mitt tidligere arbeidsforhold som regional rådgiverkoordinator i nevnte fylke, har jeg en relasjon til de nåværende koordinatorene. For å ivareta en kongruent gjennomføring ble det derfor sendt likelydende henvendelser til koordinatorene i etterkant av møtet (Vedlegg 5). Koordinatorene samtykket i å legge til rette for intervjuer med skoleledere, representanter fra skoleeiernivå og utdannings- og yrkesrådgivere. Det ble sendt ut likelydende informasjonsskriv og invitasjon til deltakelse (Vedlegg 6). Elevene ble rekruttert fra skoler hvor også utdannings- og yrkesrådgiver deltok som informant. Det ble utviklet et informasjonsskriv (Vedlegg 7) og et samtykkeskjema for elever og foreldre (Vedlegg 8).

Som en vil se i intervjuguidene og de ulike informasjonsskrivene la jeg, ut fra mitt faglige ståsted ved oppstart av studien, til grunn at elevmedvirkning i kvalitetsutviklingen av karriereveiledningen ville være interessant å undersøke. Som en vil se i analysene i artikkel fire (Haug, 2017) viste det seg at dette ikke var et framtrødende tema hos informantene. Dette er et eksempel på viktigheten av et dialektisk forhold mellom forskerens faglige ståsted og respekt for empirien i en abduktiv forskningsstrategi. En annen endring i studien var ønsket jeg kommuniserte i informasjonsskrivene om å videreføre analysene basert på fokusgruppeintervjuene i et aksjonsforskningsprosjekt. Denne fasen er fortsatt aktuell, men vil bli gjennomført som et selvstendig forskningsprosjekt i forlengelsen av

avhandlingen. En svakhet ved studien er at denne endringen ikke eksplisitt er kommunisert på andre måter enn gjennom informasjon til Utdannings- og yrkesrådgivere på deres rådgiversamling høsten 2015.

Utfallet av rekrutteringsprosessen ble ni fokusgruppeintervjuer gjennomført i fire av de seks regionene i Oppland i tidsrommet august 2014 til mai 2015. En potensiell svakhet ved utvalget var at det av praktiske årsaker ikke lot seg gjøre å intervju representanter for skoleeiernivået i videregående skole. En annen potensiell svakhet var at det ble ulik representasjon fra de ulike informantgruppene. Krueger & Casey (2009) argumenterer i den forbindelse for at ulik representasjon ikke nødvendigvis er å anse som en svakhet i fokusgruppeintervjuer. Dette siden siktemålet i analysestrategien ikke er å bygge generalisert kunnskap på populasjonsnivå.

Som nevnt innledningsvis, kjennetegnes fokusgruppeintervjuer ved at intervjupersonene oppfordres til å samtale rundt spesielle tema slik at underliggende normer, innstillinger og verdier kommer til overflaten. Det er av vesentlig betydning at disse temaene er noe som deltagerne har til felles, og at intervjuet foregår i en relativt uformell og åpen atmosfære (Parker & Tritter, 2006, s. 24). Charmaz & Belgrave (2012) argumenterer for at fokusgruppeintervjuer kan gjøre det lettere for deltakere å åpne seg opp. Samtidig advarer de mot faren for gruppetenkning, forstått som at sterke deltakere i gruppen leder gruppen i en retning. Intervjuene med skoleledere ble gjennomført i forbindelse med et allerede fastsatt samarbeidsmøte mellom rektorer i videregående skole og ungdomsskole på en skole i regionen. Intervjuet med representantene fra skoleeierne ble også gjennomført i forbindelse med et allerede fastsatt regionalt møte. Intervjuene med utdannings- og yrkesrådgivere fra begge skoleslag ble gjennomført på arbeidsplassen til en av de deltakende informantene. I alle tre tilfeller var det en relasjon mellom informantene basert på allerede etablert samarbeid som bidro til å skape den ønskede åpne atmosfæren for en samtale. Elevene ble intervjuet på sine respektive skoler. I alle gjennomføringene opplevde jeg at det å gjennomføre intervjuene på aktørenes egen arena bidro til en utjevning av en potensiell asymmetri i relasjonen mellom meg som forsker og deltakerne (Charmaz & Belgrave, 2012). Rekkefølgen på intervjuene var tilfeldig satt, noe som førte til en vekslning mellom ulike aktørperspektiver gjennom intervjuperioden. Dette opplevdes som en styrke for fortolkningen av datamaterialet, gitt målet om å se etter mønstre i forståelsesformer både innad og mellom aktørgruppene (Corbin & Strauss, 2015).

Alle gjennomføringene fulgte oppbygningen i den semistrukturerte intervjuguiden. Deltakerne ble påminnet informasjonen de hadde fått i forkant om at svarene ville bli anonymisert, men at alle intervjuene ble tatt opp på bånd, og transkribert i etterkant av gjennomføringen. Videre at deltakelse var frivillig, og at de som eventuelt ikke ønsket å delta kunne forlate lokalet. Det ble samlet inn samtykkeskjemaer fra elevene for deltakelse. Intervjuene genererte 42 sider transkribert tekst. Tekstene og opptakene ble

oppbevart på et passordbeskyttet serverområde, og slettet ved utgangen av 2016 i forbindelse med akseptering av artikkelen basert på det innsamlede datamaterialet (Haug, under publisering).

3.4.4 Valg knyttet til undersøkelse av styringsdokumenter

Den tredje kildegruppen jeg inkluderer i mitt forskningsdesign var nasjonale og europeiske styringsdokumenter relevant for studiens tematikk. Utover forankringen i det overordnede prinsippet om at faglig utvikling skjer i spenningsfeltet mellom politikkutforming, forskning og praksis (Hughes & Gration, 2009), peker Corbin & Strauss (2015) på at kombinasjonen av dokumenter og intervjudata vil være hensiktsmessig for å i størst mulig grad få fram bredden og nyansene i synet på et gitt fenomen. En styrke ved dokumentundersøkelse som metode, er at man får tilgang på informasjon som er reflektert og gjennomtenkt (Jacobsen, 2010).

Det er gjort et strategisk utvalg av dokumenter. Et strategisk utvalg innebærer en utvelgelse av dokumenter som er relevante i forhold til problemstillingen og som kan bidra til den teoretiske generaliseringen (Thagaard, 2009). Offentlige dokumenter er valgt, siden de forventes å være utarbeidet og grundig gjennomarbeidet av fagpersoner, noe som bidrar til å styrke metoden som grunnlag for å undersøke underliggende forståelsesformer som kommer til uttrykk i de konkrete tekstene. I studien har jeg valgt en kvalitativ form for dokumentanalyse (Jacobsen, 2010). Dette er forankret i den overordnede abduktive forskningsstrategien. Siktemålet er å fortolke seg fram til meningsbærende kategorier basert på tekstlige uttrykk. I studien er det valgt et primært fokus på nasjonale styringsdokumenter. Med styringsdokumenter menes lovtekster og forskrifter vedtatt av Stortinget, og rundskriv, læreplaner og anbefalinger utgitt av Utdanningsdirektoratet som omhandler studiens gjenstandsområde. I tillegg har jeg valgt å inkludere en nylig utgitt nasjonal offentlig utredning (NOU, 2016: 7). Dette er gjort siden denne i stor grad har sammenfallende tematikk som mine forskningsspørsmål. Min relasjon til styringsdokumentene blir for øvrig drøftet i 3.5.2.

Jeg har også valgt å analysere et utvalg europeiske fagpolitiske tekster utgitt av OECD, EU og ELGPN. Dette er gjort ut fra Plant & Kjærgård (2016) sin argumentasjon om at en i vår samtid ser en type styringsform hvor europeiske fagpolitiske instanser publiserer ulike anbefalinger for europeiske stater. Videre utformes det resolusjoner, eksempelvis i Europarådet (2004 & 2008). Dette er formelt sett anbefalinger, ikke direktiver som må etterfølges. Plant & Kjærgård (2016) argumenterer imidlertid for at anbefalingene får en styrende rolle for politikkutformingen i de europeiske landene. Det er derfor av interesse å inkludere disse dokumentene i mitt forskningsdesign.

Innledningsvis i kapittel 3.4 ble det gjort klart at jeg valgte å følge Glaser og Strauss

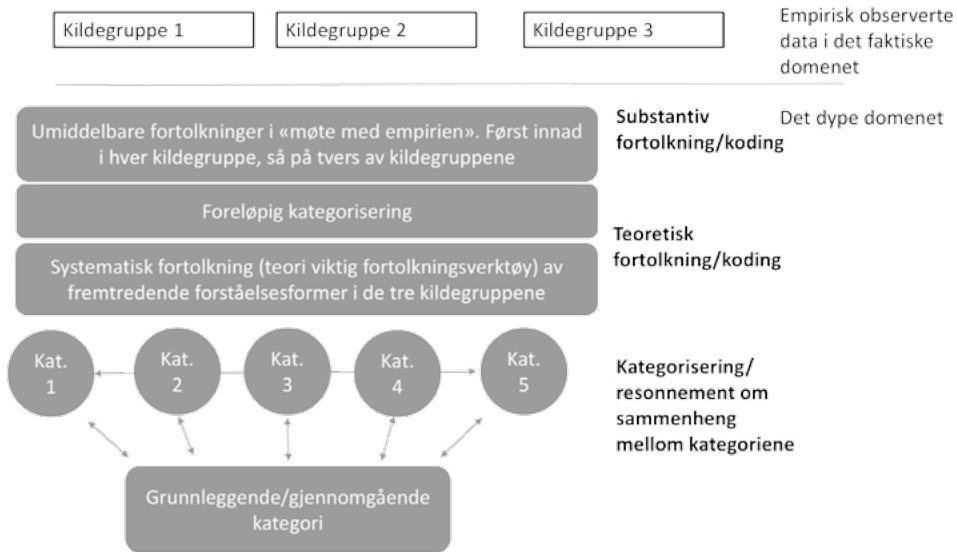
(1967) sine anbefalinger om å basere fortolkningsprosessen på substantiv og teoretisk koding. Jeg vil i fortsettelsen beskrive kjennetegn ved en slik strategi og eksemplifisere hvordan jeg har gjennomført fortolkningen i min studie.

3.4.5 Substantiv og teoretisk koding av empirien

Substantiv koding innebærer å notere ned umiddelbare tanker og følelser i møte med de ulike empiriske kildene. Hensikten er å foreta en første åpen fortolkning hvor spørsmålet «hva dreier dette seg om?» er utgangspunkt. Gjennom hele studien har jeg skrevet logg. Her har jeg notert ideer, tanker om sammenhenger og så videre. En viktig dimensjon med loggskrivningen har vært å reflektere rundt umiddelbare tanker «i møte med empirien». Loggen har dermed vært å anse som et arbeidsverktøy i fortolkningsprosessen. Som et neste trinn gikk jeg inn i kildene for å undersøke sammenfallende mønstre og tema som stakk seg ut. Et eksempel er at jeg etter at intervjuene i forbindelse med artikkel fire (Haug, 2017) leste gjennom den transkriberte teksten og det som framsto som sentrale ord eller setninger ble fargemerket. Samme koding ble gjort med de to andre kildegruppene. Dette ledet fram mot en foreløpig kategorisering.

I den teoretiske kodingen er siktemålet å videreføre kategoriseringen initiert i den substantiv kodingen. Gjennom dette beveger fortolkningen seg nedover i det dype domenet. Jeg valgte å fokusere på en kildegruppe om gangen i arbeidet med å komme fram til kategorier som omhandlet sammenfallende tematikk. Kategoriene som framsto som relevante i hver kildegruppe ble så tolket i sammenheng med kategoriene i de andre kildegruppene. I dette arbeidet ble ulike karriereveiledningsteoretiske perspektiver (presentert i 2.5) brukt som fortolkningsredskap. Sistnevnte er en tilnærming som fraviker fra Glaser og Strauss' (1967) anbefalinger. Valget må sees i sammenheng med vektleggingen KRGD legger på allerede eksisterende teorier som et viktig grunnlag for fortolkningen.

I Grounded Theory er målet at resultatet skal ende opp i en modell eller teori som forklarer et visst fenomen i større detalj (Corbin & Strauss, 2015). I min studie, hvor målet er større forståelse av bakenforliggende forståelsesformer av forskningsfenomenet, er resultatet av fortolkningen presentert som et resonnement i kapittel fem. Gjennom resonnementet vil det jeg anser som sammenhengen mellom fremtredende bakenforliggende forståelsesformer i det dype domenet bli presentert og drøftet. Modell 2 visualiserer studiens abduktive fortolkningsmodell.



Modell 2: Abduktiv fortolkningsmodell i studien

3.4.6 Eksempel på gjennomføring av abduktiv fortolkningsprosess

For å synliggjøre hvordan den faktiske fortolkningsprosessen er gjennomført presenterer jeg her hvordan jeg arbeidet meg fram til kategorien «Ulike forståelsesformer knyttet til påvirkningsforholdet mellom individet og samfunnet: Et spenn mellom et individrettet fokus og et fokus på samfunnsstrukturers betydning for valgene elevene gjør». Fortolkningen er gjennomført ut fra prinsippene i Modell 2: Abduktiv fortolkningsmodell i studien presentert i kapittel 3.4.5. Eksempelen er basert på håndskrevne notater i loggbok som ble ført gjennom hele forskningsprosjektet, og diverse visualiseringer av sammenhenger på A3 ark hengt opp på veggen på mitt kontor. Selv om framstillingen er presentert kronologisk var den faktiske prosessen dynamisk og vekslende mellom de ulike stegene i fortolkningsprosessen.

Steg i fortolkningsprosessen	Eksempler
<p>Empirisk observerte data i det faktiske domenet (et utvalg)</p>	<p>Kildegruppe 1 (funn i tidligere forskning)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Buland, Mathiesen & Mordal (2014) skriver at «De fleste rådgivere er svært bevisste at de skal fasilitere en positiv læreprosess for eleven, 'hjelpe eleven å hjelpe seg selv' og ikke ta valg på elevens vegne. Rådgivere har i samtalen ofte søkt å stimulere elevene til selv å tenke og ta valg, i stedet for å 'velge for dem'» (s. 189). - I forskningen omkring elevers utdannings- og yrkesvalg er den mest omfattende forskningsinnsatsen, både nasjonalt og internasjonalt, basert på et sosiologisk perspektiv (Holen, 2014; Skorikov & Patton, 2007). <p>Kildegruppe 2 (Aktørenes perspektiv, Haug, under publisering)</p> <ul style="list-style-type: none"> - «Et møte mellom elev og veileder der det er likevekt. Der eleven føler seg trygg. Der det gis åpne spørsmål mer enn faste svar og der eleven føler han er på ei reise som er positiv for seg sjøl. Der eleven etter hvert gløder». (utsagn rådgiver) - De som ikke vet kan det være lurt at rådgiver sier noe til om hva arbeidslivet trenger om 10 til 15 år. (utsagn elev) - I samtalen kan du godt møte en elev, kan holde på med veiledning, så komme til punkt hvor du sitter med kunnskap om det eleven orienterer seg mot, da kan du komme med konkrete råd (utsagn rådgiver) - Vi (skoleiere) har ei gruppe med usikre sjeler, vi kommer fra hjem som støtter oppunder. Det er ungdommer som ikke vet som trenger det mest. (utsagn repr. skoleier) <p>Kildegruppe 3 (styringsdokumenter)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Faget Utdanningsvalg skal bidra til at elevene oppnår kompetanse i å treffe karrierevalg som er basert på elevenes ønsker og forutsetninger (læreplan Utdanningsvalg) - Kunne bidra til å utvikle elevenes selvtrillit og evne til å hjelpe seg selv (veiledende kompetansekriteriene for utdannings- og yrkesrådgivere) - Eleven skal gradvis bli bevisst sine egne interesser, dugleikar og verdiar, og få kunnskap, sjølvinnstikt og evne til sjølv å kunne ta avgjerd om yrkes- og utdanningsval (forskrift til opplæringalova). - I karriereveiledningsutvalgets innstilling tas det til orde for en politisk intensjon om at karriereveiledningen både skal ivareta individets og samfunnets behov (NOU 2016: 7). «Samfunnmessig fordi staten har en interesse i veiledningens funksjoner når det gjelder utdanning og arbeid – en velopplyst befolkning tar bedre og mer informerte valg. Personlig fordi veiledning retter seg mot den enkelte og den enkeltes vei gjennom livet» (s. 22).
<p>Substantiv fortolkning Umiddelbare fortolkninger i «møte med empirien». Først innad i hver kildegruppe, så på tvers av kildegruppene (et utvalg fra notatene)</p>	<p>Umiddelbare fortolkninger av kildegruppe 1 (funn i tidligere forskning) Tosidig, på ene siden autonomi, respekt for enkeltindividets mulighet til å ta selvstendige valg, på andre siden vektlegging av påvirkning fra samfunnsstrukturer. Rådgivere mest representative for «autonomisprete»</p> <p>Umiddelbare fortolkninger av kildegruppe 2 (Aktørenes perspektiv, Haug, under publisering) Vektlegger betydningen av likevekt mellom elev og rådgiver. Elev skal ha siste ordet, men rådgiver skal kunne mene noe. På vegne av samfunnet? Relasjonskompetanse, viktig å relatere veiledningen til «noe», se valgene i sammenheng med konsekvenser</p> <p>Umiddelbare fortolkninger av kildegruppe 3 (styringsdokumenter) Elevens rett, ikke plikt til å motta rådgivning. ønsker og forutsetninger (hva ligger i det siste?) gradvis nøkkelord. Tydeliggjør forventninger til hva «noe» i kildegruppe 2 skal innebære</p> <p>Fortolkning om sammenfall mellom de tre kildegruppene En både/og tenkning med vekt på respekt for individet som viktig prinsipp (menneskesyn), men samtidig vektlegges viktigheten av at valgene må settes i sammenheng med «verden rundt»</p>

Steg i fortolkningsprosessen	Eksempler
<i>Substantiv fortolkning</i> Foreløpig kategorisering	«Individuell frihet innenfor rammer formulert av storsamfunnet som nødvendige kompetanser for å bli en del av, og bidra i fellesskapet»
Teoretisk fortolkning Systematisk fortolkning (teori viktig fortolkningsverktøy) av fremtredende forståelsesformer i de tre kildegruppene	<ul style="list-style-type: none"> - Watts (1999) argumenterer for en dreining mot at karriereveiledningen blir sett på som et virkemiddel for samfunnets behov for kompetent framtidig arbeidskraft. - Guichard (2001) forklarer individorienteringen med at en i industrialiserte land i den vestlige verden finner det han omtaler som et ideologisk rammeverk som anerkjenner og verdsetter utvikling av selvet i åpne, fleksible samfunn. I samfunn tuftet på en slik ideologi, er friheten til å forfølge sine egne mål en viktig verdi. - Roberts (2005) tar til orde for at idealet i den vestlige verden om den enkeltes frihet til selvbestemmelse, har medført at empiriske studier som viser at klassebakgrunn, kjønn og etnisitet fortsatt har stor betydning for elevenes faktiske karrierevalg, i alt for liten grad har blitt inkludert i teori- og metodeutviklingen innen karriereveiledning.
Kategorisering/resonnement om sammenheng mellom kategoriene. (Se også kp. 5.1 for det fullstendige resonnementet)	Ulike forståelsesformer knyttet til påvirkningsforholdet mellom individet og samfunnet: «Et spenn mellom et individrettet fokus og et fokus på samfunnsstrukturers betydning for valgene elevene gjør». Denne kategorien gir reining for de fem andre kategoriene.

Modell 3: Eksempel på gjennomføring av abduktiv fortolkningsprosess

Jeg har i det foregående synliggjort en rekke valg underveis i forskningsprosessen. Viktigheten av en slik synliggjøring må sees i sammenheng med krav som stilles til forskningens kvalitet.

3.5 Refleksjoner rundt forskningens kvalitet - transparens, validitet og reliabilitet

Corbin & Strauss argumenterer (2015) for at en vurdering av kvalitet i kvalitativ forskning bør bygge på følgende elementer: transparens, metodologisk konsistens, klare mål med forskningsspørsmålene og en sensitivitet for tema og datamateriale både i planleggingsfasen og analysefasen. Jeg vil i dette avsnittet reflektere rundt hvordan jeg har arbeidet med å sikre forskningens kvalitet i denne studien.

3.5.1 Ulike former for transparens

Som omtalt i kapittel 3.3.1 har det innen Grounded Theory, gjennom dreiningen fra induksjon mot abduksjon, vært en økende akseptering av forskerens stemme som en viktig og naturlig del i teoribyggingen (Charmaz, 2006). Gitt det valgte abduktive forskningsdesignet, antas det å være en påvirkningsrelasjon mellom meg som forsker, empirien som undersøkes, og de fortolkninger og konklusjoner jeg gjør (Reichertz, 2009). Forskerens stemme forstås som mitt teoretiske utgangspunkt, herunder konsekvensen dette har for valg underveis i forskningsprosessen, men også min relasjon til fenomenet som

undersøkes. Mitt teoretiske ståsted blir redegjort for i kapittel 1.5 og 2.5, gjennom presentasjonen av antagelser som ligger til grunn, og det karriereveiledningsteoretiske fundamentet i studien. Videre gir jeg i kapittel to en grundig gjennomgang av det vitenskapsteoretiske fundamentet jeg legger til grunn. I kapittel 3.4 har jeg synliggjort valg underveis i forskningsprosessen. Valget om å synliggjøre disse komponentene henger sammen med behovet for forskningens transparens (Corbin & Strauss, 2008).

I følge Kvale (2006) er forskerens transparens et sentralt kvalitetssikringselement i kvalitativ forskning. Nyhus skriver, med referanse til forskning om kvalitet i en skolekontekst: «det må stilles enda større krav til å presisere fra hvilke posisjoner forskningen bedrives, og med hvilke briller den kommer med sine konklusjoner og anbefalinger» (2009, s. 73). Ved siden av en transparens rundt momentene nevnt ovenfor, vil jeg også trekke fram viktigheten av å synliggjøre min relasjon til fenomenet som undersøkes.

3.5.2 Transparens – Min relasjon til fenomenet som undersøkes

Fra jeg i 2006 skrev min masteroppgave om studenters opplevelse av å gjøre karrierevalg, har utvikling av kvalitet i karriereveiledningstjenester vært et sentralt omdreiningspunkt for meg (Haug, 2006). Etter hvert har interessen i stadig større grad blitt rettet inn mot skolen som kontekst. I løpet av de ti årene som har gått, har jeg blant annet vært engasjert som foredragsholder, undervisningsansvarlig, prosessleder og faglig koordinator. Ulike sider ved kvaliteten på karriereveiledning i skole har vært sentrale tema. Min nåværende arbeidssituasjon er at jeg er emneansvarlig for Høgskolen i Innlandet sitt rådgiverstudie, og to av emnene på masterutdanningen i karriereveiledning. I tillegg hadde jeg en sentral rolle i oppbygningen og igangsettelsen av nevnte masterutdanning høsten 2014 i et samarbeid mellom daværende Høgskolen i Lillehammer og Høgskolen i Buskerud og Vestfold.

En annen side ved min relasjon til fenomenet som undersøkes er at jeg i kraft av min rolle som fagperson i et relativt lite fagmiljø (Damwad, 2012), har et kollegialt forhold til sentrale bidragsyttere til utformingen av empiriske kilder i studien. Dette omhandler særlig de nasjonale styringsdokumentene som undersøkes. Gjennom samtaler har jeg eksempelvis drøftet ulike sider ved utformingen av ny nasjonal læreplan for Utdanningsvalg på ungdomstrinnet (Utdanningsdirektoratet, 2015) med fagpersonen som fra Utdanningsdirektoratet var gitt oppdraget med å utforme forslag til ny læreplanen. En enda tettere relasjon har jeg til utredningen *Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn* (NOU 2016:7). Parallelt med min studie ble jeg oppnevnt som medlem i ekspertutvalget som skrev utredningen. Utredningen er, ut fra mandatet om å utvikle et kunnskapsgrunnlag for politikktutformingen innen karriereveiledning, en sentral kilde til denne studien. Et konkret eksempel på tangeringspunktet mellom min studie og utredningen er arbeidet med delkapittelet om kvalitet i utredning-

gen (NOU 2016:7, s. 29). Her bidro jeg sammen med andre medlemmer i ekspertgruppen i utformingen av det som ble den endelige teksten. Parallelt med dette pågikk den abduktive fortolkningsprosessen av dataene i eget forskningsprosjekt. Når det gjelder relasjonen til utredningen (NOU 2016:7), er det forøvrig etisk sett viktig for meg å understreke at studien jeg har gjennomført er et selvstendig arbeid, som ikke må sees på som en argumentasjon for utvalgets anbefalinger. At det allikevel har vært en mer eller mindre bevisst gjensidig påvirkning mellom de to prosessene mener jeg er uunngåelig.

Gitt en slik beskrivelse av min relativt tette relasjon til fenomenet som undersøkes, har jeg forståelse for at det kan stilles spørsmål ved min kapasitet til å løfte blikket ut av empirien og gjøre kvalitativt gode og troverdige analyser. For å imøtekomme en slik motforestilling, har jeg gjennom kappeteksten og i artiklene etterstrebet å være transparent og åpen rundt mitt ståsted som forsker i møte med det valgte forskningsfenomenet. Jeg har også søkt å ivareta kvaliteten ved å forholde meg til krav knyttet til validitet og reliabilitet.

3.5.3 Validitet og reliabilitet

En oppmerksomhet på metodologisk konsistens, klare mål med forskningsspørsmålene og en sensitivitet for tema og datamateriale både i planleggingsfasen og analysefasen omtales ofte som forskningens validitet og reliabilitet (Kvale, 2006). Kriteriene for validitet og reliabilitet vil ha ulikt innhold i kvantitativ og kvalitativ forskning (Kvale, 2006). Kvale (2006) drøfter validitet i kvalitativ forskning ut fra tre dimensjoner: som håndverksmessig kvalitet på forskingsarbeidet, kommunikativ validitet og pragmatisk validitet. Når det gjelder førstnevnte må forskeren særlig være oppmerksom på å kontrollere hele forskningsprosessen med tanke på potensielle feilkilder. Kommunikativ validitet omhandler at resultater og konklusjoner bør drøftes åpent, eksempelvis i et forskningsfelleskap og med aktører som innehar en praksisrolle knyttet til fenomenet som studeres. Studiens pragmatiske validitet omhandler hvorvidt studien kan bidra til endringer i gjeldende praksis. Reliabilitet omhandler hvorvidt forskningen er troverdig (Kvale, 2006). Dette omhandler blant annet om empiri er samlet inn systematisk og i samsvar med forutsetninger i valgte forskningsstrategi. Jeg mener å ha synliggjort en forskningsprosess som ivaretar disse kravene.

4. Korte sammendrag av hver artikkel

Som del av denne studien er det skrevet fire artikler; tre tidsskriftartikler og et bokkapittel i en antologi. To av tidsskriftartiklene har Peter Plant, professor 2 i karriereveiledning ved Høgskolen i Innlandet som medforfatter. Forholdet mellom artiklene og kappeteksten i studien som helhet er beskrevet i kapittel 1.6.

De fire artiklene er:

1. Haug, E.H. & Plant, P. (2016). Research-based knowledge: researchers' contribution to evidence-based practice and policy making in career guidance. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 16 (1) DOI: 10.1007/s10775-015-9294-6.
2. Haug, E.H. & Plant, P. (2015). The potential role of career guidance and career education in combating early school leaving, *Nyelvtudományi Közlemények*, (3), s. 5-15. Hentet fra: <http://nevelestudomány.elte.hu/index.php/2015/10/te-potential-role-of-career-guidance-and-career-education-in-combating-early-school-leaving/?lang=en>
3. Haug, E. H. (2016). Utdanningsvalg: Kompetanseutvikling for framtidens utdannings- og arbeidsliv, I Høsøien, U. & Lingås L.G. (Red.) Utdanningsvalg: Identitet og dannning, Oslo: Gyldendal Akademisk.
4. Haug, E. (2017). Det er fint å være hos rådgiver, hun skjønner oss skjønner du. En empirisk studie av tema som anses som kjennetegn på kvaliteten i skolens karriereveiledning. *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 2(1), 16-29. doi:<http://dx.doi.org/10.15845/ntvp.v2i1.1161>

Jeg vil i det følgende gi et kort sammendrag av de fire artiklene.

4.1 Artikkel 1

Artikkelen retter et særlig fokus på hvordan sammenhengen mellom ulike karriereveiledningstiltak og utbyttet av disse på ulikt vis kan vurderes. Den tar utgangspunkt i, og problematiserer, begrepet evidensbasert praksis og politikkutforming som har blitt et sentralt begrep i ordskiftet om kvaliteten på karriereveiledningstjenester de senere årene. Artikkelen legger vekt på en nyansering av forskningsbasert kunnskap som en del av kunnskapsgrunnet for profesjonalisering av karriereveiledningstjenester. Videre argumenterer vi for at en bredere og mer pluralistiske forskningsstrategi vil være hensiktsmessig, ut fra en antagelse om at det bør være forskningsfenomenets kjennetegn som er utgangspunkt for valg av forskningsstrategi. Artikkelen setter også et spesielt fokus på behovet for en sterkere involvering av stemmen til brukerne i utvikling og vurdering av ulike karriereveiledningstiltak.

4.2 Artikkel 2

I artikkelen diskuteres karriereveiledningstjenesters potensielle betydning i arbeidet for bedre gjennomføring i videregående skole. Den retter seg slik sett mot det jeg i innledningen til kapittel en i kappeteksten omtaler som en sentral samfunnsutfordring. Det tas utgangspunkt i en forståelse om at manglende fullføring kan være kostbart både for den enkelte elev, og for samfunnet. Ikke bare i økonomiske termer, men også i form av lav selvfølelse, og risikoen for sosial eksklusjon. I artikkelen argumenteres det for en nyansert og perspektivrik forståelse av årsakene for at elever ikke fullfører videregående skole, med en tilhørende konsekvens at tiltak også bør ha en flersidig innretning. Det argumenteres blant annet for at en ikke ensidig må legge en individorientert problemforståelse til grunn, men også ha oppmerksomhet på det vi i artikkelen omtaler som push-out faktorer. Sistnevnte innebærer en oppmerksomhet på påvirkningsrelasjonen mellom individet og samfunnsstrukturer, noe jeg vil komme tilbake til i den helhetlige drøftingen i kapittel seks.

Begrepet «wicked problems» introduseres som en måte å begrepsfeste kompleksiteten knyttet til å kunne forstå mekanismene som fører til frafall. En gjennomgang av ulike tiltak for bedre gjennomføring peker i retning av tre kategorier tiltak; preventive, intervenserende og kompenserende. Med dette som bakteppe drøftes karriereveiledningstjenesters potensielle rolle i en samlet innsats i arbeidet for bedre gjennomføring i videregående opplæring. Det argumenteres for at karriereveiledningstjenester særlig vil kunne ha en betydning som en preventiv innsats hvor en forsøker å forebygge årsaker til manglende gjennomføring.

4.3 Artikkel 3

I artikkelen rettes oppmerksomheten på faget Utdanningsvalg på ungdomstrinnet som er et av de sentrale gjenstandsområdene i denne studien. Et av hovedformålene i Utdanningsvalg er at faget skal legge til rette for at elever tar mer kunnskapsbaserte valg av utdanning og yrke (Utdanningsdirektoratet, 2015). Denne kunnskapen skal tilegnes på forskjellige læringsarenaer, både innad på skolen og gjennom økt samarbeid med videregående skoler og lokalt arbeidsliv. Innad på skolen trekkes det særlig fram at et samarbeid med skolens rådgivning er avgjørende.

I artikkelen problematiseres hvilken kunnskap som er nødvendig for å møte et framtidig utdannings- og yrkesliv. Videre problematiseres det hvorvidt Utdanningsvalg, med sine anbefalte læringsarenaer og læringsformer, er «stedet» hvor de forskjellige kunnskapsformene kan tilegnes og utvikles.

Jeg retter også oppmerksomhet mot mulighetene for at Utdanningsvalg kan være en arena for å tematisere hvordan ulike samfunnsmessige utviklingstrekk kan påvirke elevene i

sine valgsituasjoner. I artikkelen gis det avslutningsvis eksempler på konkrete aktiviteter jeg mener vi være hensiktsmessige bidrag for å styrke fagets relevans.

4.4 Artikkel 4

Siktemålet med alle fire artiklene er at de til sammen skal kunne danne grunnlag for en overordnet drøfting av ulike bakenforliggende forståelsesformer av kvalitet i skolens karriereveiledning. En viktig premis i den valgte forskningsstrategien for en nyansert og helhetlig teoretisk drøfting, er at den har i seg perspektiver fra ulike aktørposisjoner. I artikkel fire presenteres resultater og analyser av fokusgruppeintervjuer fra fire aktørposisjoner sin forståelse av kvalitet i skolens karriereveiledning. Det ble gjennomført fokusgruppeintervjuer med representanter fra lokalt beslutningstakernivå, herunder kommunale skoleeierrepresentanter og skoleledere fra begge skoleslag. Videre intervjuet jeg rådgivere som representanter for praktikerperspektivet. Den fjerde aktørposisjonen er elevene. Ifølge Plant (2012) er det en gruppe som sjelden blir involvert i forskning knyttet til kvalitet i karriereveiledning. Det var derfor et viktig siktemål å bringe fram elevenes stemme knyttet til hva de opplever som kjennetegn på god karriereveiledning i skolen. Dette var også et naturlig valg ut fra fagprofilen til forskningsprogrammet Barn og unges deltakelse og kompetanseutvikling som studien gjennomføres innenfor (HiL, 2016). Gjennom en Grounded Theory- tilnærming utkrystalliserte det seg tre definerende tema omkring forståelsen av kvalitet i skolens karriereveiledningstjeneste. Temaene valgte jeg å gi benevnelse viktigheten av hjelperens relasjonskompetanse, fokus på det neste valget, og et behov for varierte aktører og aktiviteter.

Som nevnt i kapittel 1.6, er studien bygget opp rundt en abduktiv analyseform. Dette innebærer at studien, herunder artiklene, har vært en kontinuerlig fortolkningsprosess av bakenforliggende forståelsesformer. Basert på arbeidet med artiklene og de foregående kapitlene i kappeteksten, vil jeg nå gjennomføre en sammenfattet analyse og diskusjon av studiens tematikk. Jeg velger å gjøre dette gjennom å presentere et sammenhengene resonnement, hvor sammenhengen mellom de faktiske uttrykkene i de empiriske kildene og mine fortolkninger av disse blir tydeliggjort.

5. Presentasjon og drøfting av resultater fra den abduktive fortolkningsprosessen

Basert på den valgte abduktive fortolkningsprosessen presentert i 3.4.5 og eksemplifisert i 3.4.6, er min plausible slutning (Danermark et.al, 2003) at de fremtredende bakenforliggende forståelsesformene av kvalitet i skolens karriereveiledning kan relateres til seks ulike tematiske områder eller nøkkelkategorier. Disse kan omtales som henholdsvis tidskategorien, aktørkategorien, organiseringskategorien, innholdskategorien, målsetningskategorien og en sjettede kategori som omhandler ulike forståelsesformer av påvirkningsforholdet mellom individet og samfunnet. De fem første kategoriene samsvarer, slik jeg vurderer det, med definisjonen av karriereveiledning som ligger til grunn i studien (OECD, 2004a). En viktig påpeking er at jeg med samsvar mener at definisjonen og funnene jeg har gjort, tematisk omhandler samme områder. Ikke at meningsinnholdet, hverken i de faktiske representasjonene eller i de underliggende forståelsesformene i det dype domenet nødvendigvis er sammenfallende.

Til grunn for forståelsesformene i de fem kategoriene mener jeg imidlertid at det ligger en sjettede kategori. Denne gir etter min vurdering retning for de fem andre, og jeg har valgt å omtale den som en grunnleggende kategori. Denne relaterer seg til ulike bakenforliggende forståelsesformer av påvirkningsforholdet mellom elevene og samfunnet rundt. Siden jeg anser denne kategorien som grunnleggende og retningsgivende for forståelsesformene i de fem andre kategoriene, vil jeg fortsette med en presentasjon og drøfting av denne kategorien.

En viktig strukturell avklaring til den påfølgende presentasjonen og drøftingen av resultater, er at de ulike kapitlene primært vil bli organisert i relasjon til de seks kategoriene. Samtidig vil det, ut fra den kritisk realistiske forståelsen av sosiale fenomener, være påvirkning og interaksjon mellom forståelsesformer fra de ulike kategoriene (Sayer, 2000). Dette innebærer at forståelsesformer fra de forskjellige kategoriene vil bli trukket inn i de forskjellige delkapitlene der det anses hensiktsmessig for det helhetlige resonnementet.

5.1 Den grunnleggende kategorien: Forståelsesformer knyttet til påvirkningsforholdet mellom individet og samfunnet

Ut fra den systematiske fortolkningsprosessen eksemplifisert i vedleggene ni og ti er min slutning at en i den grunnleggende kategorien finner en fremtredende individorientert forståelsesform. Samtidig tar individorienteringen ulike former. Jeg velger derfor å innlede dette kapitlet med en presentasjon av resultater som underbygger påstanden om en individorientert forståelsesform, før et slikt perspektiv nyanseres og drøftes mer inngående.

5.1.1 Ulike former for individfokusering som fremtredende bakenforliggende forståelsesform

Min fortolkning av de ulike kildegruppene forståelsesformer viser en hovedtendens i retning av å anse eleven som en aktiv aktør, med kraft og myndighet til å påvirke og være den ansvarlige for egne karriererelaterte handlinger. I læreplanen for Utdanningsvalg på ungdomstrinnet finner en blant annet formuleringer om at «Faget Utdanningsvalg skal bidra til at elevene oppnår kompetanse i å treffe karrierevalg som er basert på elevenes ønsker og forutsetninger» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 1). Dette ståstedet finner en også eksplisitt uttalt i de veiledende kompetansekriteriene for utdannings- og yrkesrådgivere gjennom formuleringen «kunne bidra til å utvikle elevenes selvtillit og evne til å hjelpe seg selv» (Utdanningsdirektoratet, 2009a).

Hvis en ser på tidligere forskning omkring elevenes perspektiv på sin aktørrolle, peker Buland med flere (2011) på at dagens ungdom i større grad enn tidligere innehar en motivasjon og et ønske om å oppnå selvrealisering i en framtidig karriere. Dette kan sees på som et uttrykk for en forståelsesform som innebærer en tro på egen mulighet og evne til å forme sin framtidige karriere hos elevene.

I undersøkelsen av de direkte involverte aktørenes perspektiv er det sterkest definerende temaet viktigheten av hjelperens relasjonskompetanse (Haug, 2017). I artikkelen argumenteres det, ut fra meningsinnholdet i sitater fra de ulike aktørposisjonene, for at dette må sees på som en forståelsesform hvor elevens autonomi til selv å ta kontroll over egen valgprosess er fremtredende. En respekt for elevens autonomi finner en også i tidligere forskning av rådgiveres forståelse av sin rolle. Buland, Mathiesen & Mordal (2014) skriver at «De fleste rådgivere er svært bevisste at de skal fasilitere en positiv læreprosess for eleven, 'hjelpe eleven å hjelpe seg selv' og ikke ta valg på elevens vegne. Rådgivere har i samtalene ofte søkt å stimulere elevene til selv å tenke og ta valg, i stedet for å 'velge for dem'» (s. 189).

Kvalitet i karriereveiledningen kan derfor ut fra de innledende eksemplene i stor grad omtales som basert på en individorientert forståelsesform av den grunnleggende kategori påvirkningsforholdet mellom eleven og samfunnet. En slik forståelsesform kan relateres til selvaktualiserings-prinsippet i utvikling- og læringsparadigmet omtalt i 2.5.2. Videre kan det argumenteres for at også forståelsesformer som ligger til grunn for det konstruktivistiske paradigmet påvirker den individorienterte tenkningen. I særdeleshet forståelsesformer knyttet til en kognitiv konstruktivisme, hvor utvikling og vekst primært anses å være en individuell prosess (Schulstok, 2015). En individorientert forståelsesform kan knyttes til minst to mer overordnede perspektiver.

Guichard (2001) forklarer individorienteringen med at en i industrialiserte land i den vestlige verden finner det han omtaler som et ideologisk rammeverk som anerkjenner og

verdsetter utvikling av selvet i åpne, fleksible samfunn. I samfunn tuftet på en slik ideologi, er friheten til å forfølge sine egne mål en viktig verdi. Hvert individ anses å være en ansvarlig autonom person, i stand til å fatte selvstendige valg. Selvrefleksjon og selvkonstruksjon er viktige målsettinger. Et slikt ideologisk rammeverk kan sees i sammenheng med et teoretisk perspektiv på samfunnet og samfunnets strukturer som flytende.

En talsperson for en slik virkelighetsforståelse er Bauman (2006). Han omtaler nåtidens samfunnsstruktur som en flytende modernitet. I hans begrepsverden kjennetegnes dagens samfunn av en oppløsning, nedbrytning og demontering av sosiale former, tradisjoner og strukturer som tidligere begrenset den individuelle valgfriheten.

En slik samfunnsstruktur fordrer ifølge Beck & Beck-Gernstein (2002) at: «Individene må, for ikke å mislykkes, kunne planlegge på lang sikt og tilpasse seg omstendighetene, de må organisere og improvisere, sette seg mål, kjenne til hindringer, finne seg i nederlag og forsøke nye begynnelse. De behøver initiativ, utholdenhet, fleksibilitet og frustrasjonstoleranse.» (s. 17). Andrews (2011) knytter en slik forståelse av karriereveiledningens hensikt til en målsetning om «learning for career». Om en slik hensikt skriver han: «this targets the development of skills for planning and managing one's career» (s. 130). Om viktigheten av å utvikle en kompetanse i å håndtere valg situasjoner skriver Højdal og Paulsen (2007): «I en tid, hvor forandring nærmest er blevet grunnsubstansen i det moderne menneskes liv, bliver evnen til at treffe valg – og at vælge om igen – en av de tilbakevendende livsoppgaver, som alle må være i stand til at mestre» (s. 11). Ut fra en slik forståelse bør eleven spille hovedrollen i sin egen valgprosess ved å få hjelp til å hjelpe seg selv.

Samtidig kan en slik fortolkning av fremtredende bakenforliggende forståelsesformer nyanseres ut fra kildegruppen tidligere forskning. Dette gjelder særlig den individorienterte forskningen på elevs karrierevalgprosesser omtalt i 1.7.4. Fokuset er fortsatt individrettet, men elevens valg antas å være påvirket av iboende faktorer eller determinanter (Dawis, 2002). Her mener jeg en finner forståelsesformer det logisk positivistiske paradigmet baserer seg på. Karriereveiledningens hensikt er å avdekke individuelle trekk og faktorer for at den enkelte skal kunne finne en god match til ulike utdannings- og yrkesområder (Savickas, 2015). Grunnlaget for handlinger skal finnes eller avdekkes hos den enkelte, ikke utvikles eller vokse fram slik aktualiserings- eller konstruksjonsprinsippene tilsier (Savickas, 2008).

Min fortolkning er at en dermed i kildegruppene forsøker å kombinere forståelsesformer fra utvikling- og læringsparadigmet, det konstruktivistiske og logisk positivistiske paradigmet. Dette mener jeg blant annet kommer til uttrykk i forskrift til opplæringsloven hvor det står at «Eleven skal gradvis bli bevisst sine egne interesser, dugleikar og verdier, og få kunnskap, sjølvinnsett og evne til sjølv å kunne ta avgjerd om yrkes- og

utdanningsval» (forskrift til opplæringslova, § 22-3). Eleven skal gjennom en gradvis utviklingsprosess bli gjort i stand til selv å ta avgjørelsen, men grunnlaget skal komme fra en avdekking av iboende faktorer som interesser, ferdigheter og verdier. Et potensielt spenningsforhold vokser imidlertid fram i denne kombinerte forståelsesformen. Dette er knyttet til forståelsesformer av relasjonen mellom eleven og karriereveilederen. Hvis en legger til grunn at individfokuset kan relateres til forståelsesformer i utviklings- og læringsparadigmet, blir et sentralt prinsipp for veiledningens kvalitet en ikke-styrende eller nøytral grunnholdning hos karriereveilederen (Savickas, 2008). Forståelsesformen som ligger til grunn i det logisk positivistiske paradigmet er at karriereveilederen i langt større grad er eksperten og en styrende part i relasjonen (Dawis, 2002). Gjennom sin kompetanse og tilgang til analytiske veiledningsformer, i stor grad psykometriske kartleggingsverktøy, kan karriereveilederen avdekke trekk og faktorer hos eleven som vil ha betydning for hva han eller hun bør velge (Dawis, 2002). Forståelsesformen jeg mener ligger til grunn for kildegruppene tilnærming til denne spenningen er at eleven til en viss grad gis ansvaret for å bli bevisst seg selv. Hvordan dette kommer til uttrykk vil jeg komme tilbake til i 6.3 om forståelsesformer av karriereveiledningens målsetning og innhold.

Jeg har så langt argumentert for at en i kildegruppene i hovedsak finner forståelsesformer som, relatert til kategorien påvirkningsforholdet mellom individet og samfunnet, kan omtales som individorientert. Jeg har videre pekt på hvordan ulike bakenforliggende forståelsesformer bygger opp under en slik forståelse. En fortolkning av karriereveiledningens kvalitet som primært individorientert må imidlertid nyanseres ytterligere, særlig med utgangspunkt i forståelsesformer fra kildegruppen tidligere forskning og nasjonale styringsdokumenter.

5.1.2 Forståelsesformer knyttet til samfunnsstrukturers betydning

I forskningen omkring elevers utdannings- og yrkesvalg er den mest omfattende forskningsinnsatsen, både nasjonalt og internasjonalt, basert på et sosiologisk perspektiv (Holen, 2014; Skorikov & Patton, 2007). Et særtrekk ved denne typen undersøkelser er at de omhandler studier av hvordan elevers valg av utdanning og arbeid blir påvirket av ulike påvirkningskilder «utenfor en selv» (Markussen, 2009). I disse studiene søkes det ofte å synliggjøre hvordan unges oppvekst i ulike sosiale klasser og miljø påvirker deres valg av utdanning og arbeid. Som pekt på i 4.1 viser empiriske studier en klar sammenheng mellom samfunnsmessige faktorer og hva elever faktisk velger. Med referanse til Bourdieu & Passeron (1990) tolker Holen (2014) resultatene fra disse studiene som at utdanningsvalg handler om sosiale mønstre som reproduseres.

Innsikten fra denne forskningen utfordrer og nyanserer etter min mening de individorienterte forståelsesformene jeg tidligere har omtalt som fremtredende forståelsesformer i

kildegruppene representasjoner av kvalitet. Særlig forståelsesformene knyttet til selvaktualiserings-prinsippet en finner innen utviklings- og læringsparadigmet blir utfordret. Giddens (1991) argumenterer i den sammenheng for at ulike samfunnsstrukturer vil medføre en ulik tilgang til relevante midler for aktualisering av selvet. Han skriver: «Indeed, class divisions and other fundamental lines of inequality, such as those connected with gender or ethnicity, can be partly defined in terms of differential access to forms of self-actualisation and empowerment (s. 6, understreking i originalen).

Roberts (2005) tar til orde for at idealet i den vestlige verden om den enkeltes frihet til selvbestemmelse, har medført at empiriske studier som viser at klassebakgrunn, kjønn og etnisitet fortsatt har stor betydning for elevenes faktiske karrierevalg, i alt for liten grad har blitt inkludert i teori- og metodeutviklingen innen karriereveiledning. Et slikt perspektiv støttes i en norsk sammenheng av Krange & Øia (2005) som tar til orde for at den omtalte empirien tilsier at frisettingsteorier i stor grad må omformuleres. Nielsen (2010) på sin side foreslår at de to forståelsesformene, fristilling versus sosial reproduksjon, må oppfattes som et både og, fremfor et enten eller.

En finner også grunnlag for å påstå at det er en oppmerksomhet på betydningen samfunnsstrukturer kan ha i de nasjonale styringsdokumentene og i annen tidligere forskning. I læreplanen for Utdanningsvalg på ungdomstrinnet finner en formuleringer som: «Opplæringen skal gi elevene kompetanse i å ta valg og å kunne se sine interesser i sammenheng med muligheter og krav i utdanningssystemet og arbeidslivet. I opplæringen skal elevene bli mer bevisste på kjønnsperspektivet i utdanning og yrker. Elevene skal kjenne til ulike sider ved sine egne valg og forstå hva som påvirker egen karriere» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2).

Hvis en legger elevenes perspektiv til grunn, slik det kommer til uttrykk i tidligere forskning, skriver Buland, Mathiesen & Mordal (2014) at flere elever gir uttrykk for at de ønsker konkrete innspill fra rådgiveren, noe rådgiverne er svært tilbakeholdende med å gi. Også i egen undersøkelse kommer det fram et ønske fra aktørene om at karriereveileder i større grad skal hjelpe dem til å «se» hvordan eksempelvis egne styrker og verdier passer til ulike potensielle yrkesområder (Haug, 2017). Dette peker i retning av en forståelsesform av at elevene trenger å bli gjort bevisst forskjellige samfunnsstrukturers potensielle påvirkningskraft på sine karrierevalg.

Samtidig påpekes det i de ulike kildene, at eleven ut fra en slik innsikt skal utvikle kompetanse til å ta selvstendige valg. En fortolkning vil være at elevene skal bli bevisst de potensielle påvirkningsrelasjonene til samfunnet, for å gjennom det utvikle kompetanse til å forholde seg til dette samspillet. Det kan derfor argumenteres for at elevene, i tillegg til kunnskapen om seg selv omtalt i 5.1.1, gjennom dette også må ta ansvar for å bli bevisst hvordan samfunnet påvirker valgene deres.

De ulike forståelsesformene synliggjort så langt i dette kapittelet omkring påvirkningsforholdet mellom individet og samfunnet kan oppsummeres i lys av Høydal og Paulsen (2007) sin oppstilling av ulike forståelsesformer av påvirkningsforholdet mellom individet (I), miljømessige faktorer (M) og handlinger (H). De mener det overordnet sett kan stilles opp fire ulike forståelser av sammenhengen mellom disse tre (side 14).

- 1) I fører til H (Faktorer i/hos individet forklarer handlingen/valget)
- 2) M fører til H (Faktorer i/ved miljøet forklarer handlingen/valget)
- 3) I + M fører til H (samspillet mellom individuelle og miljømessige faktorer forklarer handlingen/valget)
- 4) I M H Ingen enkeltstående eller samvirkende faktorer kan alene forklare handlingen/valget.

Den helhetlige fortolkningsprosessen av kildegruppens forståelsesformer av kategorien påvirkningsforholdet mellom individ og samfunn som jeg har gjennomført i dette kapittelet, indikerer at en finner en kombinasjon av 1) og 3) i oppstillingen ovenfor. Men som jeg har pekt på finner en ulik vektlegging av individets betydning i de ulike kildegruppens forståelsesformer.

Gjennom presentasjonen og drøftingene i kapittel 6.2 har jeg pekt på et sammensatt bilde av forståelsesformer knyttet til påvirkningsrelasjonen mellom individet og samfunnet jeg mener ligger til grunn for representasjonene i mine kildegrupper. Min påstand er imidlertid fortsatt, i tråd med Roberts (2005), at forståelsesformer som fremhever samfunnsstrukturenes betydning i mindre grad er aktualisert i representasjonene i det faktiske domenet. Etter min mening gir forståelsesformene presentert i kapittel 5.1.2 en viktig nyansering av de ulike formene for individorienterte forståelsesformer presentert i 5.1.1. Potensialet dette gir for kvalitetsutviklingen av karriereveiledningen vil jeg komme tilbake til i konklusjonskapittelet.

At det ligger en forståelsesform til grunn av at elevene må ta ansvar for en tilegnelse av kunnskap om seg selv og bli bevisst hvordan samfunnet påvirker valgene deres, leder oss over til forståelsesformer knyttet til målsetnings- og innholdskategorien.

5.2 Forståelsesformer knyttet til karriereveiledningens målsetning og innhold

Savickas (2015) argumenterer for at karriereveiledningens individrettede målsetninger kan omtales som henholdsvis orienterte mot tilpassing (mellom den enkelte og utdannings- og yrkesområder), kompetanseutvikling og meningsdanning. Sett i sammenheng med paradigmene omtalt i kapittel 2.5., relateres tilpassing til forståelsesformer basert

på det logisk positivistiske, kompetanseutvikling til utvikling- og læringsparadigmet, og meningsdanning til det konstruktivistiske. Min fortolkning er at kildegruppens forståelsesformer tenderer i retning av kompetanseutvikling som en primær målsetning. Målet om utvikling av kompetanse kan imidlertid baseres på personlige eller samfunnsmessige behov (Watts, 1999). I karriereveiledningsutvalgets innstilling tas det til orde for en politisk intensjon om at karriereveiledningen både skal ivareta individets og samfunnets behov (NOU 2016: 7). «Samfunnsmessig fordi staten har en interesse i veiledningens funksjoner når det gjelder utdanning og arbeid – en velopplyst befolkning tar bedre og mer informerte valg. Personlig fordi veiledning retter seg mot den enkelte og den enkeltes vei gjennom livet» (s. 22).

Watts (1999) argumenterer imidlertid for en dreining mot at karriereveiledningen blir sett på som et virkemiddel for samfunnets behov for kompetent framtidig arbeidskraft. Bengtson (2016) viderefører denne argumentasjonen og påstår at samtidas økte interesse for karriereveiledning i stor grad kan forklares ved at karriereveiledningen blir satt i sammenheng med den såkalte Lisboa-avtalens mål for Europa «to become the most competitive and dynamic economy in the world (Europarådet, 2000, s. 3). Også Kjærgård (2012) argumenterer for at karriereveiledning i vår samtid kan sees på som en del av en kompetansepolitisk diskurs.

Idealet om det frie valget, omtalt i 5.1.1 som en fremtredende forståelsesform, utfordres med en slik forståelsesform i retning av det Giddens (1998) omtaler som en ny sosial kontrakt mellom individet og samfunnet, basert på prinsippet om «ingen rettigheter uten plikter». Mottakere av sosiale goder må bruke dem på en ansvarlig måte, og gi noe tilbake til det beste for fellesskapet (Giddens, 1998). I kildegruppene kommer denne tenkningen i noen grad etter min mening til uttrykk gjennom kombinasjonen av at elevenes ønsker og behov skal være et sentralt utgangspunkt, samtidig som det poengteres at eleven må settes i stand til å se valgene i sammenheng med konsekvenser disse vil ha for samfunnet som helhet. En kan omtale dette som en frihet innenfor rammer formulert som læringsmål storsamfunnet anser som nødvendige kompetanser den enkelte trenger for å bli en del av, og bidra i fellesskapet.

I artikkel to i denne studien drøftes ulike utfordringer med en slik ansvarliggjøring av individet (Haug & Plant, 2015). Selv om utvikling av kompetanser for å gjøre velfunderte valg kan sees på som et velmenende initiativ fra storsamfunnet på vegne av den enkelte, viser blant annet forskning i en dansk kontekst at elever kan oppleve dette ansvaret som tyngende (Katznelson, 2004). Videre argumenteres det for at en gjennom for stor grad av individualisering kan stå i fare for å overføre samfunnsmessige problemer med dertil tilhørende løsninger på individet (Haug & Plant, 2015). Argumentasjonen støtter seg på Sultana som skriver «CMS¹⁰, unless critically approached, can easily become yet another way by means of which the state reframes its deficit by projecting it as personal

10 CMS står for Career Management Skills og begrepet vil bli nærmere tematisert i neste avsnitt

failing, with the victim blamed for problems that are structural in nature» (Sultana, 2012, s. 233). Det er dermed i fortsettelsen interessant å drøfte hvilke karrieremessige kompetanser de ulike kildegruppene vektlegger som hensiktsmessige for norske elever å utvikle på vei inn i rollen som framtidig deltaker i arbeids- og samfunnsliv.

5.2.1 Fremtredende forståelsesformer av Career Management Skills-begrepet

I engelskspråklige land er det mest brukte begrepet for karrierekompetanser Career Management Skills (CMS)(Sultana, 2012). Viktigheten av utvikling av karrierekompetanser er et framtredende perspektiv i både europeisk (EU, 2004; 2008), internasjonal (Jarvis, 2003) og nasjonal (Haug, 2015; NOU 2016: 7) politikktutforming. Om den potensielle effekten av at befolkningen utvikler denne type kompetanse skriver Jarvis (2003) i forarbeidene til etableringen av et nasjonalt rammeverk for karrierekompetanser i Canada: «Those with career management skills are more likely to choose education, training and employment that meet their own unique needs, and those of the evolving workplace. In turn, individuals who find suitable work are more likely to be productive and remain in their jobs longer» (s. 1). I utsagnet ser en tydelig hvordan en forsøker å inkludere både individuelle og samfunnsmessige målsetninger.

Når det gjelder meningsinnholdet i CMS-begrepet i en europeisk sammenheng, konkluderer Sultana (2012) basert på en gjennomgang av ulike forståelsesformer i en rekke europeiske land med følgende oppsummerende definisjon: «Career management skills refer to a whole range of competences which provide structured ways for individuals and groups to gather, analyse, synthesise and organise self, educational and occupational information, as well as the skills to make and implement decisions and transitions» (s. 229). I samme artikkel synliggjøres samtidig en ulikhet i de europeiske landene om hva en «whole range of competences» innebærer.

I norsk og nordisk sammenheng kommer dette til uttrykk i en pågående diskusjon om det engelske begrepet Career Management Skills (CMS) skal oversettes til karrierekompetanser eller karrierferdigheter (Haug, 2014 & 2015; Svendsrud, 2016; Thomsen, 2014). I et nordisk perspektiv foreslår Thomsen (2014) å bruke begrepet karrierekompetanser. Hun foreslår følgende definisjon: «Career competences are competences for self-understanding and selfdevelopment; for exploring life and the worlds of learning and work; and for dealing with life, learning and work in periods of change and transition. Career competences involve being aware, not only of what you do, but also what you could do, and of how individuals are formed by their daily activities and their actions while simultaneously affecting their own opportunities for the future» (s. 5). Intensjonen med bruken av kompetansebegrepet er ifølge Thomsen et ønske om en bred forståelse av hva en ønsker at den enkelte skal oppnå. Thomsen baserer sin argumentasjon på Sultana (2012) som skriver «the notion of 'competence' implies more than mere

‘skill’ or ‘knowledge’, but involves values and attitudes as well (Sultana 2012, s. 229).

Svendsrud (2016) argumenterer på sin side for at det å bruke kompetansebegrepet vil være: «en begrepsbruk som vanner ut og utydeliggjør hva hensikten med karriereveiledning er» (s. 12). Han foreslår at en bruker begrepet karriereferdigheter. Han argumenterer for sitt syn ut fra hvordan kompetanse- og ferdighetsbegrepet brukes i dagligtale. Han skriver: «Man snakker for eksempel ikke om skikompetanse, men skiferdigheter. Hvis man bruker ordet skikompetanse blir hensikten uklar for skiløper og trener, og det blir svært vanskelig å si hva fokus i treningen skal være både for skiløper, trener og for relasjonen mellom dem. Men ordet utvikle skiferdigheter er mer operativt og handlingsdrivende» (s. 12). Han konkluderer: «Det å bruke ordet kompetanse når oppgaven er å få til mestring på så viktige områder som å få livet sitt til å fungere i forhold til arbeidslivet virker for meg noe praksisfjernt» (2016, s. 12).

En måte å forstå variasjonen i forståelsesformene av CMS vil være gjennom Illeris sin forståelse av kompetansebegrepet (2012). Han peker på at også kompetansebegrepet vil ha mange betydninger, basert på hvilke bakenforliggende forståelsesformer de bygger på. Han skiller mellom tradisjonelle og utvidede definisjoner av kompetansebegrepet. Ut fra en gjennomgang av ulike definisjoner skriver han at de tradisjonelle forståelsene av begrepet omfatter komponenter som kunnskaper og ferdigheter. Det Illeris omtaler som en tradisjonell forståelse av kompetansebegrepet ligger slik jeg ser det tett opp til meningsinnholdet Svendsrud (2016) forfekter gjennom sin argumentasjon i avsnittet ovenfor. En slik forståelse av kompetansebegrepet mener jeg i stor grad kan relateres til bakenforliggende forståelsesformer i det logisk positivistiske karriereveiledningsparadigmet (Savickas, 2015). I en slik forståelse vil kvaliteten på karriereveiledningen i stor grad være knyttet til å kunne formidle faktisk kunnskap, eksempelvis om valgmuligheter og strukturer i ulike utdanningssystemer. En slik forståelsesform ligger tett opp til metodene i Frank Parsons (1909) karriereterori. Han utviklet en modell for den individuelle karriereveiledning, bestående av en «klar forståelse av seg selv, kunnskap om arbeidslivet, og en sann resonering rundt sammenhengen mellom faktorenes betydning for yrkesvalget» (Parsons, 1909, s. 21, oversatt til norsk av forfatteren). Som påpekt i 6.2.1 kan dette sees på som en påvirkning fra forståelsesformer i det logisk positivistiske paradigmet.

I kildegruppene finnes en overvekt av representasjoner som kan knyttes til en slik forståelsesform av kompetansebegrepet. I min fortolkning medfører dette et uttrykk for hva som vil være viktige bestanddeler i karriereveiledningens innhold. I læreplanen for Utdanningsvalg finner en læreplanmål som «samle, analysere og bruke informasjon om utdanning og yrker på ulike måter i karriereplanleggingen», «formulere egne kortsiktige og langsiktige karrieremål basert på interesser og muligheter», «beskrive de yrkesfaglige og studieforberedende utdanningsprogrammene i hovedtrekk» og «gi eksempler på noen yrker de ulike utdanningsprogrammene kan føre til» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s.

3 & 4). I forskrift til opplæringsloven § 22-3 omtales retten til nødvendig utdannings- og yrkesrådgivning som blant annet rett til «oppdatert informasjon om utdanningsvegar i Noreg og andre land», «oppdatert informasjon om yrkesområde og arbeidsmarknaden lokalt, nasjonalt og internasjonalt», «opplæring i å finne og orientere seg i informasjon og i bruk av rettleiingsverktøy» og «informasjon om søknadsfristar, inntaksvilkår og finansieringsordningar» (Forskrift til Opplæringsloven, § 22-3). Målsetningene gjen-speiles i de veiledende kompetansekriterier for utdannings- og yrkesrådgivere, hvor en kan lese en forventning om at de skal kunne «formidle hvor eleven kan få nyttig informasjon om utdanninger og/eller yrker og arbeidsmarked», «ha god kunnskap om det norske utdanningssystemet og kjennskap til utdanningssystemet i andre land», «ha god kunnskap om utdanningsmulighetene i Norge og andre land, herunder søknadsfrister, inntaksvilkår, finansieringsmåter og påkrevde fagkombinasjoner» og «ha god kunnskap om arbeidslivet og arbeidsmarkedet nasjonalt og i utlandet» (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 5).

Hvis en ser på elevperspektivet, slik det kommer til uttrykk i den nasjonale undersøkelsen av skolens rådgivning, skriver Buland m.fl. (2011) at mange elever «etterlyser generelt mer og bedre informasjon. På spørsmålet om de har fått god rådgivning, tar de utgangspunkt i om de har fått nok informasjon, og informasjon de har opplevd har vært nyttig (s. 218). De konkluderer «Kunnskapen og evnen til å svare på elevenes konkrete spørsmål om utdanning og yrker, blir målestokken på rådgivningens kvalitet for mange» (s. 218). Fokuset på karriereveiledningens kvalitet som relatert til faktisk og konkret kunnskap om seg selv og sine muligheter peker i retning av at Svendsruds (2016) forståelse av CMS-begrepet er mer framtreddende, kanskje særlig i de nasjonale styringsdokumentene, enn Thomsen (2014) og Sultana (2012) sin.

Det kan dermed argumenteres for at en konkret forståelsesform i stor grad er aktualisert i det faktiske domenet. Et siktemål med min studie er imidlertid å nyansere den rådende forståelse, gjennom å bringe fram forståelsesformer fra det dype domenet som i mindre grad er aktualisert i det faktiske domenet. Jeg vil derfor, ut fra Illeris (2012), gjennomgå en alternativ forståelsesform av Career Management Skills(CMS)-begrepet.

5.2.2 En alternativ forståelsesform av Career Management Skills-begrepet

Som en alternativ forståelsesform av CMS-begrepet er det interessant å bringe inn det Illeris (2012) omtaler som utvidede forståelser av kompetansebegrepet. Her finner vi kreativitet, fantasi, evne til kombinasjonstenkning, fleksibilitet, intuisjon, å ha et kritisk perspektiv og motstandspotensial. I karriereveiledningsteoriene finner en dette perspektivet primært innenfor en gren av de læringsorienterte teoriene innenfor utviklings- og læringsparadigmet. Sentrale representanter for dette perspektivet er Krumboltz med sin Happenstance Learning Theory (2009) og Gelatt sin Positive uncertainty-approach (1989).

Krumboltz (2009) tar, som Bauman (2006), utgangspunkt i en forståelse av samfunnet som mindre stabilt og forutsigbart enn tidligere. Han kritiserer en tenkning basert på logisk-positivistiske forståelsesformer for å i for stor grad underkjenne usikkerhetens tilstedeværelse i nåtidens samfunn. Han mener at en gjennom metoder og tilnærminger som i utgangspunktet er basert på forståelsesformer av samfunnet som stabilt og forutsigbart, ikke erkjenner behovet for en kompetanse i å takle usikkerheten han mener er tilstede i samfunnet. Han tar til orde for at usikkerheten må erkjennes, og han foreslår en tilnærming hvor elevens følelse av usikkerhet rundt sine karrierevalg kan snus til noe positivt for veisøkerne gjennom en vektlegging av det Illeris (2002) omtaler som de utvidede kompetansene.

Krumboltz (2009) mener at alt for mange teorier fokuserer på at målet er kjent. Veisøker har bare ikke fått avdekket løsningen ennå. Han mener det er mer aktuelt å basere seg på spørsmålet; hvordan kan vi planlegge å nå et mål vi ennå ikke vet hva er? I dette ligger det en tanke om at tilfeldigheter og stadig raskere jobbskifter, både villet og påtvunget, må aksepteres som normen i framtidens arbeidsliv. Hans oppfordring til karriereveiledere er å fokusere mer på å hjelpe veisøkere til å utvikle nysgjerrighet, pågangsmot, utholdenhet, fleksibilitet og optimisme. Dette kan omtales som hans karrierekompetanser. Kvaliteten i karriereveildningen vil i et slikt perspektiv betinge en annen innretning enn i en tilnærming hvor faktisk kunnskap og rasjonell bevissthet er målsetningen.

I artikkel tre i studien drøftes en praksis i Utdanningsvalg på ungdomstrinnet ut fra et slikt perspektiv (Haug, 2016a). Her argumenteres det for at en inkludering av metoder og tilnærminger som bygger på forståelsesformer fra denne tenkningen vil kunne komplettere karriereveildningen.

Det er interessant å merke seg at vektleggingen av disse mer abstrakte kompetansene i mindre grad er framhevet i CMS-rammeverkene som til nå er utviklet (Hooley, Watts, Sultana & Neary, 2013). Også i undersøkelsen som er utgangspunkt for artikkel fire (Haug, 2017), uttrykker aktørene lite interesse for å fylle karriereveildningen med denne type temaer. Deres forståelse samsvarer med Svendsrud (2016) sin vektlegging av at disse kompetansene framstår vanskelige å relatere til konkrete valgsituasjoner. Dette mener jeg kan sees i sammenheng med forståelsesformer knyttet til tidskategorien.

5.3 Forståelsesformer knyttet til tidskategorien: Kvalitet gjennom fokus på det neste valget eller forberedelse på framtidige valgsituasjoner i et livslangt perspektiv?

I definisjonen som ligger til grunn i studien sies det blant annet karriereveildningen skal hjelpe personer «...til å ta valg når det gjelder utdanning, opplæring og arbeid, og til å håndtere egen karriere» (OECD 2004a, s. 10). I en slik forståelse skal karrierevei-

ledningen både være en støtte i nært forestående valg, og fungere som en forberedelse til framtidige valg gjennom livsløpet. Sistnevnte er et sentralt politisk siktemål bak interessen for Career Management Skills (EU, 2004). Dette kommer blant til uttrykk i et såkalt concept note fra European Lifelong Guidance Policy Network hvor de skriver «The major goal of guidance is to build the career management skills of all citizens – particularly young people who can then use these skills throughout their lifetime» (Borbély-Pecze & Hutchinson, 2013, s. 8).

Som nevnt i forrige avsnitt var imidlertid en sentral kvalitetsindikator for aktørene som ble intervjuet i forbindelse med artikkel fire i studien et fokus på den nært forestående valgsituasjonen for elevene (Haug, 2017). I intervjuene ble det blant annet pekt på at på elevene ikke hadde faget Utdanningsvalg etter at søknadsfristen for videregående skole var gått ut, siden karrierevalget allerede var gjort. Også i andre studier framkommer et syn på karrierevalg primært forstått som det neste utdannings- eller yrkesvalget (Buland m.fl., 2011).

Viktigheten av et livslangt perspektivet framheves imidlertid i læreplanen for Utdanningsvalg på ungdomstrinnet, hvor det står at «Faget skal bidra til å gi elevene en forståelse for betydningen av utdanning, arbeidsdeltakelse og livslang læring (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 1). Videre påpekes det i forskriften at et siktemål med skolens utdannings- og yrkesrådgivning er å hjelpe elevene til å «planlegge utdanning og yrke i eit langsiktig læringsperspektiv» (Forskrift til opplæringslova § 22-1). Disse to eksemplene står ut fra min fortolkning som påstander som i liten grad samsvarer med de øvrige formuleringene i styringsdokumentene. Min slutning er at en i kildegruppene i stor grad finner et syn på karrierevalg som relatert til en nært forestående og konkret valgsituasjon. En slik forståelsesform kan forklare vektleggingen av faktiske og konkrete karrierekompetanser til fordel for mer abstrakte kompetanser omtalt i forrige avsnitt. Hvis et konkret valg er det sentrale temaet, kan en i større grad forsvare at en kan fremskaffe nødvendig kunnskap. Brown (2002) setter et fokus på faktisk kunnskap og karrierevalg forstått som en hendelse i sammenheng med forståelsesformer i det logisk positivistiske paradigmet. Herunder synet på virkeligheten som forutsigbar, og at den enkeltes karriereutvikling primært omhandler en tilpassing.

Et slikt perspektiv står dermed i kontrast til forståelsen av samfunnets strukturer som flytende, slik Bauman (2006) og Krumboltz (2009) forfekter. Videre kan det tolkes som en kontrast til forståelsesformen i det konstruktivistiske paradigmet om at den enkelte skal kunne skape eller konstruere sin egen karriere (Savickas, 2015). Et primærfokus på tilegnelse av faktisk kunnskap for å øke bevisstheten om hvilke reelle muligheter som finnes, er også i min fortolkning en fremtredende bakenforliggende forståelsesform innenfor aktør- og organiseringskategorien.

5.4 Forståelsesformer knyttet til aktør- og organiseringskategoriene: Behov for variasjon i aktører og arenaer

Min fortolkning er at kildegruppene legger til grunn en forståelsesform av at karriereveiledningen bør skje i et samarbeid mellom ulike aktører både internt på den enkelte skole, og i samarbeid med aktører utenfor skolen. I forskrift til opplæringslova står det blant annet «Utdannings- og yrkesrådgiving skal vere eit samarbeid mellom ulike personar og instansar på skolen, og skolen skal så langt det er mogleg og hensiktsmessig trekkje inn eksterne samarbeidspartnarar for å gje elevane best mogleg informasjon og tilbod om rådgiving om yrkes- og utdanningsval» (§22-3). I læreplanen for Utdanningsvalg på ungdomstrinnet står det at «Utdanningsvalg er et fag hvor aktivitetene kan foregå på andre læringsarenaer enn skolen. Faget skal bidra til å styrke samarbeidet mellom ungdomstrinn og videregående opplæring og mellom ungdomstrinn og lokalt arbeidsliv. Utdanningsvalg skal bidra til at elevene får prøve ut og bli bevisste på egne interesser. Sammen med veiledning gitt av skolens rådgivning skal faget utdanningsvalg legge til rette for kunnskapsbaserte valg av utdanning og yrke (s. 2).

I artikkel fire framhever aktørene at karrierevalg må sees i sammenheng med «noe» (Haug, 2017). Aktørene jeg intervjuet, er opptatt av at lærere kan bidra gjennom å bringe inn sine erfaringer fra egen karriereutvikling. Dette samsvarer med Hooley m.fl. (2015) som i sin gjennomgang av potensielle roller for en lærer i karriereveiledning nettopp framhever en slik modellerende rolle. Erfaringer fra levde liv vil være viktige innspill for elevene når de skal gjøre sine valg. Informantene i undersøkelsen er imidlertid opptatt av en potensiell fare i at lærere i første rekke er akademisk utdannet, og sånn sett ikke vil ha førstehånds kunnskap om andre utdannings- og yrkesområder (Haug, 2017). Her pekes det derfor på viktigheten av samarbeid med eksterne aktører.

I følge informantene vil disse kunne ha positiv innvirkning på kvaliteten, både ved at bedrifter besøker skoler og snakker om sine arbeidserfaringer, men også gjennom at de stiller sine arbeidsplasser til disposisjon. Det å utforske gjennom å gjøre egne erfaringer i møte med konkrete yrker, trekkes fram som gunstig for at elevene skal ha noe å vurdere sine valg opp mot. I intervjuene med de sentrale aktørene kommer dette til uttrykk gjennom vektleggingen av å erfare og kjenne på kroppen hvordan ulike yrker og utdanninger «er», i stedet for å eksempelvis lese om dem via ulike nettressurser eller arbeidsbøker (Haug, 2017).

Jeg har tidligere pekt på at et siktemål om å lære seg nødvendige kompetanser for å fungere i arbeids- og samfunnsliv kan beskrives som «learning for career» (Andrews, 2011). Andrews mener imidlertid at en også må inkludere aktiviteter som omhandler «learning about career» og «learning through career». Med førstnevnte forstår han «developing a understanding about the nature of career in contemporary times», mens han med

sistnevnte sikter til «enhancing purposeful and informed reflection on one's own early career decisions and through the experiences of others» (s. 130). Dette kan knyttes an til utvikling- og læringsparadigmets vektlegging av erfaringsbaserte læringsopplevelser som hensiktsmessige for elevens karrieremessige utvikling (Savickas, 2015). Teoretisk kan siktemålet med slike erfaringsbaserte læringsopplevelser imidlertid også sees i lys av to perspektiver innenfor det konstruktivistiske paradigmet.

Det konstruktivistiske karriereveiledningsparadigmet omfatter to framtrede posisjoner (Schulstok, 2015). Det ene omtales som en kognitiv konstruktivisme som anser utvikling som primært en individuell prosess. I samme paradigmet finner en imidlertid et sosialkonstruktivistisk perspektiv. Her argumenteres det for at meningsproduksjon i stor grad skjer gjennom relasjonelle, kontekstuelle og mellommenneskelige prosesser (Savickas, 2015). Her betraktes menneskers virkelighetsoppfattelse som kontinuerlig formet av opplevelser de har, og situasjoner de befinner seg i (Tjora, 2016). Berger og Luckmann (1966), to betydningsfulle premissgivere for dette perspektivet, er opptatt av at samhandling i samfunnet skaper en felles virkelighet. Min fortolkning er at en primært finner forståelsesformer som kan relateres til kognitiv konstruktivisme i kildegruppens vektlegging av et behov for variasjon i aktører og arenaer. En slik fortolkning knytter seg til argumentasjonen i de foregående avsnittene om forståelsesformer av karriereveiledningens målsetning og innhold som en frihet innenfor rammer formulert som læringsmål storsamfunnet anser som nødvendige kompetanser den enkelte trenger for å bli en del av, og bidra i fellesskapet. En slik tenkning kan relateres til forståelsesformer i en gren av utvikling- og læringsparadigmet.

Som pekt på i kapittel 2.5.2 utviklet utviklings- og læringsparadigmet seg i retning av å utforme beskrivende teorier og rammeverk om en gjennomsnittlig eller «normal» livslang karriereutviklingsprosess. Sentralt i dette lå tanken om at ulike karrieremessige utfordringer ville være særlig fremtredende i ulike livsfaser. Evnen til å mestre disse utfordringene kan sees på som det vi i dag omtaler som karrierekompetanser eller karriereferdigheter. Å mestre disse utfordringene krevde at en gjennom ulike læringsaktiviteter tilegnet seg aktuell kunnskap som igjen gjorde en karrieremoden for livsfasens utfordringer. Hva denne nødvendige kunnskapen eller kompetansen skulle være ble formulert som ulike læringsmål (Law & Watts, 1977).

Savickas (2015) argumenterer for at en slik tenkning ble skjøvet litt til siden, blant annet på grunn av framveksten av det konstruktivistiske paradigmets målsetning om at individet kunne konstruere sin personlige karrierefortelling. Min tolkning er at en nå ser en revitalisering av denne tenkningen. Dette kommer blant annet til uttrykk i karriereveiledningsutvalgets anbefaling om å etablere et nasjonal rammeverk for karrierekompetanser som et ledd i en helhetlig kompetansehevingstrategi (NOU 2016: 7). Videre kan etableringen av Utdanningsvalg på ungdomstrinnet, som i kraft av å være et obligatorisk

fag innehar læringsmålsformuleringer, sees på som et uttrykk for samme intensjon.

5.5 Kjernen i resonnementet

Oppsummert er det min slutning at de fremtredende bakenforliggende forståelsesformene av kvalitet i skolens karriereveiledning kan oppsummeres gjennom følgende utsagn: Karriereveiledning i skole baseres på en forståelsesform som kan omtales som en individrettet kompetanseutviklingsprosess som skal sette elevene i stand til å håndtere den neste store valgsituasjonen de står ovenfor. Valget skal baseres på faktisk og konkret kunnskap om seg selv, og sine utdannings- og yrkesmuligheter. En slik målsetning fordrer at karriereveiledningen organiseres slik at elevene møter en variasjon av arenaer og aktører, med den hensikt å gi elevene et grunnlag å gjøre sine selvstendige og fornuftsbaserte vurderinger ut fra. Gjennom rammesettingen som blir gjort gjennom ulike styringsdokumenter, kan tilnærmingen jeg mener er fremtredende omtales som en individuell frihet innenfor rammer formulert av storsamfunnet som nødvendige kompetanser for å bli en del av, og bidra i fellesskapet. Selv om kildegruppene ikke entydig peker i retning av en slik forståelsesform, er min slutning at det representerer den rådende forståelsesformen.

Jeg vil i det avsluttende kapittelet framheve noen konkluderende betraktninger om studien som helhet.

6. Konklusjon

Mitt formål med studien har vært å få økt kunnskap om hvilke bakenforliggende forståelsesformer som er med på å forme representasjoner av kvalitet i norske skolars karriereveiledning. Karriereveiledningsutvalget skriver at karriereveiledningens mål og virkeområde i kortform kan beskrives slik: «Karriereveiledning skal bidra til befolkningens deltakelse i utdanning og arbeid» (NOU 2016:7, s. 22). Videre skriver de at karriereveiledningen, for å nå et slikt mål, må være helhetlig. En slik tilnærming er sammenfallende med rådende fagpolitiske (ELGPN, 2012 & 2015) og teoretiske anbefalinger (Amundson, Harris-Bowlsby & Niles, 2008; Gysbers & Henderson, 2012; Savickas, 2015).

Sett i sammenheng med viktigheten av helhet, har mitt studie fokusert på hva som ligger til grunn for den rådende helheten skolens karriereveiledning består av. Intensjonen har med en slik innretting vært å tilføre kunnskap om det jeg i studien omtaler som dybde-*domenet* i den anbefalte helheten. Studien er dermed en drøfting av forståelsesformer som potensielt former og ligger til grunn *før* planlegging, gjennomføring og vurdering av karriereveiledning i skole.

Som pekt på i bakgrunnen for studien har det vært en økende fokusering i internasjonal teoriutvikling på at en for å nyttiggjøre seg potensialet i forskjellige metodiske og teoretiske karriereveiledningstilnæringer, må kjenne til de underliggende antagelsene bak disse (Arulmani, Bakshi, Leong & Watts, 2014; Gysbers & Henderson, 2012; Hartung, Savickas & Walsh, 2015). Vitenskapsteoretisk, har undersøkelser av dybdekategorien etter min vurdering i stor grad vært basert på fortolkende tilnæringer basert på konstruktivistiske perspektiver. Et sentralt bidrag med studien er derfor etter min mening introduksjonen av kritisk realistisk vitenskapsteori som en alternativ tilnærming til slike studier. Gjennom forankringen i den vitenskapsteoretiske forståelsen av virkeligheten som lagdelt, mener jeg kritisk realisme tilbyr et vitenskapelig fundament for å studere både vertikale og horisontale sammenhenger i en sosial virkelighet. Med utgangspunkt i prinsippene for kritisk realistisk forskning, mener jeg å ha bidratt med kunnskap som kan gi en mer nyansert diskusjon om kvaliteten i skolens karriereveiledning. Dette må sees i sammenheng med intensjonen om å bringe fram kunnskap som kan danne utgangspunkt for refleksjon hos interessenter før, underveis og i etterkant av planlegging, gjennomføring og vurdering av karriereveiledning i skoler. Som pekt på i innledningen kan en slik intensjon sees i sammenheng med Hooley sin tilnærming til kvalitetsutvikling (2014). Dette innebærer et syn på kvalitetsutvikling som kombinerer undersøkelser og refleksjon om det vi planla har ønsket effekt, samtidig som vi må ha en oppmerksomhet på om det vi planlegger er det vi ønsker å oppnå. Min studie har særlig relevans for sistnevnte, hvor spørsmål om karriereveiledningens mer dyptgående antagelser er sentralt. Målet har dermed vært å bidra med et grunnlag for en gjensidig

forståelse for ulike ståsteder om karriereveiledningens kvalitet.

Bak ønsket om en gjensidig forståelse ligger det nødvendigvis en antagelse om at det er mange interessenter som har meninger om karriereveiledningens kvalitet. Videre at disse interessentene ikke nødvendigvis legger samme forståelsesformer til grunn i sitt syn på karriereveiledningens kvalitet. Dette kan, som jeg har argumentert for i studien, være relatert til forståelsesformer knyttet til tidskategorien, aktørkategorien, organiseringskategorien, innholdskategorien, målsetningskategorien og en grunnleggende kategori som omhandler ulike forståelsesformer av påvirkningsforholdet mellom individet og samfunnet. For at den potensielle flertydigheten skal kunne ha en positiv innvirkning på den helhetlige kvalitetsutviklingen, argumenterer jeg for viktigheten av en bevissthet om egen forståelsesform, kombinert med en åpenhet for andres forståelsesformer. Mitt bidrag med studien er dermed, ved siden av kunnskapen om de bakenforliggende forståelsesformene, en argumentasjon for hvordan kvalitetsutvikling bør foregå.

Som pekt på i innledningen ønsket jeg også for egen del å utforske og utfordre holdbarheten i mine antagelser om fenomenet jeg studerer. Når det gjelder antagelsen om kompleksitet og sammensatthet valgte jeg å fokusere på tre kildegrupper jeg anså som sentrale representasjoner for det antatte mangfoldet av forståelsesformer. Gjennom arbeidet med studien vil jeg si jeg har fått et delvis bekreftende, men samtidig nyansert syn på antagelsen om sammensatthet og kompleksitet. Bekreftelsen jeg har fått er at det er mange forskjellige representasjoner av hva karriereveiledningens hensikt, organisering og innhold skal være. Samtidig har jeg, gjennom det valgte fokuset på en fortolkning av de bakenforliggende forståelsesformene, fått nyansert mitt syn på graden av sammensatthet. Dette skyldes, som jeg har vist i kapittel fem, at jeg mener det bak ulike representasjoner av karriereveiledningens kvalitet i det faktiske domenet, ligger store og til dels sammenfattende mønstre av forståelse av fenomenet jeg har undersøkt. Dette er særlig knyttet til betydningen forståelsesformene av påvirkningsforholdet mellom den enkelte elev og samfunnet har for ulike representasjoner av karriereveiledningens målsetning, innhold og organisering.

Gjennom diskusjonene i kapittel fem vil jeg hevde at jeg tilfører viktig og nyanserende kunnskap om hvordan ulike forståelsesformer bygger opp under en ansvarliggjøring av elevene i sine karrierevalgprosesser, samtidig som storsamfunnets behov blir forsøkt ivare tatt gjennom ulike rammesettinger.

Det jeg også vil trekke fram som nyanserende med studien er resultatet som peker i retning av at kvalitet i skolens karriereveiledning primært innebærer et fokus på elevenes forestående valg situasjon. Som pekt på i kapittel fem er mye av politikkkutforming, i hvert fall i et europeisk perspektiv, fokusert på at karriereveiledningen skal forberede elevene på en fremtidig aktiv deltakelse i samfunn- og arbeidsliv. Min påstand er at en

også i praksisfeltet de senere årene har sett en økende interesse for denne tenkningen. Her ligger det etter min mening en potensiell spenning mellom et syn på karrierevalg som henholdsvis en hendelse eller en livslang utviklingsprosess. Dette kan framstå som tilsynelatende dikotomiske representasjoner av karriereveiledningens kvalitet. Lignende dikotomier kan sees i diskusjonene om hvilke forståelsesformer Career Management Skills-begrepet skal baseres på. Gjennom studien har jeg synliggjort hva som ligger til grunn for en slik ulikhet. Det gjenstår imidlertid å ta stilling til hvordan en skal forholde seg til ulikheten, utover den nevnte refleksjonen basert på en gjensidig forståelse av hverandres ståsteder.

En mulig tilnærming er å vurdere å skille mellom primære og sekundære mål med karriereveiledningen i skolen. Med det mener jeg at en i ønsket om å nyttiggjøre seg karriereveiledning som virkemiddel for mange målsetninger, står i fare for at tjenestens effekt på de forskjellige målsetningene forringes. Ut fra en slik vurdering vil en konsekvens være å beslutte at karriereveiledningen i skolen eksempelvis skal begrenses til å gjøre elever i stand til å fatte bevisste og rasjonelle valg rundt en konkret valgsituasjon. Fokus på læring av kompetanser som setter elevene i stand til å håndtere en framtidig karriere vil da blir et sekundært mål, som i mindre grad vektlegges. Alternativt fokusere på grunnleggende ferdigheter i å håndtere egen framtidig karriere ut fra en forutsetning om at de uansett kommer til å måtte velge på nytt mange ganger gjennom livsløpet. Begge alternativer er plausible slutninger (Danermark et.al, 2013), alt etter hvilke forståelsesformer en velger å legge til grunn. Som jeg har vist i kapittel seks vil førstnevnte vurdering sammenfalle godt med rådende forståelse av kvalitet hos de intervjuede aktørene og de nasjonale styringsdokumentene.

Watzlawick (1976) advarer imidlertid mot at en gjennom en slik enten/eller-tenkning bygger opp under det han kaller en alternativillusjon. Med det mener han at det skapes et inntrykk av at det ikke finnes noe mellom eller at det ikke er noen sammenheng mellom de konstruerte motsetningene. En sentral intensjon med studien, er som vi har sett et ønske om komplementaritet mer enn fastlåst og ensidig forfekting av ulike ståsteder. Når det gjelder spenningsforholdet mellom synet på karrierevalg som enten en hendelse eller livslang prosess, eller hvorvidt forståelsen av karrierekompetanser skal baseres tradisjonelle eller utvidede forståelser (Illeris, 2012), er det etter min mening mer hensiktsmessig å legge opp til en både/og-tilnærming. Konkret innebærer det en oppfordring til skolene om å bygge opp helhetlige karrieretjenester hvor ulike målsetninger blir ivare tatt. På ungdomsskolen kan dette innebære en tydeliggjøring av sammenheng og ulikheten mellom fag og tjenester jeg i innledningen omtalte som eksplisitte og implisitte karriererelaterte tjenester og aktiviteter i skolen. Hvis en tar utgangspunkt i Utdanningsvalg, Arbeidslivsfag og skolens utdannings- og yrkesrådgivning, er en tilnærming at sistnevnte primært skal være rettet mot individuelle samtaler med elever fram mot

søknaden til videregående skole, mens en i Utdanningsvalg og Arbeidslivsfag legger til rette for erfaringsbaserte og karriererelevante læringsopplevelser for elevene.

En slik både/og-tenkning får også konsekvenser for foreslåtte nasjonale kvalitetshevingstiltak. Karriereveiledningsutvalget anbefaler i sin utredning at det bør utvikles en nasjonal rammeplan for karrierekompetanser hvor det skal tydeliggjøres hva en mener den enkelte borger bør inneha av kompetanser for å håndtere egen karriere (NOU 2016: 7). Ut fra resultatene i studien er min oppfordring at en inkluderer en oppmerksom på det jeg i kapittel seks omtaler som alternative forståelser av karrierekompetanser. Dette framstår for meg som et eksempel på hvordan virksomme forståelsesformer i det dype domenet av ulike grunner ikke blir aktualisert i det faktiske domenet. Dette kan relateres til antagelse to i innledningen hvor jeg tar til orde for en bevissthet om og åpenhet for at det finnes flere alternative virkelighetsforståelser enn de som for øyeblikket framtrer som de rådende.

En potensiell utfordring med en dikotomisk tenkning om karriereveiledningens kvalitet kommer også til syne i den omtalte vektleggingen av elevens frihet og påfølgende ansvar for sine handlinger kombinert med en tiltro til rasjonelle vurderinger som grunnlaget for å ta et slikt ansvar. Å bli en aktiv deltaker i samfunnet krever etter min mening en forståelse av seg som en del av noe større enn en selv. Selv om den individfokuserne tilnærmingen jeg mener å ha funnet gjennom mine fortolkninger av kildegruppene i prinsippet vil kunne gjøre den enkelte i stand til å være seg selv i møtet med andre, deler jeg bekymringen som eksempelvis Sultana (2012) uttrykker ved at samfunnsmessige utfordringer i for stor grad tillegges den enkelte gjennom en slik tilnærming.

Jeg har valgt å gi studien tittelen «Kvalitet i norske skolars karriereveiledning – i spennet mellom storsamfunnets behov og elevenes autonomi». Min konklusjon er at vi må akseptere at dette spennet vil være der, samtidig som vi må fortsette å utforske potensialet en finner i en systemisk tenkning om at 2 + 2 blir mer enn fire gjennom kombinasjoner av tilnærminger som understøtter samfunnets eller elevenes behov. Mitt ønske er derfor at studien kan bidra til en undring hos beslutningstakere og praktikere rundt hvilke perspektiver som tas rundt kvaliteten på skolens karriereveiledning. Gjennom det tror jeg at muligheten for at ulike interessenters perspektiver kommer til uttrykk, og at vi gjennom det kan skape en utvidet forståelse av hva en helhetlig og god karriereveiledning for norske elever kan innebære.

Litteraturliste

- Amundson, N. (2006). Challenges for career interventions in changing contexts. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 6(1), 3-14. DOI 10.1007/s10775-006-0002-4.
- Amundson, N.E., Harris-Bowlsby, J., & Niles, S. (2008). *Essential elements of career counseling* (3. Utg.). PrenticeHall Higher Education.
- Andrews, D. (2011). *Careers Education in Schools*. Stafford: Highflyers Publishing.
- Archer, M.S., Bhaskar, R., Collier, A., Lawson, T. & Norrie, A. (Red.). (1998). *Critical Realism: Essential Readings*. London: Routledge.
- Archer, M., Collier, A., & Porpora, D. V. (2004). *Transcendence*. London: Routledge.
- Argyris, C. & Schön, D. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Reading: Addison Wesley.
- Arulmani, G., Bakshi, A.J., Leong, F.T.L., Watts, T. (Red.). (2014). *International handbook of career development*. Springer.
- Bacchi, C. (2009). *Analysing policy: what's the problem represented to be?* Frenchs Forest: Pearson.
- Bauman, Z. (2006). *Liquid times: Living in an age of uncertainty*. Cambridge: Polity Press.
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (2002). *Individualization. Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences*. London: SAGE.
- Bengtson, A. (2016). *Governance of Career Guidance. An enquiry into European policy*. Doktorgradsavhandling. Stockholm Universitet, Stockholm.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*, Garden City, NY: Anchor Books.
- Bhaskar, R. (1978). *A Realist Theory of Science*, Hassocks: Harvester Press.
- Bhaskar, R. (1989). *The Possibility of Naturalism*, Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Bhaskar, R. (2014). Introduction to critical realism. I Edwards, P.K., O'Mahoney, J., & Vincent, S. (Red.). *Studying organizations using critical realism*. Oxford: Oxford University Press.
- Bhaskar, R. & Danermark, B. (2006). Metatheory, Interdisciplinarity and Disability Research: A Critical Realist Perspective. *Scandinavian Journal of Disability Research*. 8:4. DOI: 10.1080/15017410600914329
- Bhaskar, R. & Hartwig, M. (2010). *The Formation of Critical Realism. A Personal Perspective*. London: Routledge.
- Birkemo, A. (2007) Utdannings- og yrkesvalg i ungdomsalderen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. Nr. 3

- Bjørndal, C. (2008). *Bak veiledningens dør. Symmetri og asymmetri i veiledningssamtaler*. Doktoravhandling. Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Bjørndal, C. (2009). Hvordan forbedre veiledningssamtalen? Ni empirisk funderte anbefalinger. I: M. Brekke og K. Sondenå (red.), *Veiledningskvalitet* (s. 174–196). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørn, A.M. (2009). *Tiltak mot bortvalg: en kvalitativ undersøkelse blant elever som har vært nær ved å slutte på videregående skole*. Masteroppgave. Universitetet i Tromsø. Tromsø.
- Blaikie, N. (2009). *Designing social research*. (2.utg.). Cambridge: Polity Press.
- Borbély-Pecze, T.B. and Hutchinson, J. (2013). *The Youth guarantee and lifelong guidance*. ELGPN concept note no. 4. Jyväskylä: ELGPN.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. SAGE Publications Ltd.
- Brown, D. (2002). *Career choice and development* (4. utg.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bryant, A., & Charmaz, K. (Red.). (2007). *The SAGE Handbook of Grounded Theory*. Los Angeles: SAGE.
- Buch-Hansen, H. & Nielsen, P. (2005). *Kritisk realisme*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Buland, T. & Havn, V. (2003). *De første skritt er tatt; Veien videre venter? Sluttrapport fra evalueringen av prosjektet "Delt rådgivningstjenesten"*, (Sintef-rapport 38 A03510). Trondheim: SINTEF.
- Buland, T. og Mathisen I. H. (2008). *Gode råd? En kunnskapsoversikt over feltet yrkes- og utdanningsrådgivning, sosialpedagogisk rådgivning og oppfølgingstjeneste i norsk skole*. (Sintef-rapport A8018). Trondheim: SINTEF.
- Buland, T., Mathiesen, I.H., Aaslid, B.E., Haugsbakken, H., & Bungum, B. (2010). *Skolens rådgivning – på veg mot framtiden? Delrapport 1 fra evalueringen av rådgivningen i skolen i Norge*. (SINTEF-rapport A13861). Trondheim: SINTEF.
- Buland, T., Mathiesen, I.H., Aaslid, B.E., Haugsbakken, H., Bungum, B. & Mordal, S. (2011). *På vei mot framtida – men i ulik fart? Sluttrapport fra evaluering av skolens rådgivning*. (Sintef-rapport A18112). Trondheim: SINTEF.
- Buland, T., Mathiesen, I.H., & Mordal, S. (2014). *Æ skjønne itj, æ våkne opp kvar dag å vil bli nå nytt æ». Skolens rådgivning i Møre og Romsdal, Sør-Trøndelag og Nord-Trøndelag*. Trondheim: NTNU. Program for livslang læring.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London: SAGE.
- Charmaz, K. (2009). Shifting the grounds: Constructivist grounded theory methods. I Morse, J.M., Stern, P.N., Corbin, J.M., Bowers, B. & Clarke, A.E. (Red.). *Develop-*

- ing Grounded Theory: The Second Generation*. Walnut Creek: University of Arizona Press.
- Charmaz, K. & Belgrave, L.L. (2012). *Qualitative Interviewing and Grounded Theory Analysis*. I Gubrium, J.F., Holstein, J.A., Marvasti, A.B. & McKinney, K.D. (Red.). *The SAGE handbook of interview research: the complexity of the craft*. London: SAGE.
- Christensen, G., & Larsen, M. S. (2011). *Evidence on guidance and counseling*. Danish Clearinghouse for Educational Research.
- Cochran, L. (1997). *Career Counseling – A Narrative Approach*. Sage Publications.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research*. (3. utg.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2015). *Basics of Qualitative Research*. (4. utg.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Critical Realism in Action Group. (2016). *About us*. Hentet fra: <https://sites.google.com/site/criticalrealisminaction/home>
- Danermark, B., Ekström, M., Jakobsen, L., & Karlsson, J. C. (2003). *Att förklara samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Dawis, R.V. (2002). Person-Environment- Correspondance theory, in Brown, D. *Career Choice and Development*. (4. utg.). California: Jossey Bass.
- Douglas, F. (2011). Between a rock and a hard place: Career guidance practitioner resistance and the construction of professional identity. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. DOI:10.1007/s10775-011-9205-4.
- Dybwad, T.E. (2008). *Career maturity. Contributions to its construct validity*. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Tromsø, Tromsø.
- Edwards, P.K., O'Mahoney, J., and Vincent, S. (Red.) (2014). *Studying organizations using critical realism*. Oxford: Oxford University Press.
- Elder-Vass, D. (2015). Collective intentionality and causal powers. *Journal of Social Ontology*. Vol. 1/Issue 2. DOI: [10.1515/jso-2014-0039](https://doi.org/10.1515/jso-2014-0039).
- Europarådet (2000). *Presidency Conclusions*. Lisboa, 23-24 Mars. Hentet fra: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm
- European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN). (2012). *Lifelong Guidance Policy Development: A European Resource Kit*. Jyväskylä. ELGPN. Hentet fra: <http://www.elgpn.eu/publications/elgpn-tools-no1-resource-kit>.
- ELGPN. (2015). *Guidelines for Policies and Systems Development for Lifelong Guidance. A Reference Framework for the EU and for the Commission*. Jyväskylä: ELGPN.
- European Council of Ministers of Education. (2004). *Strengthening policies, systems and practices in the field of guidance*. (Document No. 9286/04). Brussels: Council of the European Union. Hentet fra: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/resolution2004_en.pdf.

- European Council of Ministers of Education. (2008). On better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies (Document No. 15030/08). Brussels: Council of the European Union. Hentet fra: <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=EN&f=ST%2015030%202008%20INIT>.
- Fangen, K. (2004) *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fiske, J. & Berge, J.M. (2011). Yrkesvalgpsykologi – teoretiske modeller og kliniske problemstillinger. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, Vol. 48, nr. 8.
- Fleetwood, S. (2004). The ontology of organisation and management studies. I Fleetwood, S. & Ackroyd, S. (Red.). *Realism in action in management and organization studies*. London: Routledge.
- Forskrift til Opplæringsloven. *Forskrift 23. juni 2006 nr. 724*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>.
- Gaarder, I.E. og Gravås, T.F. (2011). *Karriereveiledning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gatsby. (2014). *Good Career Guidance*. Gatsby Foundation.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books Inc.
- Gelatt, H. B. (1989). Positive uncertainty: A new decision making framework for counseling. *Journal of Counseling Psychology*. 36(2).
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (1998). *The Third Way: the Renewal of Social Democracy*. Cambridge: Polity Press.
- Glaser, B. (1998). *Doing Grounded Theory: Issues and Discussions*. Mill Valley: Sociology Press.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Mill Valley: Sociology Press.
- Guichard, J. (2001). A century of Career Education: Review and Perspectives. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*. 1(3). DOI: 10.1023/A:1012207018303.
- Gysbers, N.C., & Henderson, P. (2012). *Developing and managing your school guidance and counselling program* (5. utg.). Alexandria: American Counseling Association.
- Haug, E. (2006). *Karrierevalg - et helhetlig livsløpsprosjekt: en Q-metodologisk studie av studenters subjektive opplevelse av karrierevalg basert på relasjonelt perspektiv*. Masteroppgave. NTNU: Trondheim.
- Haug, E.H. (2014). *CMS – et felles perspektiv for karriereveiledning i Norge?* VOX.
- Haug, E.H. (2015). *Karrierekompetanse. En introduksjon*. Hentet fra: www.veilederforum.no

- Haug, E. H. (2016a). Utdanningsvalg: Kompetanseutvikling for framtidens utdannings- og arbeidsliv, I Høsøien, U. & Lingås L.G. (Red.) *Utdanningsvalg: Identitet og danning*, Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Haug, E.H. (2016b). Can you hear the people sing? Quality-development in career guidance in Norwegian schools: a study on the importance of awareness of different voices. *NICEC Journal*, Issue 37, s.12-19.
- Haug, E.H. (2017). Det er fint å være hos rådgiver, hun skjønner oss skjønner du - En empirisk studie av tema som anses som kjennetegn på kvalitet i skolens karriereveiledning. *Nordic Journal of Educational Supervision*.
- Haug, E.H. & Plant, P. (2015). The potential role of career guidance and career education in combating early school leaving, *Nyelvtudományi Közlemények*, (3), s. 5-15.
- Haug, E.H. & Plant, P. (2016). Research-based knowledge: researchers' contribution to evidence-based practice and policy making in career guidance. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 16 (1) DOI: 10.1007/s10775-015-9294-6.
- Herr, E.L. (1996). Toward the convergence of career theory and practice. I Savickas, M.L. & Walsh, W.B. (Red.). *Handbook of career counseling theory and practice*. Palo Alto: Davies-Black.
- Holen, S. (2014). *Utdanningsvalg i overgangen fra ungdomsskole til videregående opplæring. En litteraturgjennomgang*. (Arbeidsnotat 6/2014). Oslo: NIFU.
- Hood, R. (2012). A critical realist model of complexity for interprofessional working. *Journal of Interprofessional Care*. 26. DOI: 10.3109/13561820.2011.598640.
- Hooley, T. (2014). *The evidence base on lifelong guidance: A guide to key finding for effective policy and practice*, Jyväskylä: ELGPN.
- Hooley, T., Marriott, J. & Sampson, J.P. (2011). *Fostering College and Career Readiness: How Career Development Activities in Schools Impact on Graduation Rates and Students' Life Success*. Derby: International Centre for Guidance Studies, University of Derby.
- Hooley, T., Marriott, J., Watts, A.G. & Coiffait, L. (2012). *Careers 2020: Options for Future Careers Work in English Schools*. London: Pearson.
- Hooley, T., Shepherd, C. & Dodd, V. (2015). *Get Yourself Connected: Conceptualizing the Role of Digital Technologies in Norwegian Career Guidance*. Derby: International Centre for Guidance Studies, University of Derby.
- Hooley, T., Watts, A.G., and Andrews, D. (2015). *Teachers and Careers: The Role Of School Teachers in Delivering Career and Employability Learning*. Derby: International Centre for Guidance Studies, University of Derby.
- Hughes, D. (2013). The changing UK careers landscape: tidal waves, turbulence and transformation. *British Journal for Guidance and Counselling*. 41(3). DOI: 10.1080/03069885.2013.788131.

- Hughes, D. & Gration, G. (2009). *Evidence and Impact: careers and guidance related interventions, A Synthesis Paper*. Reading: CfBT Education Trust. Hentet fra: <http://www.eep.ac.uk/dnn2/ResourceArea/Careersworkexperienceemployment/tabid/170/Default.aspx>.
- Høgskolen i Lillehammer (2016). Retningslinjer for artikkelbaserte avhandlinger. Hentet fra www.Hil.no
- Højdal, L. og Poulsen, L. (2007). *Karrierevalg. Teorier om valg og valgprosesser*. Fredensborg: Studie og Erhverv.
- Illeris, K. (2012). *Kompetence – hvad, hvorfor. Hvordan?* (2. Utg). Fredensborg: Forlaget Samfunnslitteratur.
- Irgens, E.J. (2016). *Skolen. Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring: innføring i metode for helse- og sosialfagene* (2. utg). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jarvis, P. S. (2003). Career Management Paradigm Shift. Prosperity for Citizens, Windfalls for Governments. The national LifeWork Centre. Hentet fra: <http://www.lifework.ca/lifework/articles.html>
- Joramo, U.W. (2008). *Rådgivningsfunksjonen i den videregående skolen: elever og rådgiveres syn på rådgivningens form og innhold*. Masteroppgave. Universitetet i Oslo. Oslo.
- Katznelson, Naomi (2004) *Udsatte unge, aktivering og uddannelse – dømt til individualisering*, Ph.d.-avhandling, Center for Ungdomsforskning, 1. udgave, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, København.
- Kempster, S. & Parry, K.W. (2011). Grounded theory and leadership research: A critical realist perspective. *The Leadership Quarterly*. Vol. 22(1), DOI: 10.1016/j.leaqua.2010.12.010
- Kempster, S. and Parry, K.W. (2014). Critical realism and grounded theory. I Edwards, P.K., O'Mahoney, J., & Vincent, S. (Red.) *Studying organizations using critical realism*. s. 86-108. Oxford: Oxford University Press.
- Kirke-, Utdannings-, og Forskningsdepartementet. (1993). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra <http://www.udir.no>.
- Kjærgård, R. (2012). *Karriereveiledningens genealogi. Den suverene stats regulering av det frie utdannings- og yrkesvalg*. Doktorgradsavhandling. Aarhus Universitet. Aarhus.
- Kjærgård, R. (2014). Støttende eller provoserende utdannings- og yrkesrådgivning? Veilederforum. Hentet fra: <http://veilederforum.no/content/st%C3%B8ttende-eller-provoserende-utdannings-og-yrkes%C3%A5dgivning>
- Krange, O. & Øia. T. (2005). *Den nye moderniteten. Ungdom, individualisering, identitet og mening*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

- Kruger, R.A. & Casey, M.A. (2009). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Thousand Oaks: Sage.
- Krumboltz, J. D., Mitchell, A.M., Jones & Brian, G. (1976). A social learning theory of career selection. *The Counseling Psychologist*. Vol. 6(1).
- Krumboltz, J. D. (1994). Improving career development theory from a social learning perspective. I Savickas, M.L. & Lent, R.W. (Red.), *Convergence in career development theories*. Palo Alto: CPP Press.
- Krumboltz, J. (2009). Happenstance Learning Theory. *Journal of Career Assessment*. 17(2). DOI: 10.1177/1069072708328861.
- Kuhn, T.S. (1996). *The structure of scientific revolutions*. (3. utg.). Chicago: University of Chicago Press.
- Kvale, S. (2006). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lapan, R. T.; Gysbers, N. C.; Sun, Y. (1997). *The impact of more fully implemented guidance programs on the school experiences of high school students: A statewide evaluation study*. *Journal of Counseling and Development* 75. S. 292–302.
- Law, B. & Watts, A.G. (1977). *Schools, Careers and Community: a Study of Some Approaches to Careers Education in Schools*. London: Church Information Office.
- Lillejord, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K., Freyr, T., Fischer-Griffiths, P., Eikeland, O. J., Hauge, T. E., Homme, A. D., & -Manger, T. (2015). *Frafall i videregående opplæring: En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning.
- Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. Lov 17. Juli 1998, nr. 61. Hentet fra www.lovdata.no.
- Lødding, H. & Holen, S. (2012). *Utdanningsvalg som fag og utfordring på ungdomstrinnet*. (NIFU-rapport 28/12). Oslo: NIFU.
- McMahon, M., Watson, M., & Patton, W. (2014). Context-Resonant Systems Perspectives in Career Theory. I Arulmani, G., Bakshi, A.J., Leong, F.T.L., Watts, T. (Red.). *International handbook of career development*, s. 29-41. Springer.
- Mathiesen, I.H., Buland, T. & Bungum, B. (2010). *Kjønn i skolens rådgiving - et glemte tema?* (Sintef-rapport A13924). Trondheim: SINTEF
- Markussen, E. (Red.). (2009) *Videregående opplæring for (nesten) alle*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- McMahon, M. (2014). New Trends in Theory Development in Career Psychology. I Arulmani, G., Bakshi, A.J., Leong, F.T.L., Watts, T. (Red.). *International handbook of career development*. Springer.
- McMahon, M., Watson, M. & Patton, W. (2014). Context-Resonant Systems Perspectives in Career Theory. I Arulmani, G., Bakshi, A.J., Leong, F.T.L., Watts, T. (Red.). *International handbook of career development*. Springer

- Meijers, F., Kuijpers, M. & Gundy, C. (2013). The relation between career competencies, career identity, motivation and quality of choice. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 13(1). DOI: 10.1007/s10775-012-9237-4.
- Mingers, J. (2014). *Systems Thinking, Critical Realism and Philosophy. A confluence of ideas*. Oxon: Routledge.
- Mordal, S., Buland, T. & Mathiesen, I.H. (2015). *Rådgiverrollen – mellom tidstyv og grunnleggende ferdighet* (SINTEF-rapport A26556). Trondheim: SINTEF.
- Morse, M., Noerager Stern, P., Corbin, J., Bowers, B., Charmaz, K. & Clarke, A. (2009). *Developing Grounded Theory: The Second Generation*. Walnut Creek: Left Coast Press.
- Nielsen, T.H. (2010). De "frisatte". Om individualisering og identitet i nyere samtidssdiagnoser. I Dahlgren, K. & Ljunggren J. (Red). *Klassebilder. Ulikhet og sosial mobilitet i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilsen, A.E. (2011). *Relasjonen i fokus: En Q-metodologisk studie av hvilke relasjonskvaliteter skolerådgivere opplever som betydningsfulle i sitt arbeid med elever som rådsøkere*. Masteroppgave. NTNU. Trondheim.
- Norstoga, O. (2004). *Luring* [CD]. Oslo: Universal Music Norway AS.
- NOU 2002: 10 (2002). *Førsteklasses fra første klasse— Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnsopplæring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- NOU 2003:16 (2003). *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnsopplæring for alle*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2016: 7. (2016). *Norge i omstilling. Karriereveiledning for individ og samfunn*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Nyhus, L. (2009). Kvalitet i skolen - og det betyr...?: noen refleksjoner om kvalitetsbegrepet. I Monsen, L., Bjørnsrud, H., Nyhus, L., & Aasland, B. (Red.) *Kvalitet i skolen: forskning, erfaringer og utvikling*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Olsen, H. (2002). *Kvalitative kvaler – kvalitative metoder og danske kvalitative intervjuundersøgelers kvalitet*. København: Akademisk forlag.
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (2002). *OECD review of career guidance policies – Norway- Country note*. Hentet fra: <http://www.oecd.org/dataoecd/38/24/1937973.pdf>
- OECD (2004a). *Career Guidance. A Handbook for Policy Makers*. Paris: OECD. Available at: <http://www.oecd.org/education/innovation-education/34060761.pdf>
- OECD (2004b). *Career guidance and public policy: Bridging the gap*. Frankrike: OECD.

- Oliver, C. (2012). Critical Realist Grounded Theory: A New Approach for Social Work Research. *British Journal of Social Work*. doi:10.1093/bjsw/bcr064.
- O'Mahoney, J. (2016). *Putting Critical Realism into Practice*. Hentet fra: <http://www.criticalrealismnetwork.org/2016/01/11/putting-critical-realism-into-practice/>
- Oomen, A & Plant, P (2014). *Early School Leaving and Lifelong Guidance*. Jyvaskyla: ELGPN.
- Osaland, T. (2015). *Rådgiverrollen på ungdomsskolen En kvalitativ undersøkelse av rådgiver og ungdommers opplevelser og erfaringer med frafall, rådgivning, mestring, motivasjon og samarbeid*. Masteroppgave. Universitetet i Agder, Kristiansand.
- Ottosen, K.O., Bjørnskov, C., Sørli, T. (2016). The Multifaceted Challenges in Teacher-Student Relationships: A Qualitative Study of Teachers' and Principals' Experiences and Views Regarding the Dropout Rate in Norwegian Upper-Secondary Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*. <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2016.1147069>
- Patton, W. & McMahan M. (2014). *Career Development and systems theory. Connecting theory and practice*. (3. Utg.). Rotterdam: Sense Puplicers.
- Parker, A. & Tritter, J. (2006). Focus group method and methology: current practice and recent debate. *International Journal of Research and Method in Education*. 29(1). S. 23–37.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Meyer Bloomfield.
- Peavy, R. V. (1997). *SocioDynamic Counselling. A Constructivist Perspective*. Victoria: Trafford Publishing.
- Plant, P. (2012). Quality assurance and evidence in career guidance in Europe: Counting what is measured or measuring what counts? *International Journal of Educational and Vocational Guidance*. 12. doi:10.1007/s10775-011-9195-2.
- Plant, P. & Kjærgård, R. (2016). From mutualism to individual competitiveness: Implications and challenges for social justice within career guidance in neoliberal times, *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling*. Issue 36. s.12-19.
- Pratt, A. (1995). Putting critical realism to work: The practical implication for geographical research. *Progress in Human Geography*. 19(1).
- Qvortrup, L. (2001). *Det lærende samfund: hyperkompleksitet og viden*. København: Gyldendal.
- Reichertz, J. (2009). Abduction: The Logic of Discovery of Grounded Theory. *Forum: Qualitative Social Research*. 11(1) Hentet fra <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1001135>.
- Roberts, K. (2005): Social classes, opportunity structures and career guidance. I: Irving, B.A. & Malik, B. (Red.). *Critical Reflections on Career Education and Guidance: Promoting Social Justice within a Global Economy*. London: Routledge.

- Rogers, C. (1961). *On becoming a person*. MA: Houghton Mifflin Company
- Rådgiverforum Norge (2016). Om Rådgiverforum Norge. Hentet fra: <http://rf-n.no/index.php?pageID=119>
- Sandal, A.K. (2014). *Ungdom og Utdanningsval. Om elevar sine sin oppleving av val og overgangsprosesser*. Doktorgradsavhandling. Universitetet i Bergen, Bergen.
- Savickas, M.L. (1995). Current theoretical issues in vocational psychology: Convergence, divergence and schism. I Walsh, W.B. & Osipow, S.H. (Red.). *Handbook of vocational psychology*. Side 1-34. Mahwah: Erlbaum.
- Savickas, M. L. (2008). Helping people Choose Jobs: A History of the Guidance Profession. I Athanasou, J.A. og Van Esbroeck, R. (Red.) *International Handbook of Career Guidance*. Springer.
- Savickas, M. (2015). Career Counseling Paradigms: Guiding, Developing, and Designing. I Hartung et al. (Red). *APA handbook of career intervention*. (Vol. 1) Washington D.C.: American Psychological Association.
- Savickas, M.L. & Walsh, W.B. (Red.). (1996). *Handbook of career counseling theory and practice*. Palo Alto: Davies-Black.
- Sayer, R. (2000). *Realism and Social Science*. London: Sage.
- Schulstok, T. (2015). Konstruktivistisk veiledning. En introduksjon. Hentet fra www.veilederforum.no
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*. Sydney: Random House.
- Skagen, K. (2004). *I veiledningens landskap: innføring i veiledning og rådgivning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Skjeseth, E. (2014). *Ledelse som kommunikasjon*. (Arbeidsnotat nr. 202/2014). Lillehammer: Høgskolen i Lillehammer.
- Skorikov, V.B, and Patton, W. (Red.) (2007) *Career development in childhood and adolescence*, Rotterdam: Sense Publishers.
- Sommerbeck, L. (2002). Klienten er eksperten. *Psykolognyt*, Nr. 6, årgang 56.
- Stead, G.B., Perry, J.C., Munka, L.M. et al. (2012). Qualitative research in career development: content analysis from 1990 to 2009. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*. 12:105. doi:10.1007/s10775-011-9196-1
- Stensmo, C. (1998). *Pedagogisk filosofi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Sultana, R.G. (2012). Learning career management skills in Europe: a critical review. *Journal of Education and Work*. 25:2. DOI: 10.1080/13639080.2010.547846
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper.

- Super, D.E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*. Vol. 16.
- Super, D.E. (1990). A life-span, life-space to career development. I Brown, D. & Brooks, L. (Red.). *Career choice and development*, (2. Utg.). Side 477–512, San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D.E., Savickas, M.L. & Super, C.M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. I Brown, D. & Brooks, L. (Red.). *Career choice and development*. (3. Utg.). Side 121-178. San Francisco: Jossey-Bass.
- Svendsrud, A. (Red.). (2016). *Attføringsbedrifter som læringsarena for karriereferdigheter*. **Oslo: Bransjeforeningen Attføringsbedriftene.**
- Sætnan, L.A. (2006). *Opplevelsen av å ta en karrierebeslutning : en Q-metodologisk studie av videregående elevers subjektive opplevelse av å ta en beslutning i forhold til utdanning og/eller yrke*. Masteroppgave. NTNU. Trondheim.
- Teig, A. (2000). *Skolerådgivning – status og utdanningsvalg*. (HiO-rapport 2000:1), Høgskolen i Oslo: Oslo.
- Thagaard, T. (2009). Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode (3.Utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomsen, R. (2014). *Karrierekompetence og vejledning i et nordisk perspektiv – Karrierevalg og karrierelæring*. (NVL & ELGPN concept note). Oslo: NVL.
- Tjora, A. (2016, 1. mars). *Sosialkonstruktivisme*. Store norske leksikon. Hentet fra <https://snl.no/sosialkonstruktivisme>.
- Tufts, P.A. (2013). Forståelser av kausalbegrepet i samfunnsvitenskapene. *Tidsskrift for samfunnsforskning*. 54 (3).
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsloftet, midlertidig utgave juni 2006*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2009a). *Anbefalt formell kompetanse og kompetansekriterier for rådgivere*, rundskriv brev av 29.06.2009.
- Utdanningsdirektoratet (2009b). *Informasjon om endringer i forskrift til opplæringsloven kapittel 22 og forskrift til privatskoleloven kapittel 7 – Retten til nødvendig rådgivning*. Rundskriv Udir-2–2009.
- Utdanningsdirektoratet (2015). Læreplan i utdanningsvalg for ungdomstrinnet. Hentet fra www.udir.no.
- Utdanningsdirektoratet (2016a). Læreplan for yrkesfaglig fordypning. Hentet fra www.udir.no
- Utdanningsdirektoratet (2016b). Læreplan for Arbeidslivsfag. Hentet fra www.udir.no
- Viken, K. (2012). *Forebygging av frafall i videregående skole: hvordan er tidligere elever sine erfaringer med rådgivning og frafall i videregående skole, og hva kunne rådgiveren gjort annerledes?* Masteroppgave. Universitetet i Agder. Kristiansand.

- Vondracek, F.W., & Porfeli, E.J. (2008). Social context for career guidance throughout the world: Developmental-contextual perspectives on career across the lifespan. I Athanason, J.A. & Van Esbroeck, R. (Red.). *International handbook of career guidance*. Dordrecht: Springer.
- Wad, P. (2000). *Kritisk realisme*. Tidsskriftet *Grus*. Nr. 60.
- Watson, M. & McMahon, M. (2005). Children's career development: A research review from a learning perspective. *Journal of Vocational Behavior*. Vol. 67. doi:10.1016/j.jvb.2004.08.011
- Watts, A. G. (1999). The Economic and Social Benefits of Guidance. *Educational and Vocational Guidance Bulletin*. 63.
- Watzlawick, P. (1976). *How real is real?* New York: Random House.
- Whiston, S.C., Tai, W.L., Rahardja, D. & Eder, K. (2011). School counseling outcome: A meta-analytic examination of interventions. *Journal of Counseling and Development*. 89(1). DOI: 10.1002/j.1556-6678.2011.tb00059.x

Vedlegg

- Vedlegg 1: Intervjuguide fokusgruppeintervju elever
- Vedlegg 2: Intervjuguide fokusgruppeintervju rådgivere
- Vedlegg 3: Intervjuguide fokusgruppeintervju skoleledere
- Vedlegg 4: Intervjuguide fokusgruppeintervju skoleeiere
- Vedlegg 5: Innhold i epost til rådgiverkoordinatorer datert 10.4.14
- Vedlegg 6: Invitasjon om deltakelse i fokusgruppeintervjuer til rådgivere, skoleeiere og skoleledere
- Vedlegg 7: Informasjon og invitasjon om deltakelse i fokusgruppeintervjuer til elever/foresatte
- Vedlegg 8: Skjema samtykkeerklæring elever

Vedlegg 1: Intervjuguide fokusgruppeintervju elever

Introduksjon

- Velkommen, og takk for at dere vil delta på dette. Grunnen til at vi er her i dag er at jeg gjennomfører et forskningsprosjekt om kvalitet i UoY-rådgivning. I mitt prosjekt retter jeg et særlig fokus på elevmedvirkning, i hvor stor grad elever er deltakende i egen rådgivning, og hvilken betydning elevmedvirkning har for kvalitetsutvikling av rådgivning. Involvering kan handle om å si sin mening om hvordan det har vært å være hos rådgiver, eller det kan handle om å være med å utvikle arbeidsformer og aktiviteter rådgiver planlegger for elever. Noen ganger er elever involvert, andre ganger ikke. Det er deres opplevelse av involvering jeg er interessert i med mitt forskningsprosjekt.
- Før vi begynner har jeg et par ting som er greit å avklare
 - o Jeg har en liste med spørsmål jeg ønsker å diskutere med dere
 - o Det er ikke en målsetning om at skal bli enige/konkludere i løpet av denne samtalen.
 - o Jeg håper jeg kan få deres tillatelse til å ta opp samtalen vi har sammen. Opptaket vil kun bli brukt til å analysere samtalen, og vil ikke bli brukt til noe annet. Navnene deres og hvilken skole dere går på vil bli anonymisert i tekster som baseres på samtalen vi skal ha.
 - o Intervjuet vil ta ca 1- ½ time

Definisjoner

- Aller først er det viktig at vi er enige om betydningen av noen begreper jeg kommer til å bruke i dette intervjuet
 - o Hvordan vil dere definere karriereveiledning?
 - o Er det mer naturlig å snakke om UoY-rådgivning?
 - o For ungdomsskoler: er aktivitetene dere driver med i faget Utdanningsvalg karriereveiledning/rådgivning slik dere har definert det tidligere i intervjuet?
 - o Hva vil dere si er effektiv karriereveiledning/rådgivning? Når er karriereveiledning/rådgivning effektiv? Hva er resultatet av effektiv karriereveiledning/rådgivning?
- Nå vil jeg høre litt om deres erfaringer med karriereveiledning/rådgivning. Kan dere si litt om deres erfaringer med rådgivning/karriereveiledning?
- Husker de rådgivning på ungdomsskolen? Samme spørsmålene to ganger knyttet til deres erfaringer på vgs og deres erfaringer på ungdomsskole.
 - o Hvordan kom veiledningen i stand/hvorfor kontaktet du rådgiver?
 - o Hvordan opplevde du veiledningen? Hva følte du?
 - o Hvilke(hvis det var noen) aktiviteter var nyttige for deg og målet du hadde?
 - o Var du tilfreds med rådgivningen/kv du fikk?

- Rådgivning som en til en, gruppe, besøk i bedrifter osv. Er det siste rådgivning?
- Følte du at du var aktivt deltakende i samtalen?
 - På hvilken måte og i hvilket omfang?
 - Var du aktiv deltaker i egen veiledningsprosess i forhold til
 - Samle inn informasjon om yrkes- og utdanningsmuligheter?
 - Personlig utvikling (selvbevissthet)
 - Karriereutvikling(beslutningstaking)
 - Var karriereveileder/rådgiver interessert i ditt syn og dine forventninger?
 - Følte du deg hørt og behandlet med respekt?
 - Ble du oppfordret til å sette deg dine egne mål?
 - Ble du gitt forskjellige alternativer å velge blant?
- Hvis ikke;
 - Hvorfor tror du at du ikke ble involvert?
 - Ville du likt å bli mer involvert?
 - Hvis ja; på hvilken måte?
 - Hvis nei; hvorfor ikke?
- Fikk du mulighet til å evaluere veiledningen formelt, for eks gjennom et spørreskjema
- Føler du at din involvering har forbedret eller påvirket rådgivningen/karriereveiledningen på noen måte?
 - På hvilken måte og i hvilket omfang?
 - Påvirket din involvering hvordan rådgivning/karriereveiledning blir gjennomført?
 - Hvis ikke; hvorfor ikke?
- Hvis du tenker på det med elevpåvirkning; hvordan tror du det kan bidra til å forbedre karriereveiledning/rådgivning på din skole?
 - På hvilken måte og i hvilket omfang?
 - Kan elevmedvirkning påvirke organisering av rådgivning/karriereveiledning?
 - Kan elevmedvirkning påvirke hvordan du blir møtt av rådgiver/karriereveileder?
 - Hvis nei; hvorfor ikke?
- Hvis du prøver å se for deg framtidens rådgivning/karriereveiledning, hvilket rolle tror du elever vil ha i utformingen av dette?
 - Vil elever ha en større rolle i organiseringen? Hvorfor/hvorfor ikke?
 - Vil elever ha en større rolle i politikkutformingen og strategisk

planlegging av karriereveiledning/rådgivning? Eventuelt på hvilken måte?

- Hva ville vært den beste måten å involvere elever på i utviklingen av rådgivning/karriereveiledning?
- Hvis ikke: hvorfor?

Vedlegg 2: Intervjuguide fokusgruppeintervju rådgivere

Introduksjon

- Velkommen, og takk for at dere vil delta på dette. Grunnen til at vi er her i dag er at jeg gjennomfører et forskningsprosjekt om kvalitet i UoY-rådgivning. I mitt prosjekt retter jeg et særlig fokus på elevmedvirkning, i hvor stor grad elever er deltakende i egen rådgivning, og hvilke betydning elevmedvirkning har for kvalitetsutvikling av rådgivning. eller karriereveiledning (avklar begrepet senere). Involvering kan handle om å si sin mening om hvordan det har vært å være hos rådgiver, eller det kan handle om å være med å utvikle arbeidsformer og aktiviteter rådgiver planlegger for elever. Noen ganger er elever involvert, andre ganger ikke. Det er deres opplevelse av involvering jeg er interessert i med mitt forskningsprosjekt.
- Før vi begynner har jeg et par ting som er greit å avklare
 - o Jeg har en liste med spørsmål jeg ønsker å diskutere med dere
 - o Det er ikke en målsetning om at skal bli enige/konkludere i løpet av denne samtalen.
 - o Jeg håper jeg kan få deres tillatelse til å ta opp samtalen vi har sammen. Opptaket vil kun bli brukt til å analysere samtalen, og vil ikke bli brukt til noe annet. Navnene deres og hvilken skole dere går på vil bli anonymisert i tekster som baseres på samtalen vi skal ha.
 - o Intervjuet vil ta ca 1- ½ time

Definisjoner

- Aller først er det viktig at vi er enige om betydningen av noen begreper jeg kommer til å bruke i dette intervjuet
 - o Hvordan vil dere definere karriereveiledning?
 - o Er det mer naturlig å snakke om rådgivning?
 - Likheter og/eller forskjeller i de to begrepene
 - o For ungdomsskoler: er aktivitetene dere driver med i faget Utdanningsvalg karriereveiledning/rådgivning slik dere har definert det tidligere i intervjuet?
 - o Hva vil dere si er effektiv karriereveiledning/rådgivning?
 - o Når er karriereveiledning/rådgivning effektiv?
 - o Hva er resultatet av effektiv karriereveiledning/rådgivning?

Organisering

- Hvordan er UoY-rådgivning organisert?
- Rådgivere og/eller andre lærere
- Tilgjengelighet for elevene
- Hvordan ser det ut der rådgivning foregår? Tenker dere det har noen betydning?

- Delt rådgivningstjeneste
- U. skole: ift Utdanningsvalg
- Samarbeid med eksterne
 - Rådgiverkoordinator
 - Bedrifter
 - Opplæringskontorer
 - Foreldre
 - Andre
- Involvering i planlegging av rådgivning
 - Inngår rådgivning i skolens planverk?
 - Er skoleeier en pådriver i arbeidet med rådgivning?
 - Skoleeier har en rolle knyttet til skolers kontakt med hverandre (for eksempel skolebesøk knyttet til faget utdanningsvalg).
 - Skoleeiers rolle ift kontakt med arbeidslivet

Innhold

- Hvordan vil dere beskrive innholdet i rådgivning, slik dere forventer at det skal være?
- Fokusområder;
 - Kjennskap til seg sjøl
 - Kjennskap til utdannings- og yrkesmuligheter
 - Læring knyttet til overgangsfaser
 - Læring knyttet til det å ta valg
 - Annet?

Kompetanse

- Hvilken kompetanse har UoY-rådgiver ved deres skoler?
- Er skoleeier en pådriver for kompetanseheving av rådgiver?
- Hva vil dere si er viktig kompetanse for rådgiver
 - Relasjonskompetanse
 - Faktisk kunnskap om muligheter
 - Metodisk
 - Nettverk, samarbeidskompetanse
 - Annet kunnskap

Elevmedvirkning

Er elever aktivt involvert i karriereveiledning/rådgivning (nivå 1)

Forskningsspørsmål 2: hvordan kan elevmedvirkning forbedre karriereveiledning/rådgivning i skole?

- Får elevene mulighet til å evaluere veiledningen formelt, for eks gjennom et spørreskjema
- Hvis ja: hvordan behandles denne informasjonen i etterkant Forbedret eller påvirket rådgivning/karriereveiledningen på noen måte?

- På hvilken måte og i hvilket omfang?
- Påvirket involvering hvordan rådgivning/karriereveiledning blir gjennomført?
- Hvis ikke; hvorfor ikke?
- Hvis du tenker på det med elevpåvirkning; hvordan tror du det kan bidra til å forbedre karriereveiledning/rådgivning på din skole?
 - På hvilken måte og hvilket omfang?
 - Kan elevmedvirkning påvirke organisering av rådgivning/karriereveiledning?
 - Kan elevmedvirkning påvirke hvordan du blir møtt av rådgiver/karriereveileder?
 - Hvis nei; hvorfor ikke?
- Hvis du prøver å se for deg framtidens rådgivning/karriereveiledning, hvilket rolle tror du elever vil ha i utformingen av dette?
 - Vil elever ha en større rolle i organiseringen? Hvorfor/hvorfor ikke?
 - Vil elever ha en større rolle i politikkutformingen og strategisk planlegging av karriereveiledning/rådgivning? Eventuelt på hvilken måte?
 - Hva ville vært den beste måten å involvere elever på i utviklingen av rådgivning/karriereveiledning?
 - Hvis ikke: hvorfor?

Vedlegg 3: Intervjuguide fokusgruppeintervju skoleledere

Introduksjon

- Velkommen, og takk for at dere vil delta på dette. Grunnen til at vi er her i dag er at jeg gjennomfører et forskningsprosjekt om kvalitet i UoY-rådgivning. I mitt prosjekt retter jeg et særlig fokus på elevmedvirkning, i hvor stor grad elever er deltakende i egen rådgivning, og hvilke betydning elevmedvirkning har for kvalitetsutvikling av rådgivning. eller karriereveiledning (avklar begrepet senere). Involvering kan handle om å si sin mening om hvordan det har vært å være hos rådgiver, eller det kan handle om å være med å utvikle arbeidsformer og aktiviteter rådgiver planlegger for elever. Noen ganger er elever involvert, andre ganger ikke. Det er deres opplevelse av involvering jeg er interessert i med mitt forskningsprosjekt.
- Før vi begynner har jeg et par ting som er greit å avklare
 - o Jeg har en liste med spørsmål jeg ønsker å diskutere med dere
 - o Det er ikke en målsetning om at skal bli enige/konkludere i løpet av denne samtalen.
 - o Jeg håper jeg kan få deres tillatelse til å ta opp samtalen vi har sammen. Opptaket vil kun bli brukt til å analysere samtalen, og vil ikke bli brukt til noe annet. Navnene deres og hvilken skole dere går på vil bli anonymisert i tekster som baseres på samtalen vi skal ha.
 - o Intervjuet vil ta ca 1- ½ time

Definisjoner

- Aller først er det viktig at vi er enige om betydningen av noen begreper jeg kommer til å bruke i dette intervjuet
 - o Hvordan vil dere definere karriereveiledning?
 - o Er det mer naturlig å snakke om rådgivning?
 - Likheter og/eller forskjeller i de to begrepene
 - o For ungdomsskoler: er aktivitetene dere driver med i faget Utdanningsvalg karriereveiledning/rådgivning slik dere har definert det tidligere i intervjuet?
 - o Hva vil dere si er effektiv karriereveiledning/rådgivning? Når er karriereveiledning/rådgivning effektiv? Hva er resultatet av effektiv karriereveiledning/rådgivning?

Organisering

- Hvordan er UoY-rådgivning organisert?
- Rådgivere og/eller andre lærere
- Tilgjengelighet for elevene
- Delt rådgivningstjeneste

- U. skole: ift Utdanningsvalg
- Samarbeid med eksterne
 - o Rådgiverkoordinator
 - o Bedrifter
 - o Opplæringskontorer
 - o Andre
- Involvering i planlegging av rådgivning
 - o Inngår rådgivning i skolens planverk?
 - o Er skoleeier en pådriver i arbeidet med rådgivning?
 - o Skoleeier har en rolle knyttet til skolers kontakt med hverandre (for eksempel skolebesøk knyttet til faget utdanningsvalg).
 - o Skoleeiers rolle ift kontakt med arbeidslivet

Innhold

- Hvordan vil dere beskrive innholdet i rådgivning, slik dere forventer at det skal være?
- Fokusområder;
 - o Kjennskap til seg sjøl
 - o Kjennskap til utdannings- og yrkesmuligheter
 - o Læring knyttet til overgangsfaser
 - o Læring knyttet til det å ta valg
 - o Annet?

Kompetanse

- Hvilken kompetanse har UoY-rådgiver ved deres skoler?
- Er skoleeier en pådriver for kompetanseheving av rådgiver?
- Hva vil dere si er viktig kompetanse for rådgiver
 - o Relasjonskompetanse
 - o Faktisk kunnskap om muligheter
 - o Metodisk
 - o Nettverk, samarbeidskompetanse
 - o Annet kunnskap

Elevmedvirkning

Er elever aktivt involvert i karriereveiledning/rådgivning (nivå 1)

- Får elevene mulighet til å evaluere veiledningen formelt, for eks gjennom et spørreskjema
- Hvis ja: hvordan behandles denne informasjonen i etterkant Forbedret eller påvirket rådgivningen/karriereveiledningen på noen måte?
 - o På hvilken måte og i hvilket omfang?
 - o Påvirket involvering hvordan rådgivning/karriereveiledning blir gjennomført?
 - o Hvis ikke; hvorfor ikke?

- Hvis du tenker på det med elevpåvirkning; hvordan tror du det kan bidra til å forbedre karriereveiledning/rådgivning på din skole?
 - På hvilken måte og hvilket omfang?
 - Kan elevmedvirkning påvirke organisering av rådgivning/karriereveiledning?
 - Kan elevmedvirkning påvirke hvordan du blir møtt av rådgiver/karriereveileder?
 - Hvis nei; hvorfor ikke?
- Hvis du prøver å se for deg framtidens rådgivning/karriereveiledning, hvilket rolle tror du elever vil ha i utformingen av dette?
 - Vil elever ha en større rolle i organiseringen? Hvorfor/hvorfor ikke?
 - Vil elever ha en større rolle i politikkutformingen og strategisk planlegging av karriereveiledning/rådgivning? Eventuelt på hvilken måte?
 - Hva ville vært den beste måten å involvere elever på i utviklingen av rådgivning/karriereveiledning?
 - Hvis ikke: hvorfor?

Vedlegg 4: Intervjuguide fokusgruppeintervju skoleeiere

Introduksjon

- Velkommen, og takk for at dere vil delta på dette. Grunnen til at vi er her i dag er at jeg gjennomfører et forskningsprosjekt om kvalitet i UoY-rådgivning. I mitt prosjekt retter jeg et særlig fokus på elevmedvirkning, i hvor stor grad elever er deltakende i egen rådgivning, og hvilke betydning elevmedvirkning har for kvalitetsutvikling av rådgivning. eller karriereveiledning (avklar begrepet senere). Involvering kan handle om å si sin mening om hvordan det har vært å være hos rådgiver, eller det kan handle om å være med å utvikle arbeidsformer og aktiviteter rådgiver planlegger for elever. Noen ganger er elever involvert, andre ganger ikke. Det er deres opplevelse av involvering jeg er interessert i med mitt forskningsprosjekt.
- Før vi begynner har jeg et par ting som er greit å avklare
 - o Jeg har en liste med spørsmål jeg ønsker å diskutere med dere
 - o Det er ikke en målsetning om at skal bli enige/konkludere i løpet av denne samtalen.
 - o Jeg håper jeg kan få deres tillatelse til å ta opp samtalen vi har sammen. Opptaket vil kun bli brukt til å analysere samtalen, og vil ikke bli brukt til noe annet. Navnene deres og hvilken skole dere går på vil bli anonymisert i tekster som baseres på samtalen vi skal ha.
 - o Intervjuet vil ta ca 1- ½ time

Definisjoner

- Aller først er det viktig at vi er enige om betydningen av noen begreper jeg kommer til å bruke i dette intervjuet
 - o Hvordan vil dere definere karriereveiledning?
 - o Er det mer naturlig å snakke om rådgivning?
 - Likheter og/eller forskjeller i de to begrepene
 - o For ungdomsskoler: er aktivitetene dere driver med i faget Utdanningsvalg karriereveiledning/rådgivning slik dere har definert det tidligere i intervjuet?
 - o Hva vil dere si er effektiv karriereveiledning/rådgivning? Når er karriereveiledning/rådgivning effektiv? Hva er resultatet av effektiv karriereveiledning/rådgivning?

Organisering

- Hvordan er UoY-rådgivning organisert?
- Rådgivere og/eller andre lærere
- Tilgjengelighet for elevene
- Delt rådgivningstjeneste
- U. skole: ift Utdanningsvalg

- Samarbeid med eksterne
 - Rådgiverkoordinator
 - Bedrifter
 - Opplæringskontorer
 - Andre
- Involvering i planlegging av rådgivning
 - Inngår rådgivning i skolens planverk?
 - Er skoleeier en pådriver i arbeidet med rådgivning?
 - Skoleeier har en rolle knyttet til skolers kontakt med hverandre (for eksempel skolebesøk knyttet til faget utdanningsvalg).
 - Skoleeiers rolle i kontakt med arbeidslivet

Innhold

- Hvordan vil dere beskrive innholdet i rådgivning, slik dere forventer at det skal være?
- Fokusområder;
 - Kjennskap til seg sjøl
 - Kjennskap til utdannings- og yrkesmuligheter
 - Læring knyttet til overgangsfaser
 - Læring knyttet til det å ta valg
 - Annet?

Kompetanse

- Hvilken kompetanse har UoY-rådgiver ved deres skoler?
- Er skoleeier en pådriver for kompetanseheving av rådgiver?
- Hva vil dere si er viktig kompetanse for rådgiver
 - Relasjonskompetanse
 - Faktisk kunnskap om muligheter
 - Metodisk
 - Nettverk, samarbeidskompetanse
 - Annet kunnskap
- Får elevene mulighet til å evaluere veiledningen formelt, for eks gjennom et spørreskjema
- Hvis ja: hvordan behandles denne informasjonen i etterkant Forbedret eller påvirket rådgivningen/karriereveiledningen på noen måte?
 - På hvilken måte og i hvilket omfang?
 - Påvirket involvering hvordan rådgivning/karriereveiledning blir gjennomført?
 - Hvis ikke; hvorfor ikke?
- Hvis du tenker på det med elevpåvirkning; hvordan tror du det kan bidra til å forbedre karriereveiledning/rådgivning på din skole?
 - På hvilken måte og hvilket omfang?

- Kan elevmedvirkning påvirke organisering av rådgivning/karriereveiledning?
- Kan elevmedvirkning påvirke hvordan du blir møtt av rådgiver/karriereveileder?
- Hvis nei; hvorfor ikke?
- Hvis du prøver å se for deg framtidens rådgivning/karriereveiledning, hvilket rolle tror du elever vil ha i utformingen av dette?
 - Vil elever ha en større rolle i organiseringen? Hvorfor/hvorfor ikke?
 - Vil elever ha en større rolle i politikktutformingen og strategisk planlegging av karriereveiledning/rådgivning? Eventuelt på hvilken måte?
 - Hva ville vært den beste måten å involvere elever på i utviklingen av rådgivning/karriereveiledning?
 - Hvis ikke: hvorfor?

Vedlegg 5: Innhold i epost til rådgiverkoordinatorer datert 10.4.14

Bakgrunn for forskningsprosjekt

- Kvalitativ god rådgivning trekkes ofte fram som en viktig faktor for å motvirke frafall, unngå feilvalg, og som en viktig funksjon for å bygge opp Norge som et kompetansesamfunn.
- Men hva menes egentlig når det snakkes om god eller dårlig rådgivning?
- Hva er skalaen eller indikatorene på at noe er bra eller mindre bra?
- Og hvem sitter med definisjonsmakta rundt dette?

Forskningsform: Fokusgruppeintervjuer

- Fokusgruppene er velegnet til å finne forbedringsområder, finne ut hva brukerne eller andre opplever eller savner, samt gi ideer til hva som bør gjøres annerledes.
- Avklare og belyse et bestemt emneområde gjennom en felles samtale. Poenget med at samle en gruppe - i stedet for at intervju deltagerne enkeltvis - er at deltakerne forholder seg til hverandres meninger.

Praktisk gjennomføring/ønske om bistand fra dere

- Ønsker å invitere ungdomsskoler og videregående skoler i Oppland
 - Elever (et fokusgruppeintervju på en vgs og en ungdomsskole i hver region)
 - Rektorer (til sammen 6-10 fra hvert skoleslag)
 - UoY-rådgiver (ønsker et intervju i hver region)
- Det vil bli brukt en standardisert intervjuguide for hver av gruppene
- Ca. to timer pr intervju
- Planlagt gjennomført høsten 2014
- Formell invitasjon/samtykkeerklæring osv vil komme til hver skole/kommune
- Prosjektet til bli presentert for ledergruppa OFK og Fylkesmannen
- Viktig at dere hjelper meg å:
 - Vurdere aktuelle skoler
 - Informere rådgivere/rektor om at invitasjonen vil komme

Tusen takk for at dere er positive til å bidra!

Erik

Vedlegg 6: invitasjon om deltakelse i fokusgruppeintervjuer

Til

Skoleansvarlige kommunene i Oppland
Rektorer i videregående skoler i Oppland
Rektorer i ungdomsskolene i Oppland
UoY-rådgivere i kommunene i Oppland
UoY-rådgivere i de videregående skolene i Oppland
Kopi av invitasjon sendt
Utdanningsdirektør Oppland
Fylkesopplærings sjef Oppland fylkeskommune
Rådgiverkoordinator Oppland fylkeskommune

Invitasjon til deltakelse i forskningsprosjekt om kvalitet i Utdannings- og Yrkesrådgivning i ungdomsskoler og videregående skoler i Oppland

Jeg vil med dette invitere skolene i Oppland med i forskningsprosjektet *Kvalitet i Utdannings- og Yrkesrådgivning*. Forskningsprosjektet inngår som en del av et ph.d.-prosjekt ved Høgskolen i Lillehammer, gjennomført av undertegnende. Forskningsprosjektet ble presentert for rådgivere i Oppland på rådgiverkonferansen høsten 2013, og for nettverket av rådgiverkoordinatorer i Oppland april 2014. Rådgiverkoordinatorene, under faglig ledelse av Bjørg Hauger Oppland fylkeskommune, har sagt seg villige til å bistå i den praktiske gjennomføringen av forskningsprosjektet, og det er et ønske om å benytte allerede opprettede møtarenaer for gjennomføring av forskningen.

Om forskningsprosjektet

Kvalitativ god rådgivning trekkes ofte fram som en viktig faktor for å motvirke frafall, unngå feilvalg, og som en viktig funksjon for å bygge opp Norge som et kompetansesamfunn. Men hva menes egentlig når det snakkes om god eller dårlig rådgivning? Hva er skalaen eller indikatorene på at noe er bra eller mindre bra? Og hvem sitter med definisjonsmakta rundt dette? Et sentralt forsknings spørsmål er om, og i så fall på hvilken måte elever har en medbestemmelse i utformingen av god rådgivning?

Hva ønsker jeg å invitere skoler i Oppland med på

Forskningsprosjektet er bygget opp av flere faser, og jeg ønsker å gjennomføre fase en og to i samarbeid med skoler i Oppland.

I den første fasen er målsetningen å avdekke forståelsen her og nå. Dette blir gjort gjennom fokusgruppeintervjuer med et utvalg blant rektorer, skoleansvarlige, rådgivere og

elever på skoler i Oppland (se gjennomføringsmodell nedenfor). Siden jeg spesielt er interessert i å avdekke meningen om, og graden av elevmedvirkning i utvikling av rådgivningstjenester, vil dette bli gitt en relativt stor plass i forskningsintervjuet. I tillegg til intervjuene vil mine analyser baseres på relevant teori, lover og forskrifter, rapporter og strategidokumenter om temaet. Andre fase av studien vil bli bygget opp som et aksjonsforskningsprosjekt med et utvalg skoler i Oppland. Gjennom denne prosessen er målet å, sammen med elever og rådgivere, utvikle nye modeller for rådgivning, basert på funnene gjort i første fase en av forskningen. Det er viktig å påpeke at skoler som deltar i første fase ikke forplikter seg eller er lovet deltakelse i andre fase av forskningsprosjektet.

Gjennomføringsmodell fase 1

Fokusgruppeintervjuer gjennomført etter følgende plan Regioner	Type fokusgrupper
Valdresregionen	1) UoY-rådgivere i fra alle ungdomsskoler og videregående skoler 2) Elever ved en ungdomsskole 3) Rektorer i ungdomsskolene
Gjøvikregionen	1) UoY-rådgivere i fra alle ungdomsskoler og videregående skoler 2) Elever ved en videregående skole og en ungdomsskole 3) Rektorer i de videregående skolene 4) Skoleansvarlige i kommunene
Lillehammerregionen	1) UoY-rådgivere i fra alle ungdomsskoler og videregående skoler 2) Elever ved en videregående skole og en ungdomsskole 3) Rektorer i de videregående skolene 4) Skoleansvarlige i kommunene
Hadelandsregionen	1) UoY-rådgivere i fra alle ungdomsskoler og videregående skoler 2) Elever ved en videregående skole 3) Rektorer i ungdomsskolene
Region Midt Gudbrandsdal	1) UoY-rådgivere i fra alle ungdomsskoler og videregående skoler 2) Elever ved en ungdomsskole 3) Rektorer i ungdomsskolene
Region Nord Gudbrandsdal	1) UoY-rådgivere i fra alle ungdomsskoler og videregående skoler 2) Elever ved en videregående skole 3) Skoleansvarlige i kommunene

Fokusgruppeintervjuene ønskes gjennomført i perioden august – november 2014. Som nevnt innledningsvis har jeg inngått en avtale med rådgiverkoordinatorer i hver region som vil fungere som min og deres kontaktperson knyttet til praktisk gjennomføringen av intervjuene.

Jeg håper at skolene i Oppland ønsker å bidra til å øke kunnskapen om Utdannings- og Yrkesrådgivning i norsk sammenheng. Hvis det er skoler og/eller kommuner som **ikke** ønsker å delta i dette forskningsprosjektet ønsker jeg en tilbakemelding innen utgangen av juni 2014. I henhold til gjeldende retningslinjer vil det bli informert om, og innhentet samtykkeerklæring fra informantene i dette prosjektet.

Spørsmål om forskningsprosjektet

Kontakt meg gjerne på erik.haug@hil.no eller tlf 91708016

Mvh

Erik Hagaseth Haug

Høgskolelektor veiledning, Høgskolen i Lillehammer

Vedlegg 7: informasjon og invitasjon om deltakelse til elever/foresatte

Om forskningsprosjektet

Kvalitativ god rådgivning trekkes ofte fram som en viktig faktor for å motvirke frafall, unngå feilvalg, og som en viktig funksjon for å bygge opp Norge som et kompetansesamfunn. Men hva menes egentlig når det snakkes om god eller dårlig rådgivning? Hva er skalaen eller indikatorene på at noe er bra eller mindre bra? Og hvem sitter med definisjonsmakta rundt dette?

Dette er spørsmål jeg ønsker å gjennomføre forskning på innenfor mitt doktorgradsprosjekt ved Høgskolen i Lillehammer.

Et sentralt forskningsspørsmål er om, og i så fall på hvilken måte elever har en medbestemmelse i utformingen av god rådgivning/karriereveiledning.

Mitt forskningsprosjekt er basert på intervjuer med rektorer, skoleansvarlige, rådgivere og elever på skoler rundt om i Oppland. Jeg håper at du (for elever over 18. år)/ditt barn ønsker å delta i et gruppeintervju om temaet. Intervjuet vil vare ca 1 ½ time, og jeg vil stille spørsmål om hvordan rådgivning oppleves og hva elever tenker om å være mer delaktig i utformingen av rådgivningstjenesten på sin skole. Innholdet i intervjuene vil bli brukt i min avhandling. Deltakerne vil bli anonymisert og omtalt som eksempelvis «elev på en videregående skole».

Mvh

Erik Hagaseth Haug

Høgskolen i Lillehammer

Vedlegg 8: Samtykkeerklæring elever

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om studien om kvalitet i UoY-rådgivning og ønsker å stille på intervju/at min sønn eller datter deltar på intervju.

Signatur:.....

Dato:.....

(foresatt hvis eleven er under 18 år)

Avhandling levert for graden Philosophiae Doctor under Ph.D.-programmet **Barn og unges deltakelse og kompetanseutvikling (BUK)** ved Høgskolen i Innlandet - Lillehammer

Kvalitet i norske skolars karriereveiledning - I spennet mellom storsamfunnets behov og elevenes autonomi

Valg av utdanning og arbeid er en sentral livsoppgave for unge mennesker. Ulike samfunnsaktører og samfunnsinstitusjoner har gjennom «alle tider» hatt en rolle som medhjelper for unge mennesker i deres utdannings- og yrkesvalgprosesser. I studien omtales denne bistanden som karriereveiledning. En overordnet tematikk i karriereveiledning er hvorvidt tjenesten skal være en personlig eller individfokusert service, og/eller et virkemiddel for storsamfunnets behov for framtidig kompetent arbeidskraft. I studien legges det til grunn at ulike forståelsesformer av karriereveiledningens hensikt vil ha betydning for synet på kvalitet i tjenesten.

Formålet med studien er å rette oppmerksomhet på hvilke bakenforliggende forståelsesformer som ligger til grunn for ulike representasjoner av fenomenet kvalitet i skolens karriereveiledning.

Et sentralt funn i studien er at en fremtredende bakenforliggende forståelsesform er knyttet til viktigheten av elevenes autonomi, med et påfølgende personlig ansvar for konsekvensene av valgene sine. Samtidig sees en vektlegging av forståelsesformer som omfatter viktigheten av å rammesette autonomien ut fra hva storsamfunnet anser som nødvendige behov. Jeg argumenterer videre for at en kan se en tendens til en sterkt tiltro til rasjonelle, systematiske og analytiske forståelsesformer av (1) type kunnskap som bør tilegnes og (2) hvordan elever kommer fram til et «godt» karrierevalg. En sentral drøfting ut fra dette er ulike former for relasjoner mellom storsamfunnets ønsker og prinsippet om individets autonomi. Videre hvilke implikasjoner dette har for synet på kvalitet i utøvelsen, organiseringen og vurderingen av karriereveiledning.



Erik Hagaseth Haug er født i 1980 og ansatt ved Avdeling for sosialfag og pedagogikk (APS) ved Høgskolen i Innlandet - Lillehammer

 **HØGSKOLEN
i INNLANDET**

ISSN 1893-8337
ISBN 978-82-7184-398-4