

MAKARRD 3401

Master i karriereveiledning-Dybde

Kvalitativ undersøkelse:

Hvordan kan bruk av karriereknappene i norskfaget fremme karrierekompetanse hos elever?

Fakultet for helse og sosialvitenskap



**Høgskolen
i Innlandet**

Gøril Thorvaldsen Hoel

«...nå er det som blir satt verdi på det som er målbart, og hva er det? Det er økonomi og alle de tingene vi tenker kan gi konkret virke og status. Og når elevene spør: hvis du studerer norsk, engelsk eller litteraturvitenskap på universitetet, hva blir du da? Jeg tenker at det handler ikke om det. Det handler om å lære verdier og lære å være et menneske»

Norsklærer

Sammendrag

Formålet med dette forskningsprosjektet har vært å styrke kunnskapen om hvordan karriereveiledning kan organiseres i skolen ved å etablere samarbeid mellom lærere og rådgivere. Karriereveiledning regnes ikke som en del av kjernevirksomheten i skolen. Ved å innlemme karrierelæring som en del av skolens undervisningsfag så sikrer man at karriereveiledning blir en del av skolens primære aktivitet samtidig som man sørger for at karrierelæring får en naturlig plass i skolen som helhet.

I min studie har jeg belyst problemstillingen: Hvordan kan bruk av karriereknappene i norskfaget fremme karrierekompetanse hos elever? Jeg har gjennomført syv kvalitative intervjuer med norsklærere fra egen organisasjon. Dataene er analysert ved bruk av systematisk tekstkondensering- analyse (STC) som er en metode for tematisk tverrgående analyse av kvalitative data. Funnene i studien har blitt analysert både opp mot relevant teori innenfor karriereveiledningsfeltet og Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning.

Funn fra denne undersøkelsen omfatter kategoriene 1) Elevenes uttrykk for karrierekompetanse i undervisningen 2) Karriereknappene ble brukt som et pedagogisk grep 3) Utfordringer med bruk av karriereknappene i undervisningen 4) Hva lærerne beskrev som viktig for å lykkes med karriereknappene

Det er flere hovedfunn som er relatert til elevers uttrykk for karrierekompetanse i undervisningen og som indikerer at bruk av karriereknappene i norskfaget kan ha bidratt til å fremme karrierekompetanse. Blant annet erfarte lærerne at karriereknappene skapte refleksjon hos elevene rundt seg selv og hvem elevene selv er. De ble en inngang for elevene til å forstå seg selv bedre, og karriereknappene hjalp elevene et steg videre i modningsprosessen. Lærerne erfarte også at karriereknappene var et verktøy til å utforske ulike dilemma og spenninger i elevenes liv. Lærerne erfarte i tillegg at karriereknappene var til stor hjelp i undervisningen der elevene skulle diskutere temaer som blant annet holdninger, fordommer og rasisme. I forbindelse med samtaler om temaer som seksualitet og grensesetting så beskrev elevene hvordan de opplevde dette selv og hvordan deres kontekst påvirket dem. Andre temaer som ble diskutert var sosiale mediers påvirkning på selvbylde, og elevene reflekterte rundt hvilken betydning sosiale medier hadde i deres eget liv. I funnene beskrev lærerne at bruk av karriereknappene i litteraturen hjalp elevene til å bli kjent med seg selv, og lærerne fortalte at ved å lese om livet til en litterær karakter så kunne elevene kjenne seg selv igjen i det, og deretter å knytte det de hadde lest i romanen opp til eget liv.

Lærerne erfarte at karriereknappene ble et pedagogisk verktøy i litterær analyse, og det var naturlig å knytte karriereknappene opp mot person- og miljøskildring. Lærerne opplevde at de fikk fram gode refleksjoner hos elevene som de nødvendigvis ikke ville ha fått uten hjelp av karriereknappene, og karriereknappene hjalp elevene til å analysere på en mer moden måte. Lærerne erfarte videre at karriereknappene fremmet dypere og mer utforskende samtaler i portrettintervjuene, og de hjalp elevene til å huske og kategorisere i faget.

I funnene beskrev også lærerne at de opplevde ulike utfordringer med bruk av karriereknappene i undervisningen. Dette gjaldt særlig i forbindelse med tverrfaglig samarbeid. Det ble for mange ting å holde styr på, det var for stramme tøyler i forbindelse med gjennomføring av det tverrfaglige prosjektet og lærerne hadde ulike forventinger til prosjektet.

Funn relatert til hva lærerne beskrev som viktig for å lykkes med bruk av karriereknappene var at elevene trengte å jobbe med karriereknappene over tid, de måtte jobbes med jevnt og trutt gjennom skoleåret, og karriereknappene burde bli brukt mer aktivt slik at det ble noe gjennomgående man holdt på med.

Summary

The purpose of this research project has been to strengthen knowledge about how career guidance can be organized in schools by establishing cooperation between teachers and counsellors. Career guidance is not considered part of the core activity of the school. Incorporating career learning as part of the school's teaching subjects ensures that career guidance becomes part of the school's primary activity, while ensuring that career learning has a natural place in the school.

In my study, I have shed light on the question: How can the use of “career-dots” in the Norwegian subject promote career competence in students? I have conducted seven qualitative interviews with Norwegian teachers from my own organisation. The data were analysed using systematic text condensation analysis (STC). The findings of the study have been analysed against both relevant theory in the field of career guidance and the National Quality Framework for Career Guidance.

Findings from this survey include the categories 1) Pupils' expressions of career competence in teaching 2) The “career-dots” were used as a pedagogical tool 3) Challenges with the use of “career-dots” in teaching 4) What teachers described as important for the success of “career-dots”

There are several main findings that relate to pupils' expressions of career competence in teaching and indicate that the use of “career-dots” in the Norwegian subject may have helped to promote career competence. Among other things, the teachers found that the “career-dots” created reflection among the students around themselves and who the students themselves are. They became a gateway for students to understand themselves better and the “career-dots” helped students take a step forward in the maturation process. The teachers also found that the “career-dots” were a tool to explore different dilemmas and tensions in the students' lives. They also found that “career-dots” were a great help in teaching where students would discuss topics such as attitudes, prejudice, and racism. In connection with conversations about topics such as sexuality and setting boundaries, the pupils described how they experienced this themselves and how their context influenced them. Other topics discussed were how social media affected their own self-image, and the pupils reflected on the importance of social media in their own lives. In their findings, the teachers described how using the “career-dots” in literature helped the students to get to know themselves and the teachers told by reading

about the life of a literary character so that the students could recognize themselves in it, and then to link what they had read in the novel to their own lives.

The teachers found that “career-dots” became a pedagogical tool in literary analysis, and it was natural to link the “career-dots” to personal and environmental depiction. The students found that they brought out good reflections in the students that they would not necessarily have been able to achieve without the help of the “career-dots”, and the “career-dots” helped the students to analyse in a more mature way. The teachers also found that the “career-dots” promoted deeper and more exploratory conversations in the portrait interviews, and they helped the students to remember and categorise in the subject.

In the findings, the teachers also described how they experienced various challenges with the use of “career-dots”. This was especially true in connection with professional work. There were too many things to keep track of, there were too tight reins in connection with the implementation of the interdisciplinary project, and the teachers had different expectations for the project.

Findings related to what teachers described as important for successful use of “career-dots” were that the “career-dots” needed to be worked on steadily throughout the school year, and they should be used more actively so that it became something consistent that was being done.

Forord

Det å starte en master i karriereveiledning gav meg en opplevelse av å finne min rette plass i skolen og jeg har lært masse på veien. De årene jeg har gått på HINN har gitt meg nye perspektiv, både på skolen og samfunnet som system, men også en forståelse av hva karriereveiledning skal være.

Ingrid har vært en del av masterløpet siden jeg startet, og jeg er takknemlig for at hun også ble min veileder til slutt. Tusen takk for gode råd og innspill i løpet av prosessen. Det har vært til stor hjelp hele veien mot mål.

I løpet av de årene jeg har vært rådgiver i skolen så har jeg deltatt på Rådgivningsløftet i Osloskolen (RiO). Mitt forskningsprosjekt er et resultat av dette samarbeidet. Jeg vil takke Børt-Erik og Kjersti for all støtte og inspirasjon de årene jeg var med. Masteroppgaven ville aldri blitt til uten RiO.

Jeg vil også takke alle lærere som tok del i denne undersøkelsen. Det å lytte til deres engasjement, både for elevene og faget sitt, berørte meg. Intervjuene fikk meg til å innse at vi jobber mot det samme, men med ulik innfallsvinkel. Det å lære elevene til å reflektere rundt hvem de er og hvordan håndtere valg, i en verden i stadig endring, kan være skolens viktigste oppgave framover. Denne oppgaven må være alle sitt ansvar, og skolen bør finne gode løsninger for hvordan man kan jobbe sammen om dette.

I løpet av masterløpet har jeg gått fra å være lærer, til å bli rådgiver, for så å forlate skolen. Alle årene i skolen, elevene jeg har kjent, møtene i klasserommet, øyeblikkene fra rådgiverkontoret, samtalene på lærerværelset. Intet sted i arbeidslivet har beriket meg mer. Alle disse mellommenneskelige øyeblikkene har lært meg verdien av å møte alle med forståelse og empati. Skolen har lært meg å jobbe med hjertet. Det er jeg svært takknemlig for.

Oslo, 15.09.23

Innhold

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Innhold | 7 |
| 1 Introduksjon | 10 |
| 1.1 Hva ønsker jeg å utforske og hvorfor? | 10 |
| 1.2 Bakgrunn for oppgaven | 10 |
| 1.3 Problemstilling | 14 |
| 1.4 Oppgavens struktur | 15 |
| 2 Kunnskapsgrunnlag | 16 |
| 2.1 Karrierekompetanse i et livslangt perspektiv | 16 |
| 2.1.1 Bakgrunn for begrepet karrierekompetanse | 16 |
| 2.1.2 Utvikling av Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning i Norge | 19 |
| 2.1.3 Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning | 20 |
| 2.2 Samarbeid i skolen | 23 |
| 2.1.1 Tverrfaglig samarbeid i skolen | 24 |
| 3 Teorigrunnlag | 26 |
| 3.1 Sentral teori tilknyttet karriereknappene | 26 |
| 3.1.1 Positive Uncertainty | 27 |
| 3.1.2 Planned Happenstance | 28 |
| 3.1.3 DOTS-modellen | 29 |
| 3.2 Karrierelæring i samspill med andre | 31 |
| 3.2.1 Career Learning Development theory (CLD) | 31 |
| 3.3 Selvet og identitet skapes i interaksjon med andre | 32 |
| 3.3.1 Career Construction Theory | 33 |
| 3.3.2 Self-Construction | 34 |
| 4 Metode | 36 |
| 4.1 Kvalitativ metode | 36 |
| 4.2 Kvalitativt forskningsintervju | 37 |
| 4.3 Vitenskapsteoretisk ståsted som forsker | 38 |
| 4.4 Datagrunnlag og datainnsamling | 39 |
| 4.4.1 Utvalg av informanter | 39 |
| 4.4.2 Utforming av intervjuguide | 40 |
| 4.4.3 Gjennomføring av intervjuene | 43 |
| 4.4.4 Transkribering av data | 44 |
| 4.5 Systematisk tekstkondensering-analyse | 45 |
| 4.5.1 Trinn 1 Fra villnis til foreløpige temaer | 47 |

| | | |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 4.5.2 | Trinn 2 Meningsbærende enheter- fra foreløpige temaer til koder og sortering..... | 51 |
| 4.5.3 | Trinn 3 Kondensering- fra kode til abstrahert meningsinnhold | 52 |
| 4.5.4 | Trinn 4 Syntese- fra kondensering til beskrivelser, begreper og resultater | 54 |
| 4.6 | Vurderinger av forskningens kvalitet | 55 |
| 4.6.1 | Reliabilitet..... | 55 |
| 4.6.2 | Validitet | 58 |
| 4.6.3 | Overførbarhet..... | 60 |
| 4.7 | Etiske betraktninger | 61 |
| 4.7.1 | Informert samtykke | 62 |
| 4.7.2 | Konfidensialitet..... | 62 |
| 4.7.3 | Konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet | 63 |
| 5 | Redegjørelse av funn | 64 |
| 5.1 | Elevens uttrykk for karrierekompetanse i undervisningen | 64 |
| 5.1.1 | Karriereknappene skapte refleksjon hos elevene rundt seg selv og hvem de er | 64 |
| 5.1.2 | Karriereknappene som en inngang til samtale..... | 65 |
| 5.1.3 | Bruk av karriereknappene i litteraturen hjalp elevene til å bli kjent med seg selv..... | 68 |
| 5.2 | Karriereknappene ble brukt som et pedagogisk grep | 69 |
| 5.2.1 | Karriereknappene fremmet selvstendig, faglig refleksjon | 69 |
| 5.2.2 | Karriereknappene ble brukt som et pedagogisk verktøy i litterær analyse | 70 |
| 5.2.3 | Karriereknappene fremmet dypere og mer utforskende samtaler i arbeid med portrettintervjuer | 71 |
| 5.2.4 | Karriereknappene hjalp elevene til å huske og kategorisere i faget..... | 72 |
| 5.3 | Utfordringer med bruk av karriereknappene i undervisningen | 73 |
| 5.3.1 | Tverrfaglig samarbeid..... | 73 |
| 5.3.3 | Lærerne var ikke godt nok kjent med karriereknappene selv..... | 74 |
| 5.4 | Hva lærerne beskrev som viktig for å lykkes med karriereknappene | 74 |
| 5.4.1 | Elevene trengte å jobbe med karriereknappene over tid og få noen eksempler for å forstå hva de innebar | 75 |
| 5.4.2 | Karriereknappene bør jobbes med jevnt og trutt gjennom skoleåret | 75 |
| 5.4.3 | Karriereknappene bør presenteres for elevene på starten av skoleåret | 76 |
| 6 | Drøfting av funn | 77 |
| 6.1 | Elevenes uttrykk for karrierekompetanse i undervisningen | 77 |
| 6.1.1 | Karriereknappene skapte refleksjon rundt seg selv og hvem de er | 77 |
| 6.1.2 | Karriereknappene som en inngang til samtale..... | 82 |
| 6.1.3 | Bruk av karriereknappene i litteraturen hjalp elevene til å bli kjent med seg selv..... | 87 |
| 6.2 | Karriereknappene ble bruk som et pedagogisk grep | 90 |

| | | |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 6.3 | Utfordringer med bruk av karriereknappene i undervisningen | 95 |
| 6.4 | Hva lærerne beskrev som viktig for å lykkes med karriereknappene | 97 |
| 7 | Oppsummering | 100 |
| 7.2 | Forslag til videre forskning | 102 |
| 7.3 | Implikasjoner for praksis | 103 |
| | Referanseliste | 104 |
| | Vedlegg | 107 |
| | Vedlegg 1 Undervisningsopplegg | 107 |
| | Undervisningsopplegg 1: Tverrfaglig dybdelæring | 107 |
| | Undervisningsopplegg 2: Refleksjonsknagger til livsmeistring i Draumar betyr ingenting | 108 |
| | Undervisningsopplegg 3: Oppgåver om seksualitet og grenser i romanen Draumar betyr ingenting | 109 |
| | Undervisningsopplegg 4: Portrettintervju | 110 |
| | Vedlegg 2: Informasjon om samtykke | 111 |
| | Vedlegg 3: Intervjuguide | 114 |
| | Vedlegg 4: Analyse fra tema til kondensering | 115 |
| | Vedlegg 5: Analyse fra tema til syntese | 117 |
| | Vedlegg 6 NSD | 120 |

1 Introduksjon

1.1 Hva ønsker jeg å utforske og hvorfor?

Thagaard (2018) beskriver at forskerens egne erfaringer kan danne et utgangspunkt for det man ønsker å forske på. I mitt tilfelle har jeg erfaring fra skolen både som lærer og rådgiver, og min bakgrunn har vært relevant for det jeg ønsker å undersøke. Arbeidserfaringen min har gitt meg et blikk for, og en forståelse av, både læreren- og rådgiverens perspektiv. Dette utgangspunktet er nok årsaken til at jeg ble så interessert i å utforske muligheten for et samarbeid mellom lærere og rådgivere om karrierelæring i skolen.

Mitt prosjekt handler om å utforske hvordan man kan kombinere karrierelæring som en naturlig del av skolens øvrige fag. Dette engasjerer meg i stor grad, og jeg ser et ubenyttet potensial for å drive karrierelæring i skolen på denne måten. Ved å innlemme karrierelæring i andre undervisningsfag kan man løse flere av karriereveiledningens utfordringer. Det å utforske lærerens erfaringer med bruk av kvalitetsrammeverket i eget fag kan forhåpentligvis bidra til å gi konkrete eksempler på hvordan karrierelæring kan legges til rette for i skolen på en ny måte. Karriereknappene kan være en felles plattform for dette. De kan skape et felles utgangspunkt, et felles språk og en felles forståelse for hva karrierekompetanse er og hvordan man kan jobbe sammen om karrierelæring i skolen.

1.2 Bakgrunn for oppgaven

Mitt prosjekt handler om å utforske hvordan man kan kombinere karrierelæring som en naturlig del av skolens øvrige fag. Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning har vært en felles plattform, mellom lærere og rådgivere, for dette samarbeidet. Min undersøkelse illustrerer hvordan et samarbeid om karrierelæring kan organiseres i skolen som helhet.

Det er mange grunner til at karrierelæring bør samarbeides om mellom lærere og rådgivere i skolen. Dette understrekes også i en av anbefalingene fra NOU 2016:7 "Norge i omstilling- Karriereveiledning for individ og samfunn". I anbefalingen understrekes det at karriereveiledning skal være hele skolens oppgave (NOU, 2016, s. 135).

Den samme oppfordringen finner man igjen i opplæringsloven:

«karriereveiledning skal være eit samarbeid mellom ulike personar og instansar på skolen»

(Generelt om retten til rådgiving, 2009, § 22-3)

Til tross for at karriereveiledning oppfordres til å være hele skolens ansvar så anser både ledelse og lærere dette som rådgivernes oppgave (Mordal et al, 2018, s. 60).

Rådgiverstillingen innebærer ofte at en eller få personer står ansvarlig for å organisere en tjeneste som angår hele skolen, og rådgivere er gjerne alene om å gjennomføre karriereveiledning med alle elevene. På bakgrunn av dette oppgir mange rådgivere at de opplever rollen i skolen som ensom (Buland et al, 2022, s. 57).

En annen grunn til at karriereveiledningen bør samarbeides om i skolen er at rådgivere opplever et stort press i sin stilling. De beskriver rådgiverressursen som utilstrekkelig i forhold til oppgavene som tilfaller funksjonen (Buland et al 2022. s. 58, Mordal et al, 2018, s.60). Rådgiverfunksjonen kommer ofte i tillegg til en undervisningsstilling, og mange rådgivere har sosialpedagogiske ansvarsoppgaver på toppen av karriereveiledning (Buland et al 2022, Mordal et al, 2018, s. 60). Rådgivere som har ansvar for delt rådgivertjeneste, det vil si både ansvar for karriereveiledning og sosial pedagogisk rådgivning, opplever i større grad at ressursen ikke strekker til. Rådgiverne rapporterer at ressursen nedfelt i arbeidsbeskrivelsen ikke står i forhold arbeidsoppgavene, og har utfordringer med å gjennomføre det de er pålagt til. Rådgiveren opplever at dette går på bekostning av elevenes behov for rådgivning, og rådgivere beskriver at de har utfordringer med å innfri elevenes rett til nødvendig rådgivning på grunn av alle andre arbeidsoppgaver som tilfaller stillingen. Rådgiverne trekker fram arbeidsoppgaver tilknyttet sosial pedagogisk oppfølging som særlig ressurskrevende (Buland et al, 2022, s. 64, Mordal et al, 2018, s. 71).

De ulike forholdene beskrevet over understreker at det er et tydelig behov for at lærere og rådgivere samarbeider om karrierelæring i skolen (Buland et al, 2022, s. 97).

Rådgivere erfarer at det er flere utfordringer ved å etablere samarbeid med lærerne om karriereveiledningen i skolen, og de oppgir at det er lite samarbeid generelt. Dette til tross for at rådgiverne omtaler lærerne som deres naturlige samarbeidspartnere i skolen, og de har både et ønske og behov for å samarbeide mer med lærerne. Rådgivere beskriver at karriereveiledning er et område lærerne gjerne ikke forholder seg til. Rådgiveres erfaringer fra videregående opplæring er at lærernes motivasjon for å samarbeide om karriereveiledning er

hovedsakelig å rekruttere elever til eget fag framfor å legge til rette for læring som kan lede til karrierelæring (Buland et al, 2020, s.74).

En annen utfordring som rådgivere trekker frem, er at karriereveiledning må kjempe om plassen i skolen. Rådgiverne opplever ofte motstand hos lærere når det er snakk om samarbeid om karriereveiledning (Buland et al, 2022, s. 75). Buland et al (2022) beskriver at årsaker til dette er gjerne at lærere generelt har stor arbeidsbyrde, og karrierelæring oppleves som en tilleggsoppgave på toppen av alle andre arbeidsoppgaver. I skolen er det knapt om tid og ressurser, og lærerne vil at tiden de gir fra seg til karriereveiledning skal fylles med en meningsfull aktivitet som er relevant for deres fag (s.97). Rådgiverne erfarer derfor, som en konsekvens av dette, at lærere ikke ønsker å gi fra seg timer i sitt fag til karriereveiledning (Buland et al, 2022, s. 98).

En viktig grunn til at man bør styrke samarbeidet mellom rådgivere og lærere i skolen er fordi karriereveiledningen faller utenfor skolens primærområder. Skolens primærområder omfatter den faglige undervisningen og daglige drift. Dette gjelder spesielt i videregående opplæring siden karriereveiledning ikke inngår som et eget fag i skolen. Rådgivere forteller at karriereveiledning ofte havner litt ned på listen over hva som skal prioriteres, og det blir en av mange ting som skal være en del av den daglige driften i skolen (Buland et al, 2022, s.97). På grunn av den pressende situasjonen i skolen, i tillegg til streng timetelling i fag, så er det vanskelig å få frigjort tid fra faglig undervisningen til karriereveiledning (Buland et al, 2022, s. 75).

Det flere faktorer som kan være med på å styrke samarbeidet mellom lærere og rådgivere. For å lykkes med samarbeid mellom rådgivere og lærere så bør den enkelte være villig til å sette seg inn i den andre partens kompetanseområde og faglige perspektiv (Edwards, 2005, s. 169). Det vil si at hvis lærerne får kunnskap til karriereveiledning som fagfelt så kan de bli mer bevisste på hva de selv kan bidra med i forbindelse med karrierelæring og se relevans i eget fag. I denne sammenheng er det like viktig at rådgiverne setter seg inn i lærerens fag og får en forståelse av hva karriereveiledning kan bidra med fra lærerens ståsted (Buland et al, 2022, s.97).

En måte å styrke samarbeidet mellom rådgivere og lærere på er å etablere utviklingsprosjekter i skolen. Denne type utviklingsprosjekter kan teste ut ulike måter for hvordan man kan iverksette karrierelæring inn i faglig undervisning. Ved å innlemme karrierelæring som en del av skolens undervisningsfag så sikrer man at karriereveiledning blir en del av skolens

kjerneaktivitet og samtidig sørger man for at karrierelæring får en naturlig plass i skolen som helhet (Buland et al, 2022, s.98). Min studie er et eksempel på et slikt utviklingsprosjekt, og den kvalitative undersøkelsen handler om hvordan karrierelæring kan innlemmes i norskfaget. Forhåpentligvis så kan min studie illustrere en framgangsmåte for hvordan man integrerer karrierelæring i norskfaget og samtidig gi konkrete eksempler på hvordan gjennomføre dette i praksis.

Til oppsummering så er det et behov for å styrke samarbeidet mellom rådgivere og lærere (Buland et al, 2022, s.97). Rådgiverressursen oppleves som utilstrekkelig i forhold til oppgavene som tilfaller funksjonen, og i tillegg beskriver rådgiverne rollen som ensom. Tradisjonelt har karriereveiledning vært rådgiverne sin oppgave, og de er alene om å organisere karriereveiledning og karrierelæring i skolen. (Buland et al 2022. s. 58, Mordal et al, 2018, s.60). Rådgiverne ønsker å samarbeide mer med lærerne, men opplever ofte motstand mot dette (Buland et al, 2022, s.74). Årsaker er gjerne at lærere har stor arbeidsbyrde og de ser ikke hvordan karriereveiledning kan ha relevans til deres fag. En annen viktig grunn er at karriereveiledningen faller utenom skolen primærområder noe som medfører at karrierelæring ikke blir prioritert nok i skolen. Ved å integrere karrierelæring som en del av skolens undervisningsfag så kan man sørge for at karriereveiledning blir en del av skolens kjerneaktivitet. For at dette skal bli vellykket så bør karrierelæring oppleves som meningsfullt og relevant for lærerens fag (Buland et al, 2022, s.97). En måte å styrke samarbeidet mellom rådgivere og lærere på er å etablere utviklingsprosjekter i skolen som iverksette karrierelæring inn i faglig undervisning (Buland et al, 2022, s. 98. Mitt prosjekt handler om å integrere karrierelæring i norskfaget og forhåpentligvis kan studien bidra til å gi konkrete eksempler på hvordan karriereveiledning kan implementeres i andre fag i skolen.

1.3 Problemstilling

Problemstillingen for dette forskningsprosjektet er:

Hvordan kan bruk av karriereknappene i norskfaget fremme karrierekompetanse hos elever?

Forskningsspørsmål:

- Hvordan uttrykker elever karrierekompetanse i undervisningen?
- Hvilke erfaringer hadde lærerne med å bruke karriereknappene i norskfaget?
- Hvilke utfordringer møtte lærerne på når de brukte karriereknappene?
- Hva beskriver lærerne som viktig for å kunne lykkes med bruk av karriereknappene?

Mitt prosjekt er et resultat av et skolesamarbeid som var en del av Rådgivingsløftet i Osloskolen (RIO). Rådgivningsløftet i Osloskolen er et regionalt nettverk for rådgivere i Oslo. Formålet med skolesamarbeidet var en praktisk innføring av Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning. Felles målsetting i nettverket (RIO) var å integrere karrierelæring inn i skolens undervisning med hovedvekt på bruk av karriereknappene.

Et samarbeid mellom rådgivertjenesten og norsklærere på skolen er utgangspunktet for mitt prosjekt. I tillegg så har lærere i norsk og samfunnskunnskap hatt et tverrfaglig samarbeid om undervisningsopplegget "Meg i kontekst" (vedlegg 1).

1.4 Oppgavens struktur

Kapittel 1 beskriver jeg hva jeg ønsker å utforske og bakgrunnen for temaet. Jeg har presentert mål og problemstilling med tilhørende forskningsspørsmål.

Kapittel 2 består av kunnskapsgrunnlaget og jeg gjør rede for karrierekompetanes i et livslangt perspektiv, bakgrunnen for begrepet karrierekompetanse og beskriver alternative kompetanser. Deretter introduserer jeg Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning og gjør rede for sentrale begreper. Definisjoner og sentrale studier i forbindelse med tverrfaglig samarbeid beskrives her.

Kapittel 3 består av teorigrunnlaget. Jeg gjør rede for sentrale teorier tilknyttet karriereknappene. Deretter beskriver jeg teorier tilknyttet karrierelæring i samspill med andre. Videre introduserer jeg teorier som er sentrale i forbindelse med utvikling av selvet og selvoppfattelser.

Kapittel 4 beskriver en begrunnelse for valg av metode og mitt vitenskapsteoretiske ståsted som forsker. Deretter gjør jeg rede for hvordan datagrunnlag og datainnsamling er gjennomført. Jeg beskriver valg av analysemetode, systematisk tekstkondensering-analyse, som jeg har valgt å bruke. Jeg avslutter kapitlet med å diskutere forskningens kvalitet; reliabilitet, validitet, overførbarhet og mine etiske betraktninger knyttet til denne studien.

Kapittel 5 presenterer funnene jeg har kommet fram til etter analyse av data.

Kapittel 6 drøfter funnene jeg har kommet fram til i lys av kunnskapsgrunnlaget fra kapittel 2 og teorigrunnlaget i kapittel 3.

Kapittel 7 oppsummerer drøftingen av funn i lys av problemstillingen og forskningsspørsmålene. Jeg presenterer deretter forslag til videre forskning og implikasjoner for praksis.

2 Kunnskapsgrunnlag

2.1 Karrierekompetanse i et livslangt perspektiv

Verden i dag preges generelt av store endringer og da særlig raske fremskritt innen informasjonsteknologi. Yrkeslivet er langt mindre definerbart og forutsigbart enn tidligere og arbeidsmarkedet preges av hyppigere jobb overganger. Disse endringene krever at arbeidstakere bør utvikle ferdigheter og kompetanser til å håndtere overganger, omstille seg og tilpasse seg endringer ofte. Individuer må forberede seg på livslang læring, skape seg muligheter på egenhånd og være fleksible i forhold til egen karriere (Høydal & Poulsen, 2018, s. 215, Savickas et al, 2009, s. 240). Det settes søkelys på et behov for karriereveiledningsmodeller som i større grad tar hensyn til konteksten individet er en del av.

Sosialkonstruktivistiske modeller er teorier som tar utgangspunkt i at karriereutvikling og karrierelæring skjer i samspillet mellom individet og konteksten (Høydal & Poulsen, 2018, s. 225).

Jeg har valgt et sosialkonstruktivistisk perspektiv i forbindelse med denne oppgaven. Mitt forskningsprosjekt har utforsket hvordan bruk av karriereknappene i norskfaget kan fremme karrierekompetanse hos elever, og hvordan elever uttrykker karrierekompetanse i undervisningen. I tillegg har jeg undersøkt hvilke erfaringer lærerne hadde med å bruke karriereknappene i norskfaget.

Læring som oppstår mellom elever og lærer, i tillegg mellom elevene selv, preger resultatet av det jeg har undersøkt. Forskningsprosjektet har tatt utgangspunkt i at karrierelæring og karriereutvikling er en aktiv prosess som skjer gjennom språklige interaksjoner og i samspill med andre (Haug, 2018, s.81). Med utgangspunkt i et sosialkonstruktivistisk perspektiv så skjer karrierelæring, og konstruksjon av selvet «utenfra og inn», det vil si at kunnskap og selvet skapes i fellesskap med andre gjennom språket (Bassot, 2011, s. 33).

2.1.1 Bakgrunn for begrepet karrierekompetanse

Min problemstilling ønsker å undersøke om hvordan bruk av karriereknappene i norskfaget kan fremme karrierekompetanse hos elever og hvordan elevene uttrykker karrierekompetanse

i undervisningen. Det vil derfor være relevant i forhold til både problemstillingen og forskningsspørsmålet at jeg beskriver utviklingen av karrierekompetanse som begrep både fra et internasjonalt- og nasjonalt ståsted. Jeg vil i tillegg knytte inn ulike perspektiver på karrierekompetanse og hva dette begrepet innebærer. Deretter vil jeg introdusere begrepene karrierekompetanse, karrierelæring og karriereknappene med utgangspunkt i Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karrierelæring.

CMS og livslang læring

Internasjonalt har det vært et fokus på utvikling av karrierekompetanse de senere årene. EU i deres Lifelong guidance policy har hatt som et klart mål at befolkningen skal utvikle karrierekompetanse (Bakke et al, 2020). The European Guidance Policy Network (ELGPN) er et nettverk bestående av 29 land og ble opprettet av EU i 2007 (Sultana, 2010, s.82). CMS, «career management skills», har vært et av de prioriterte områdene for dette nettverket (Kjærgård, & Plant, 2018, s. 31).

CMS defineres som «CMS refererer til en rekke kompetanser som gir strukturerte måter for enkeltpersoner og grupper å samle, analysere, syntetisere og organisere selv-, utdannings- og yrkesinformasjon, samt ferdighetene til å ta og implementere beslutninger og transitions» (Haug, 2018, s.39).

CMS handler om at vi alle skal utvikle og lære ulike kompetanser for å håndtere egen karriere i et livslangt perspektiv (Kjærgård & Plant, 2018, s. 32). Karriereveiledningen, fra dette perspektivet, handler i større grad om å tilrettelegge for læring og utvikle kompetanser. Det vil si at karriereveiledningens formål blir å fremme spesifikke kompetanser, egenskaper og ferdigheter hos veisøkere. (Kjærgård & Plant, 2018, s. 32).

Alternative kompetanser

Illeris (2014) tar til orde for at en beskrivelse av kompetanser i form av ferdigheter, kunnskap, kvalifikasjoner og såkalte «skills» er begrensende. Han understreker at det er andre kompetanser som kan være like viktige (s. 131). Illeris (2014) peker særlig på kreativitet, fantasifullhet, empati, intuisjon og motstandskraft som viktige kompetanser for å kunne tilpasse seg en verden i stadig endring (Illeris, 2014, s.136). Illeris (2014) sitt kompetansebegrep har visse likhetstrekk med Krumboltz sine karrierekompetanser som nysgjerrighet, pågangsmot, utholdenhet, fleksibilitet og optimisme (Haug, 2018, s. 79).

Illeris (2014, s.136) og Krumboltz (Haug, 2018, s.136) sine beskrivelser av kompetanser har likhetstrekk med Lingås sin beskrivelse av dannelsesperspektivet. Lingås (2018) fremmer at det å utvikle ferdigheter for å mestre liv og karrierevalg, som CMS representerer, er i tråd med instrumentalistisk tekning (s. 69). Lingås (2018) setter søkelys på at dannelsesperspektivet bør få større plass i karriereveiledningen. Dannelsesperspektivet omhandler utvikling av identitet, modning, livsvalg, samhandling og relasjoner med andre. Det å ha en forståelse av kultur regnes også som en del av dette perspektivet. Dannelsesperspektiv fremmer viktigheten av å kjenne seg selv og det systemet man er en del av (Lingås, 2018, s. 69). Det å forstå seg selv, de kontekstene man er en del av og den tiden man lever i er essensielt. Dannelsesperspektivet legger vekt på individets behov for selvinnsikt og en evne til å betrakte egen identitet i et tidsperspektiv (Lingås, 2018, s. 70).

I forbindelse med dannelsesperspektivet kan vi trekke linjer til andre lands rammeverk i karriereveiledning. Flere land har tildelt sine rammeverk i karriereveiledning ulike hovedområder som beskriver både utvikling av selvet, samhandling med andre og verdier og holdninger. Dette gjelder blant annet for rammeverket som er utarbeidet i Australia, «Australian Blueprint for Career Development». Dette rammeverket består av tre hovedområder der et av hovedområdene (A) handler om å bygge og vedlikeholde et positivt selvbilde som omfatter blant annet å bli kjent med egne verdier og bli bevisst på egne holdninger og forstå hva som påvirker disse. En annen kompetanse innenfor dette området handler om å samhandle positivt med andre, kunne håndtere gruppepress og respektere mangfold. Den siste kompetansen beskriver endring og vekst gjennom livet. kunne uttrykke følelser, håndtere stress og forstå hvordan mental og fysisk helse påvirker livet (Haug, 2018, s. 42-43). Det å inkludere slike kompetansene i rammeverket understreker hvor viktig disse kompetansene er for framtiden.

Her kan vi se paralleller til OECD: The future of Education and Skill 2039. Det at holdninger og verdier beskrives som viktige kompetanser i framtiden finner vi også igjen her:

«Students who are best prepared for the future are change agents. They can have a positive impact on their surroundings, influence the future, understand others' intentions, actions, and feelings, and anticipate the short and long-term consequences of what they do»

(OECD, 2018, s. 4- 5)

Til oppsummering har det internasjonalt vært stort søkelys på karrierekompetanse de siste årene. CMS handler om å utvikle kompetanser for å kunne håndtere egen karriere i et livslangt perspektiv (Kjærgård & Plant, 2018, s. 31). Illeris (2014) tar til orde for at begrepet bør omfatte kompetanser som kreativitet, fantasifullhet, empati, intuisjon og motstandskraft (s. 136). Dette sammenfaller med Krumboltz sine utvidede kompetanser som nysgjerrighet, pågangsmot, utholdenhet, fleksibilitet og optimisme (Haug, 2018, s.79). I tråd med dette setter Lingås (2018) søkelys på dannelsesperspektivet som en motvekt til det instrumentalistiske som CMS representerer (s. 69). Dannelsesperspektivet vektlegger blant annet identitet, modning, livsvalg, samhandling og relasjoner med andre. Her kan vi trekke linjer til rammeverket i Australia, « Australian Blueprint for Career development» som i et av sine hovedområder understreker betydningen av selvbilde, holdninger, verdier, samhandling, gruppepress og mangfold (Haug, 2018, s. 43-43).

2.1.2 Utvikling av Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning i Norge

I et framtidig arbeidsliv er omstillingsevne og kompetanse til å kunne håndtere overganger sentralt (NOU 2016:7, s.50). Med utgangspunkt i at både samfunnet og arbeidslivet er stadig i endring så blir karriereveiledning i stor grad knyttet til livslang læring (NOU 2016:7, s.50). Rapporten OECD Skills Strategy – Action report – Norway ble lagt frem høsten 2014. En av OECDs hovedanbefalinger i rapporten er å utvikle «et helhetlig system for livslang karriereveiledning» for å kunne sikre både tilgangen til- og kvalitet på karriereveiledningen i Norge (OECD, s.13)

I NOU:7 (2016) «Norge i omstilling-Karriereveiledning for individ og samfunn» pekes det på at:

“karriereveiledning skal bistå den enkelte i konkrete valgsituasjoner, og bidra til at den enkelte utvikler karrierekompetanse slik at han/hun kan håndtere karriererelaterte utfordringer gjennom livsløpet”

(NOU 2016:7, s. 52)

Fagutvalget, som var tilknyttet utarbeidelse av rapporten, la til grunn at karriereveiledning handler om å sette individer i stand til å gjøre valg og til å håndtere egen karriere gjennom hele livsløpet. I tråd med dette var en av anbefalingene å lage et tverrsektorielt rammeverk for

karriereveiledning i Norge (NOU 2016: 7, s. 17). Karrierekompetanse, det vil si læringsutbytte av karriereveiledningen, var en viktig del kvalitetsrammeverket som skulle utarbeides (Bakke et al, 2020, s.50).

2.1.3 Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning

Min problemstilling for prosjektet er å undersøke hvordan bruk av karriereknappene i norskfaget kan fremme karrierekompetanse hos elever. Et av forskningsspørsmålene tilknyttet problemstillingen handler om hvordan elevene uttrykker karrierekompetanse i undervisningen. Det vil derfor være relevant for problemstillingen at jeg introdusere begrepene karrierekompetanse, karrierelæring og karriereknappene. Jeg vil ta utgangspunkt i Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karrierelæring når jeg gjør rede for begrepene.

Karrierekompetanse

I Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning defineres karrierekompetanse som kompetanse:

«som setter mennesker i stand til å håndtere liv, læring og arbeid, også i forandringer og overganger. Det er kompetanse til å kjenne og forstå seg selv og sin kontekst, til å handle og ta valg, og til å håndtere dilemmaer og spenninger knyttet til liv, læring og arbeid. Det er en oppmerksomhet på at den enkelte formes av sine livsvilkår og sine handlinger, men også samtidig kan påvirke og forme sin egen og fellesskapets framtid».

(Bakke et al, 2020, s. 50)

Det å håndtere viser til å foreta valg, ta beslutninger og «føre» sitt liv. Det inkluderer også aktive handlinger som blant annet å analysere, utforske og utvikle. Det å håndtere noe omfatter også handlinger i betydningen av tanker og refleksjoner, det vil si for eksempel en endret forståelse, bevisstgjøring, og endring av holdning (Bakke et al, 2020, s. 52),

Karrierekompetanse handler også om å håndtere overganger. Målet med karrierekompetanse, slik det blir uttrykt i definisjonen, er at mennesker skal være i stand til å håndtere sin karriere, også i forandringer og overganger. Overganger kan være selvvalgt eller bli påført av noe eller noen utenfra en selv. Selvvalgte overganger er gjerne ønsket og skjer som en følge av at den enkelte tar et bevisst valg om endring. Overganger omfatter også systemoverganger og

eksempler på slike overganger er for eksempel overgang mellom grunnskole og videregående opplæring eller mellom videregående skole og høyere utdanning (Bakke et al, 2020, s. 52).

Kontekst handler om at mennesker deltar i flere kontekster på samme tid i løpet av en dag. Eksempler på kontekster kan være skole, familie, venner, fritidsaktiviteter, og sosiale medier. Alle disse kontekstene er representert i menneskets liv samtidig og påvirker våre valg. Et dilemma med at vi befinner oss i ulike kontekster er at de forskjellige kontekstene kan stille mange ulike og, i enkelte tilfeller, motsatte krav til oss. Den kulturen vi vokser opp i er også en del av vår kontekst og påvirker verdiene, holdningene og kunnskapen som vi tilegner som medlemmer av et samfunn (Bakke et al, 2020, s.52).

Den enkelte vil møte ulike former for dilemmaer og spenninger i løpet av sitt liv. Dette gjelder både i ulike overganger man står i løpet av sitt liv og når man er i mer stabile faser. Det å mestre og håndtere ulike spenninger og dilemmaer er krevende og kan være avgjørende for opplevelsen av å håndtere en situasjon (Bakke et al, 2020, s.52).

Det å kunne påvirke og forme handler om å utvikle en forståelse for at vi alle har mulighet til å påvirke og forandre verden for oss selv og for andre. Vi lever alle under ulike livsvilkår og disse livskårene har vært med på å forme våre liv. Flere strukturelle forhold kan være utenfor vår kontroll og derfor vanskelig å endre. Det å få en forståelse av dette kan gi innsikt i egen situasjon og kan påvirke hvordan man håndterer utfordringer i livet. Livskår kan blant annet være sosioøkonomiske forhold, kjønn, seksuell legning, etnisitet og psykisk og fysisk helse (Bakke et al, 2020, s.52).

Karrierelæring

Karrierelæring kan beskrives som en kontinuerlig læreprosess. Denne læreprosessen kan skje ved at man lever og erfarer og beskrives da som uformell og ustrukturert. På den andre siden kan karrierelæring struktureres av en profesjonell part i form av undervisning eller veiledning der formålet med karrierelæringen er å tilegne seg karrierekompetanse. Strukturert karrierelæring handler om å lære noe nytt og få aktivert den kompetansen man allerede besitter gjennom refleksjon. Refleksjon forstås her som ettertanke og ny vurdering. Prosessen betegnes av en tidsforskyving mellom den erfaringen eller opplevelsen vi gjør oss og deretter de tankene som kommer i etterkant av opplevelsen eller erfaringen. Refleksjon over tidligere opplevelser og erfaringer er et premiss for at læring kan skje (Bakke et al, 2020, s. 57).

Karrierelæring kan beskrives som en pågående og sirkulær prosess (Bakke et al, 2020, s. 57).

Kolb sin lærespiral er et godt eksempel på dette. I følge Kolb sin teori så skjer læringen gjennom refleksjon over tidligere erfaringer og kunnskaper. Vi beveger oss rundt, fra et steg til det neste, i en såkalt læringsspirale. Læringsprosessen er ikke lineær, men som en prosess som berører ulike områder av erfaringer, kunnskaper og følelser (Patton & McMahon, s. 304.305).

Karriereknappene

Karriereknappene, det vil si områdene for utforskning og læring, er et karrierelæringsverktøy for å utforske spenninger og dilemmaer i den enkeltes liv. Karriereknappene består av ti ord som er satt sammen til fem ordpar. Disse fem ordparene kalles karriereknappene og representerer fem områder for utforskning og læring. Karriereknappene er til hjelp for å utforske, gjennom ordparene, hvilken betydning de forskjellige temaene kan ha for å håndtere dilemmaer som er til stede i våre liv. Karriereknappene kan også være til hjelp for å strukturere karrierelæringen (Bakke et al, 2020, s.67).

De fem kompetanseområdene er:

- 1) Meg i kontekst
- 2) Muligheter og begrensninger
- 3) Valg og tilfeldigheter
- 4) Endring og stabilitet
- 5) Tilpasning og motstand



Figur 1 Karriereknappene (HK-dir, 2021)

Til oppsummering så ble rapporten OECD Skills Strategy – Action report – Norway lagt frem høsten 2014 og en av hovedanbefalinger i rapporten var å utvikle «et helhetlig system for livslang karriereveiledning». Karrierekompetanse, det vil si læringsutbytte av karriereveiledningen, var en viktig del kvalitetsrammeverket som skulle utarbeides (Bakke et al, 2020, s.50). Karrierekompetanse handler om å håndtere noe og dette viser til å foreta valg, ta beslutninger og «føre» sitt liv. I tillegg handler det om å kunne håndtere overganger. Mennesker deltar i flere kontekster på samme tid i løpet av en dag og kontekstene påvirker våre valg. Det å mestre og håndtere ulike spenninger og dilemmaer er en viktig del av karrierekompetanse og kan være avgjørende for opplevelsen av å håndtere en situasjon. Det å kunne påvirke og forme handler om at vi lever alle under ulike livsvilkår, og disse livskårene har vært med på å forme våre liv (Bakke et al, 2020, s. 52). Karrierelæring er strukturert når den organiseres i form av undervisning eller veiledning og formålet med karrierelæringen er å tilegne seg karrierekompetanse. Karrierelæring kan beskrives som en pågående og sirkulær prosess (Bakke et al, 2022, s. 57). Kolb sin teori er relevant her og læring skjer gjennom refleksjon over tidligere erfaringer og kunnskaper (Patton & McMahon, s. 304.305). Karrierknappene, det vil si områdene for utforskning og læring, er et karrierelæringsverktøy for å utforske spenninger og dilemmaer i den enkeltes liv. Karrierknappene består av ti ord som er satt sammen til fem ordpar. De fem kompetanseområdene er: 1) Meg i kontekst 2) Muligheter og begrensninger 3) Valg og tilfeldigheter 4) Endring og stabilitet 5) Tilpasning og motstand (Bakke et al, 2022, s. 67).

2.2 Samarbeid i skolen

Dette forskningsprosjektet handler om hvordan bruk av karrierknappene i norskfaget kan fremme karrierekompetanse hos elever. Forskningsspørsmålene tilknyttet problemstillingen handler om hvilke erfaringer lærerne hadde med å bruke karrierknappene i norskundervisningen. I tillegg beskriver forskningsspørsmålene hvilke utfordringer lærerne møtte på med bruk av karrierknappene i undervisningen, og hva læreren erfarte som viktig for å kunne lykkes med karrierknappene. Funn som beskriver lærernes erfaringer med bruk av karrierknappene, utfordringer lærerne møtte på, og hva lærerne erfarte som viktig for å kunne lykkes med karrierknappene er i stor grad relatert til samarbeid i skolen. Dette gjelder samarbeid mellom norsklærere, mellom rådgiver og norsklærere og mellom norsklærere og lærere i samfunnskunnskap.

Samarbeid mellom rådgiver og norsklærere er utgangspunktet for dette forskningsprosjektet. I tillegg har lærere i norsk og lærere i samfunnskunnskap samarbeidet om undervisningsopplegget "Meg i kontekst" (vedlegg 1). Siden flere funn i forskningsprosjektet er relatert til samarbeid mellom ulike parter i skolen så vurderer jeg det som relevant å gjøre rede for tverrfaglig samarbeid i skolen.

2.1.1 Tverrfaglig samarbeid i skolen

Samfunnet endrer seg raskt, og en konsekvens av dette er at man i skolen har et økt behov for en mer relevant og framtidsrettet opplæring. Et tiltak for å oppnå dette kan være å legge til rette for mer samarbeid i skolen (Udir, 2017).

Tverrfaglighet i skolen er en pedagogisk tilnærming der ulike fagfelt jobber sammen om et felles tema. Formålet med tverrfaglig samarbeid er å bidra til at elevene oppnår forståelse og ser sammenhenger på tvers av fag (Udir, 2017). Tverrfaglighet kan beskrives ut ifra hvor tett fagene samarbeider sammen. Det er fire grader av tverrfaglighet innenfor denne modellen.

Lav grad av tverrfaglighet kjennetegnes ved at et felles tema trekkes inn i begge fag.

Planleggingen og gjennomføringen skjer adskilt, og undervisningen tar utgangspunkt i kompetansemål innenfor det enkelte fag. Høy grad av tverrfaglighet kjennetegnes ved at fagene samarbeider tett om et felles tema, og planleggingen tar utgangspunkt i et tema som er felles for alle fag (UiO, 2020). Flere studier har undersøkt tverrfaglig samarbeid i skolen.

Kårbø (2019) undersøkte hva som fremmet eventuelt hemmet tverrfaglig samarbeid i videregående skole (s. 4). Studien viser at flere lærere opplevde at tverrfaglighet var tidkrevende og ble beskrevet som merarbeid. Lærerne foretrakk derfor å jobbe selvstendig og ønsket å fokusere på eget fag istedenfor. Studien trakk fram at det var viktig for lærerne at det var en sammenheng i lærerplanene og kompetansemålene hvis man skulle samarbeide. Det å ha god tid til å forberede seg og planlegge arbeidet ble også nevnt som en viktig forutsetning for at samarbeidet skulle fungere. Et annet kriteriet som ble trukket frem var at lærerne måtte kjenne på at de eide samarbeidet selv, og samarbeidet måtte oppleves som frivillig (Kårbø, 2019, s. 37). Jatuun (2022) studerte også tverrfaglig samarbeid i videregående skole, og studien viser at tverrfaglige samarbeid må oppleves som nyttig, meningsfullt og relevant for de lærerne som deltar (s. 52). I tillegg beskrev lærerne at de var positive til samarbeid generelt, men etterlyste nok tid til å organisere det tverrfaglige arbeidet (s. 50). I tillegg

beskrev lærerne at det var et behov for at slike samarbeid ble planlagt og strukturert inn i skolens overordnede plan (Jatuun, 2022, s.50). Både Jatuun (2022, s. 52.) og Kårbø (2019, s. 38) peker på at tidsressursen er særlig avgjørende for om tverrfaglig samarbeid blir vellykket da det er en stor utfordring å få til tverrfaglig undervisning i en hektisk skolehverdag.

Til oppsummering så er tverrfaglighet i skolen en pedagogisk tilnærming der ulike fagfelt jobber sammen om et felles tema. Formålet med tverrfaglig samarbeid er å bidra til at elevene oppnår forståelse og ser sammenhenger på tvers av fag (Udir, 2017). Tverrfaglighet kan beskrives ut ifra hvor tett fagene samarbeider sammen. Lav grad av tverrfaglighet kjennetegnes blant annet ved at planleggingen og gjennomføringen skjer adskilt i hvert fag og høy grad av tverrfaglighet kjennetegnes ved at fagene samarbeider tett om et felles tema (UiO, 2020). Flere studier har undersøkt tverrfaglig samarbeid i skolen. Studiene viser at kriteriene for at samarbeid ble vellykket var hvis lærerne opplevde en sammenheng i lærerplanene og kompetansemålene. I tillegg var god tid til å forberede seg og planlegge arbeidet en viktig forutsetning. Et annet kriteriet var at lærerne måtte kjenne på at de eide samarbeidet selv, og samarbeidet måtte oppleves som frivillig (Kårbø, 2019, s.37). I tillegg måtte tverrfaglige samarbeid oppleves som nyttig, meningsfullt og relevant. Det ble også trukket fram at samarbeidene burde planlegges inn i skolens overordnede plan (Jatuun, 2022, s. 50).

3 Teorigrunnlag

Karrierelæring og karrierekompetanse plasseres primært innenfor utvikling- og læringsparadigmet (Haug, 2018, s. 24). Innenfor dette paradigmet betraktes karriereutvikling- og læring som en livslang prosess (Haug, 2018, s. 25).

En tendens innenfor dette paradigmet er at det går fra et utviklingsorientert perspektiv til et perspektiv som i større grad retter søkelys på kontekstens betydning i individers karriereutvikling. Flere av disse teoriene er forankret i en sosialkonstruktivistisk tradisjon (Haug, 2018, s. 27).

I forbindelse med min problemstilling «Hvordan kan bruk av karriereknappene i norskfaget fremme karrierekompetanse hos elever?» så vil jeg hovedsakelig legge vekt på sosialkonstruktivistiske teorier. Sosialkonstruktivistiske teorier tar utgangspunkt i at tiden vi lever i er i rask endring. Det er nødvendig å utvikle kompetanse i å håndtere overganger ofte og tilpasse seg nye omstendigheter raskt (Savickas et al, 2009, s. 241). Ut ifra et sosialkonstruktivistisk perspektiv er karrierelæring- og utvikling en aktiv prosess som skjer gjennom språklige interaksjoner og i samspill med andre (Haug, 2018, s. 81). Med utgangspunkt i et sosialkonstruktivistisk perspektiv skjer karrierelæring og konstruksjon av selvet «utenfra og inn», det vil si at selvet og kunnskap skapes i fellesskap med andre gjennom språket (Bassot, 2011, s. 33). Identiteten og selvet, fra et sosialkonstruktivistiske perspektiv, kan forstås som sosiale konstruksjoner som dannes eller konstrueres i språklig samhandling og gjennom sosiale relasjoner (Illeris, 2014, s. 53).

3.1 Sentral teori tilknyttet karriereknappene

Problemstillingen for dette forskningsprosjektet er hvordan bruk av karriereknappene i norskfaget kan fremme karrierekompetanse hos elever. I den forbindelse handler et av forskningsspørsmål om hvordan elever uttrykker karrierekompetanse i undervisningen.

Karriereknappene, det vil si de fem områdene for utforskning og læring, er forankret i ulike teorier innenfor karriereveiledningsfeltet. Da problemstillingen for forskningsprosjektet handler om å bruke karriereknappene i norskfaget vurderer jeg det som relevant å gjøre rede for de ulike teoriene tilknyttet karriereknappene. Jeg vil først gjøre rede for «Planned

Happenstance» og «Positive Uncertainty». Deretter vil jeg beskrive og gjøre rede for DOTS-modellen i et eget avsnitt.

«Planned Happenstance», planlagt tilfeldighet (Krumbolz, 1999, s. 115) og «Positive Uncertainty» (Gelatt & Gelatt, 1989, s. 93), positiv usikkerhet, består begge av ordpar som åpner opp for nye forståelser og som logisk utelukker hverandre når de blir satt sammen. Teoriene tar utgangspunkt i at verden er uforutsigbar og i stadig endring. Det er vanskelig å planlegge for en ukjent fremtid og vi vil møte på tilfeldigheter i løpet av livet (Gelatt & Gelatt, 1989, s. 93, Krumbolz, 1999, s. 115).

Karriereknappene består også av ordpar som logisk utelukker hverandre når de blir satt sammen (Bakke et al, 2020, s. 67). Slike sammensatte begreper kalles oxymoroner og når de stilles ved siden av hverandre så oppstår det en selvmotsigelse. Oxymoroner viser til ulike dilemmaer og spenninger som kan oppstå i våre liv og som ikke alltid så lett kan løses. Karriereknappene kan være til hjelp for å utforske slike type dilemmaer (Bakke et al, 2020, s. 67).

3.1.1 Positive Uncertainty

Positiv Uncertainty er en karriereveiledningsteori som tar utgangspunkt i at verden er uforutsigbar og valgutfall vil være usikre fordi ingen kjenner framtiden (Gelatt & Gelatt, 1989, s. 93).

«We cannot predict the future and it seems likely that it will continue to be unpredictable. Uncertainty will be with us. No one has been to the future you are traveling to. There are no road maps. You don't have a choice between the road more travelled or less travelled. You must take the road never travelled. The best advice for making decisions when you don't know what the future will be is to decide with Positive Uncertainty»

(Gelatt & Gelatt, 1989, s.98)

Teorien baserer seg på fire grunnprinsipper:

Prinsipp #1: Ha fokus på og vær fleksibel i forhold til hva du ønsker deg

Dette prinsippet handler om å være fokusert på et mål, men samtidig være åpen for andre muligheter på veien mot målet. Teorien peker på at et slikt tankesett kan fremme kreativ

forestillingsevne og fleksibilitet i forhold til de målene vi setter oss. Teorien poengterer at vi bør være åpne for alternative mål og retninger, og målene skal være veiledende framfor styrende (Gelatt & Gelatt, 1989, s. 94).

Prinsipp #2: Vær oppmerksom og kritisk i forhold til det som er kjent

Dette prinsippet handler om at vi i stor grad har et behov for å kjenne til alle fakta før vi eventuelt foretar et valg. Prinsippet legger vekt på at det alltid vil være forhold ved en situasjon som forblir ukjent og oppfordrer oss til å kunne håndtere dette i en valgprosess. Prinsippet handler også om at valg bør tas på bakgrunn av både informasjon og intuisjon. På et tidspunkt har vi innhentet nok, ny informasjon og vi må ta en beslutning som også baserer seg både på intuisjon så vel som informasjon (Gelatt & Gelatt, 1989, s.94).

Prinsipp #3: Vær realistisk og optimistisk med hensyn til hva du tror på

Dette prinsippet handler om å ha et positivt syn på seg selv og at man er optimistisk i forhold til sine framtidsdrømmer og det man tror på. Det å tro på seg selv og sin framtid kan skape grunnlag for flere kreative handlinger som igjen fører oss nærmere drømmene våre (Gelatt & Gelatt, 1989, s.95).

Prinsipp #4: Vær praktisk og magisk med alt du gjør

Dette prinsippet handler om at man må bruke både hjertet og hode når beslutninger skal tas. Det vil si at både rasjonelle og logiske prinsipper, i tillegg til følelser og verdier, må tas i betraktning i valgprosesser (Gelatt & Gelatt, 1989, s. 95).

3.1.2 Planned Happenstance

Planned Happenstance handler om at tilfeldigheter i livet er uunngåelig og at tilfeldigheter spiller en viktig rolle i alles karriere. Teorien baserer seg på at ingen kan forutsi fremtiden med noen nøyaktighet. I en verden som er stadig i endring så peker teorien på et behov for å utvikle en utforskende holdning i møte med dilemmaer. Utforskende holdning beskrives som en åpen måte å forholde seg til verden på slik at man er i stand til å nærme nye situasjoner og forandringer på en konstruktiv måte. «Planned Happenstance» beskriver fem ferdigheter som individer kan utvikle for å gjenkjenne, skape og ta i bruk tilfeldigheter på en konstruktiv måte i karrieren (Krumboltz et al. 1999, s. 116).

De fem ferdighetene er (Krumboltz et al, 1999, s.119):

- Nysgjerrighet: utforske nye læringsmuligheter
- Utholdenhet: utøve innsats til tross for tilbakeslag
- Fleksibilitet: endring av holdning og omstendigheter
- Optimisme: se nye muligheter som mulige utfall
- Risikotaking: iverksette tiltak i møte med usikre utfall

3.1.3 DOTS-modellen

Karriereknappene, det vil si de fem områdene for utforskning og læring, er også forankret i karriereveiledningsteorien DOTS (Bakke et al, 2020, s. 67). DOTS modellen består av de fire bokstavene Decision learning (D), Opportunity awareness (O), Transition learning (T) og Self-awareness (S). Valgkompetanse (Decision Learning) handler om mestre og håndtere valgprosesser. Dette innebærer kunnskap om forskjellige måter valg kan tas på, bevissthet om hvordan man tar valg og om hvilke valg som vil være hensiktsmessige i situasjonen. Modellen legger til grunn at det er mange ulike måter å gjøre valg på. (Haug, 2018, s. 47).

Mulighetsoppmerksomhet (Opportunity awareness) handler om å ha innsikt og forståelse av hvilke muligheter som finnes og en forståelse av hvordan man kan gripe mulighetene. (Haug, 2018, s. 48). Selvbevissthet (Self Awareness) handler om å kjenne seg selv, sine interesser, behov og kompetanser. Selvbevissthet innebærer også forstå seg selv og ha innsikt i egne styrker og svakheter. Holdninger, ferdigheter, kvalifikasjoner personlige egenskaper omfavnes også av denne kompetansen (Haug, 2018, s. 49). Kompetanser i å håndtere overganger i karrieren (Transition learning) beskriver karriereutviklingen som et livslangt prosjekt og at den enkelte gjennom livet vil møte på overganger og faser som må håndteres. Ferdigheter som er sentrale i å håndtere overganger og utfordringer knyttet til dette er sentrale under denne kompetansen (Haug, 2018, s. 50).

De fire kompetansene i DOTS modellen sammenfaller med flere områder for utforskning og læring som vi finner under karriereknappene. Valg kompetanse (Decision Learning) beskrives i Valg, Mulighetsoppmerksomhet (Opportunity Awareness) beskrives i Muligheter og Selvbevissthet (Self Awareness) sammenfaller med Meg. Kompetanser i å håndtere overganger i karrieren (Transition Learning) er beskrevet i det at å håndtere forandring og overganger som er selve målet for læringen (Bakke et al, 2020, s.52).

Til oppsummering så er karriereknappene forankret i ulike teorier innenfor karriereveiledningsfeltet. Teoriene dette gjelder er «Planned Happenstance», planlagt tilfeldighet (Krumboltz, 1999, s.115), «Positive Uncertainty» (Gelatt & Gelatt, 1989, s.93), positiv usikkerhet, og DOTS-modellen (Haug, 2018, s.47). «Planned Happenstance» (Krumboltz, 1999, s.115) og «Positive Uncertainty» (Gelatt & Gelatt, 1989, s.93) består begge av ordpar som åpner opp for nye forståelser og som logisk utelukker hverandre når de blir satt sammen. Karriereknappene består også av ordpar som logisk utelukker hverandre når de blir satt sammen og slike sammensatte begreper kalles oxymoroner. Oxymoroner viser til ulike dilemmaer og spenninger som kan oppstå i våre liv og som ikke alltid så lett kan løses (Bakke et al, 2020, s.67). «Positiv Uncertainty» er en karriereveiledningsteori som tar utgangspunkt i at verden er uforutsigbar og valgutfall vil være usikre fordi ingen kjenner fremtiden (Gelatt & Gelatt, 1989, s.94). «Planned Happenstance» handler om at tilfeldigheter i livet er uunngåelig og at tilfeldigheter spiller en viktig rolle i alles karriere. Teorien baserer seg på at ingen kan forutsi fremtiden med noen nøyaktighet og det er viktig å ha en utforskende holdning. Utforskende holdning beskrives som en åpen måte å forholde seg til verden på, slik at man er i stand til å nærme nye situasjoner og forandringer på en konstruktiv måte (Krumboltz, 1999, s.116). DOTS modellen består av de fire bokstavene Decision learning (D), Opportunity awareness (O), Transition learning (T) og Self-awareness (S). Valgkompetanse (Decision Learning) handler om mestre og håndtere valgprosesser (Haug, 2018, s. 47). De fire kompetansene i DOTS modellen sammenfaller med flere områder for utforskning og læring som vi finner under karriereknappene (Bakke et al, 2002, s. 67).

3.2 Karrierelæring i samspill med andre

Mitt prosjekt har hatt som formål å undersøke hvordan bruk av karriereknappene i norskfaget kan fremme karrierekompetanse hos elever og hvordan elevene uttrykker karrierekompetanse i undervisningen. Erfaringene lærerne gjorde seg med bruk av karriereknappene i undervisningen er også sentralt for undersøkelsen. Læring som oppstår mellom elever og lærer, i tillegg til mellom elevene selv, er resultatet av det jeg har undersøkt. Flere av funnene beskriver læring i relasjon til og i samspill med andre. Jeg vurderer det derfor som relevant for min oppgave å beskrive Career Learning Development Theory (CLD) siden denne teorien legger til grunn at læring skjer i samhandling og i aktivitet med andre.

3.2.1 Career Learning Development theory (CLD)

Karriereveiledningsteorien «Career Learning Development Theory» (CLD) legger til grunn Vygotsky sin sosiokulturelle læringsteori og er forankret i en sosialkonstruktivistisk læretradisjon. En sosialkonstruktivistisk læretradisjon tar utgangspunkt i at mennesker lærer å kjenne seg selv gjennom respons fra andre. I tillegg bygger individer opp sin kunnskap gjennom bruk av språket og i samhandling med andre (Haug, 2018, s. 81).

Vygotsky sin sosiokulturelle læringsteori tar utgangspunkt i at læring skjer gjennom deltakelse i et sosialt og kulturelt fellesskap. Kunnskap bygges opp gjennom relasjoner og dialog med andre mennesker. Nærmeste utviklingszone beskrives som den sonen som skiller det vi kan klare uten hjelp fra andre, og det vi har behov for støtte og veiledning fra en mer kompetent person for å kunne mestre. Teorien tar utgangspunkt i at hvis vi får den støtten, oppmuntringen og veiledningen som vi trenger for å lære så vil det etter hvert bli mulig for oss å løse oppgavene på egenhånd uten hjelp fra andre. Den nærmeste utviklingssonen er dynamisk, det vil si den endrer seg i takt med læringsutviklingen. Med andre ord vil grensen for hva vi ikke klarer, uten hjelp fra andre, forskyves utover når vi har bygd opp vår kompetanse (Bassot, 2011, s. 34).

«Career Learning and Development Theory» (CLD) tar utgangspunkt i at fremtiden er usikker og uforutsigbar. Teorien legger vekt på behovet for å ruste individer til å møte en framtid som er i konstant endring. Teorien peker på at det ikke lenger er hensiktsmessig å matche individer

til yrker eller studier, men at det er behov for å gi individer kompetanse til å ta neste steg i prosessen (Bassot, 2011, s.33). Teorien sammenligner her karrierelæring med Vygotsky sin proksimale utviklingszone. Det vil si at karrierelæring handler om å veilede og hjelpe individer til å oppnå kompetanse i å mestre neste steg i sin karriereutvikling. Gjennom hjelp og støtte av andre mennesker så vil individer kunne oppnå kompetanse som de kan ta med seg og bygge videre på. Andre personer kan være veiledere, lærere, foreldre, venner og lignende. Den proksimale utviklingssonen, kjent fra Vygotsky sin teori, utvides i takt med karrierelæringen og ved at ny kompetanse oppnås. Teorien peker også på behovet for å utvikle kompetanse i å håndtere utfordringer og uventede omstendigheter (Bassot, 2011, s.34). CLD har en kollektiv tilnærming til karrierelæring. Karrierelæring er noe som foregår i aktiviteter og i samhandling med andre i en gruppe. I en gruppe kan man lære av hverandre og få gjensidig støtte ved å være sammen (Bassot, 2011, s.34).

Til oppsummering så tar «Career Learning Development Theory» (CLD) utgangspunkt i Vygotsky sin sosiokulturelle læringsteori. Teorien er forankret i en sosialkonstruktivistisk læretradisjon. Vygotsky sin sosiokulturelle læringsteori beskriver at læring skjer gjennom deltakelse i et sosialt og kulturelt fellesskap. I teorien forklares nærmeste utviklingszone som den sonen som skiller det vi kan klare uten hjelp fra andre, og det vi har behov for støtte og veiledning fra en mer kompetent person for å kunne mestre. «Career Learning Development Theory» (CLD) sammenligner karrierelæring med Vygotsky sin proksimale utviklingszone. Det vil si at karrierelæring handler om å veilede og hjelpe individer til å oppnå kompetanse i å mestre neste steg i sin karriereutvikling (Bassot, 2011, s.34).

3.3 Selvet og identitet skapes i interaksjon med andre

Min problemstilling handler om hvordan bruk av karrierknappene i norskfaget kan fremme karrierekompetanse hos elever og hvordan elever uttrykker karrierekompetanse i undervisningen. I forbindelse med mitt forskningsprosjekt er selvet, identitet og refleksjon rundt hvem man er sentralt i funnene. Jeg vurderer derfor at teorier som beskriver dannelse av selvet, fra et sosialkonstruktivistisk perspektiv, som relevant for min oppgave. Ut ifra et sosialkonstruktivistisk perspektiv så utvikler individer selvet i samspill med omgivelsene. Individets livshistorie og forståelsen av seg selv konstrueres, i samspill og i relasjon til andre. (Patton & McMahon, 2014, s.186). Selvet skapes gjennom språk og relasjoner ved at individet

reflektere over egne erfaringer og historier. Språket konstrueres og utgjør den sosiale virkeligheten, og selvet bygges fra utsiden og inn gjennom mellommenneskelige erfaringer og relasjoner (Patton & McMahon, 2014, s. 212). I denne oppgaven vil jeg gjøre rede for "Career Construction Theory" og "Self-construction".

3.3.1 Career Construction Theory

Savickas sin "Career Construction Theory" betrakter karriereutvikling som et resultat av å tilpasse seg og respondere på endringer i omgivelser framfor en modning av indre strukturer (Højdal & Poulsen, 2012, s. 221). Dette synet på karriereutvikling går et skritt videre fra utviklingsperspektivet som baserer seg på at utviklingen er stabil, går gjennom ulike stadier og at stadiene bygger videre på hverandre (Patton & McMahon, 2014, s. 186). Den enkeltes individuelle utvikling formes av at individet må tilpasse seg til et miljø som er stadig i endring (Højdal & Poulsen, 2012, s.222). Teorien er forankret i sosialkonstruktivisme og legger vekt på at karriereutvikling og valgprosesser er sosialt konstruert (Savickas et al, 2009, s. 240). Den enkeltes utviklingsløp må forsås i sammenheng med de sosiale relasjoner og de ulike kontekstene individet befinner seg i (Højdal & Poulsen, 2012, s.222). Kontekstualisme handler om at utvikling skjer kontinuerlig mellom individet og miljøet. (Patton & McMahon, 2014, s. 187).

"Career Construction Theory" har også en narrativ tilnærming til karriereutvikling. Med det menes at livshendelser former historien og gir individer et narrativ, en fortelling, som binder fortiden og framtiden til den enkelte sammen. Selvet utvikler seg i samspill med konteksten og gjennom denne samhandlingen skaper individet narrative og knytter sin karrierehistorie sammen (Højdal & Poulsen, 2012, s. 224). Individets selvoppfattelse og selvilde dannes i interaksjon med omgivelsene gjennom læring og tilbakemelding (Højdal & Poulsen, 2012, s. 225)

"Career Construction Theory" tar utgangspunkt i at utviklingen skjer i ulike faser. I alderen 14-20 år befinner individer seg i livsfasen som kalles utforskning. I denne fasen blir selvildet tydeligere, og individet knytter selvoppfattelser til ulike roller. Konteksten rundt individet, som familie, venner og skole, hjelper individet til å utvikle ideer om seg selv og sine selvoppfattelser. Individets karrierehistorie avhenger av hvordan individet forstår seg selv i

relasjon til verden. Den enkeltes historie er det fortellende temaet som skaper mening, kontinuitet og retning i individets liv (Højdal & Poulsen, 2012, s. 230).

3.3.2 Self-Construction

Guichard sin modell, «Self-Construction» er forankret i sosialkonstruktivistisk epistemologi, og selvet utvikles i interaksjon med omgivelsene (Guichard, 2009, s.). I teorien legges det vekt på prosessene selvkonstruksjon og selvrefleksjon. I tillegg beskriver teorien utviklingen av selvet fra et sosiologisk, kognitivt og dynamisk perspektiv (Guichard, 2009).

Fra et sosiologisk perspektiv konstrueres selvet gjennom ulike sosiale kontekster som for eksempel familie, skole, nabolag, venner og samfunnet ellers. Selvet sorteres i ulike kategorier som for eksempel hvit, gutt, katolikk, heteroseksuell og lignende. Individet relaterer de ulike kategoriene til konteksten som for eksempel ikke-praktiserende katolikk, en god nabo, pliktoppfyllende arbeidstaker og så videre (Guichard, 2009, s. 252).

Fra et kognitivt perspektiv er selvet og identiteten mentale oppfatninger av en selv med utgangspunkt i spesifikke kontekster. For eksempel kan man ha mentale representasjoner av kategorien elev og hvordan denne rollen skal utfylles. Selvet konstrueres ut ifra hvordan man selv identifiserer seg med rollen og hvordan man lever ut rollen i samhandling med omgivelsene. Oppfatningen av seg selv som i for eksempel rollen elev er mentale strukturer som konstrueres ut ifra hvordan man betrakter, utfører og identifiserer seg med denne rollen (Guichard, 2009, s. 253).

Fra et dynamisk perspektiv er det to ulike psykologiske prosesser som påvirker selvkonstruksjon og selvrefleksjon. Prosessen selvkonstruksjon handler om å identifisere seg i noen eventuelt forestille seg hvordan det er å være denne personen. Prosessen selvrefleksjon handler om hvordan individet konstruerer selvet gjennom å betrakte seg selv ut ifra en annens synspunkt og perspektiv. Denne form for selvrefleksjon oppstår i relasjon med andre og ved språklig interaksjon med omgivelsene. Gjennom å uttrykke seg selv og sine tanker gjennom språket så identifiserer barnet seg som en person blant resten av samfunnet og konstruerer selvet gjennom dette samspillet (Guichard, 2009, s. 254).

Til oppsummering så beskriver “Career Construction Theory” karriereutvikling som et resultat av å tilpasse seg og respondere på endringer i omgivelser framfor en modning av

indre strukturer (Højdal & Poulsen, 2012, s. 221). "Career Construction Theory" har en narrativ tilnærming til karriereutvikling. Med det menes at livshendelser former historien og gir individer et narrativ, en fortelling, som binder fortiden og framtiden til den enkelte sammen tilbakemelding (Højdal & Poulsen, 2012, s. 225). "Career Construction Theory" tar utgangspunkt i at i livsfasen utforskning så blir selvbildet tydeligere og individet knytter selvpoppfattelser til ulike roller (Højdal & Poulsen, 2012, s. 230). Teorien «Self-Construction» legger vekt på at selvet utvikles i interaksjon med omgivelsene. Teorien omhandler prosessene selvkonstruksjon og selvrefleksjon . I tillegg beskriver teorien utviklingen av selvet fra et sosiologisk, kognitivt og dynamisk perspektiv (Guichard, 2009, s. 254).

4 Metode

Min problemstilling har hatt som formål å undersøke hvordan bruk av karriereknappene i norskfaget kan fremme karrierekompetanse hos elever. Prosjektet tok utgangspunkt i lærerne sine egne erfaringer med karriereknappene i undervisningen. Lærerne brukte karriereknappene aktivt, i forbindelse med ulike undervisningsopplegg, det første semesteret i sin norskklasse på Vg1. I mitt prosjekt har jeg intervjuet lærere på egen arbeidsplass. Min rolle som kollega og rådgiver på skolen kan påvirke forskningens kvalitet og vil bli redegjort for under dette delkapittelet. Det å forske på kollegaer kan ha implikasjoner for etisk forskerpraksis, og jeg vil gjøre rede for dette under etiske betraktninger.

4.1 Kvalitativ metode

Min masterstudie handler om bruk av karriereknappene i norskfaget og lærernes erfaringer og opplevelser med dette i undervisningen. I forbindelse med min masterstudie har jeg valgt kvalitativ metode. Kvalitative metoder er et verktøy for å beskrive og fortolke ulike versjoner av virkeligheten (Malterud, 2017, s. 28)

I et kvalitativt forskningsdesign er hensikten å fordype seg i få undersøkelsesenheter framfor å gå bredt ut å undersøke mange (Jacobsen, 2015, s. 64). Formålet med kvalitative metoder er å studere egenskapene og karaktertrekk ved sosiale fenomener (Thagaard, 2018, s. 17). I kvalitative studier retter man søkelyset mot å utvide kunnskapsgrunnlaget på forskningsfeltet, og det er ønskelig å utvikle ny kunnskap framfor å reprodusere gammel kunnskap. (Malterud, 2017, s. 84).

I forbindelse med valg av undersøkelsesopplegg tok jeg utgangspunkt i problemstillingen og lot den være styrende. Min problemstilling handler om karrierelæring i praksis og hvordan bruk av karriereknappene i norskundervisningen kan fremme karrierekompetanse hos elever. Denne problemstillingen kan beskrives som eksplorerende, det vil si at den har til hensikt å utdype det vi vet lite om. Et kvalitativt forskningsdesign vil derfor passe godt til mitt prosjekt siden det er relativt få studier som har undersøkt karrierelæring i kombinasjon med andre undervisningsfag i skolen. I tillegg vil denne type problemstilling ofte kreve en metode som går i dybden og som får fram nyanserte og rike databeskrivelser (Jacobsen, 2015, s. 64). For å

kunne oppnå dette valgte jeg å konsentrere meg om få undersøkelsesenheter, og formålet var å avdekke og undersøke variasjon og mangfold i undersøkelsesenheterens opplevelser og erfaringer.

I motsetning har kvantitative metoder til formål å studere mange enheter (Thagaard, 2018, s. 15). Formålet med kvantitative metoder er ofte å generalisere og undersøke samvariasjon mellom fenomener (Jacobsen, 2015, s. 141). Kvantitative forskningsdesign er hensiktsmessig å velge når vi har en problemstilling som har behov for å undersøke omfanget eventuelt hyppigheten av et fenomen. I en slik sammenheng ville for eksempel bruk av spørreskjema som undersøkelsesmetode vært mer hensiktsmessig (Jacobsen, 2015, s. 64). Jeg vurderte at kvantitative metoder ikke ville vært hensiktsmessig i forbindelse med min problemstilling siden jeg først og fremst ønsket å undersøke lærerens unike opplevelser og erfaringer med egen praksis.

4.2 Kvalitativt forskningsintervju

Jeg har valgt å benytte meg av det åpne, individuelle intervjuet til datainnsamling i min masterstudie. Denne type datainnsamling er hensiktsmessig når man skal forske på få enheter og når informantens erfaringer, opplevelser, oppfatninger, fortolkninger og holdninger er interessant for undersøkelsen (Jacobsen, 2015, s. 146).

Et kvalitativt forskningsintervju har en fenomenologisk tilnærming ved at det har til hensikt å forstå intervjupersonens perspektiver og deres opplevelse av verden (Kvale & Brinkman, 2018, s. 45). Formålet med intervjuet er å innhente beskrivelser av personenes egen livsverden, det vil si deres umiddelbare opplevelse av verden slik den fremtrer i deres daglige liv (Kvale & Brinkman, 2018, s.46). Et kvalitativt forskningsintervju ønsker også å avdekke mening bak det personene forteller om, og det er beskrivelser av intervjupersonenes livsverden gjennom ord som er relevant (Kvale & Brinkman, 2018, s. 47).

Min problemstilling tok utgangspunkt i å undersøke hvordan bruk av karriereknappene i norskfaget kan fremme karrierekompetanse hos elever. Jeg ønsket å utforske den enkelte lærers erfaringer, opplevelser, oppfatninger og betraktninger rundt egen praksis. Den enkelte lærer hadde sine opplevelser med bruk av karriereknappene i klasserommet med egne elever.

Jeg vurderte derfor at et kvalitativt forskningsintervju ville egne seg svært godt til min problemstilling. Jeg gjennomførte alle mine intervjuer ansikt-til-ansikt.

4.3 Vitenskapsteoretisk ståsted som forsker

I planlegging av mitt prosjekt tok jeg utgangspunkt i en fenomenologisk framgangsmåte. I forbindelse med tolkning og analyse av datamaterialet har jeg hatt en forankring i hermeneutikken.

Ut ifra et fenomenologisk vitenskapssyn er det erfaringene og opplevelsene til informantene som er i fokus og som om skal beskrives i studiet. Det fenomenologiske vitenskapssynet setter søkelys på fellestrekk ved informantenes erfaringer, og det er disse fellestrekkene som skal danne grunnlaget for forståelsen av det vi studerer (Thagaard, 2018, s. 36).

I mitt prosjekt ønsket jeg å undersøke problemstillingen «Hvordan kan bruk av karriereknappene i norskfaget fremme karrierekompetanse hos elevene?». I den forbindelse intervjuet jeg lærere som hadde knyttet karriereknappene opp mot undervisningsopplegg i norskundervisningen (vedlegg 1). I intervjuene snakket vi om lærernes opplevelser og erfaringer fra klasseromsundervisningen og deres bruk av karriereknappene. Lærernes tanker om elevenes læringsutbytte var sentralt i intervjuene.

I etterkant av intervjuene innså jeg at min kvalitative undersøkelse av lærerne som brukte karriereknappene i norskfaget i stor grad omfattet hvordan mennesker samhandler med hverandre. I mitt tilfelle handlet det om min samhandling med læreren under intervjuene. Det vil si at interaksjonen mellom meg som forsker og lærerne jeg intervjuet preger resultatene jeg kom fram til. Med andre ord er det både jeg som forsker og de jeg intervjuer som sammen utformer og utvikler kunnskapen som jeg kommer fram til (Thagaard, 2018, s.40). I tillegg opplevde jeg at intervjuene handlet i stor grad om lærerens interaksjon med elevene og elevenes samspill med hverandre i undervisningen. Jeg vil derfor argumentere for at mitt vitenskapsteoretiske ståsted som forsker vi være forankret i en sosialkonstruktivistisk tradisjon. Sosialkonstruktivismen handler om at kunnskap skapes i en språklig sosial interaksjon. Det vil si min selvforståelse og virkelighetsforståelse konstrueres i samspill mellom meg selv og sosiale relasjoner gjennom språket (Thomassen, 2018, s. 180).

I forbindelse med tolkning og analyse av datamaterialet har jeg hatt en forankring i hermeneutikken. Hermeneutikken legger vekt på at fenomener kan forstås på forskjellige måter og fra ulike perspektiver (Thagaard, 2018, s. 37). Gadamer betegnes som en sentral person innen hermeneutikken, og han pekte på at alle mennesker opplever verden ut ifra sin egen forforståelse. Forforståelse, ifølge Gadamer, er våre ikke-bevisste fordommer det vil si vårt utgangspunkt for å kunne tolke og forstå verden rundt oss (Thomassen, 2018, s. 86). Hermeneutikken, fra et metodisk perspektiv, retter søkelyset på at data vil bære preg av og tolkes ut ifra forskerens egen forforståelse. I denne prosessen vil vi bevege oss fram og tilbake mellom vår egen forståelse og våre fordommer, og det vi ønsker å forstå. Denne prosessen betegnes som den «hermeneutiske sirkel» i hermeneutikken, og den beskriver hvordan man som forsker går fram i tolkning av tekst. Som forsker vil vi bevege oss frem og tilbake mellom helhet og del i datamaterialet, og det er denne vekselvirkningen mellom helhet og del som vil føre til nye forståelser av teksten (Thomassen, 2018, s. 91).

I mitt prosjekt har jeg transkribert intervjuene fra tale til tekst. I min tolking av data har jeg lest gjennom de de ulike intervjuene, det vil si delene, og søkt å forstå hva disse delene formidler opp mot helheten. Helheten representerer i mitt prosjekt alt datamateriale, det vil si de transkriberte intervjuene samlet. I tolkning av det transkriberte materialet har jeg rettet oppmerksomheten mot meningen teksten formidler. I tolkningen av data her jeg forsøkt å være bevisst min egen forforståelse så langt det lar seg gjøre. Jeg vil gjøre rede for min forforståelse i forbindelse med underkapittelet som omhandler forskningens kvalitet.

4.4 Datagrunnlag og datainnsamling

4.4.1 Utvalg av informanter

Kriterier for valg av intervjudeltagere er gjerne tett knyttet opp mot problemstillingen i kvalitative studier. Utvalget beskrives i slike sammenhenger som formålsstyrt, og det er hva vi ønsker å undersøke som bestemmer hvem vi bør intervju (Jacobsen, 2015, s. 180).

I min masterstudie ønsket jeg å undersøke læreres erfaringer med bruk av karrierknappene i undervisningen. Jeg har derfor rekruttert deltagere som kan si noe om dette temaet. I tilfeller der deltagere blir rekruttert og valgt ut av forskeren så vil dette betegnes som et tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2018, s. 56).

Jeg har rekruttert deltagere som kan fortelle meg noe om bruk av karriereknappene i sin egen undervisning. Det vil si jeg har systematisk valgt ut personer som passer til min problemstilling. Dette kalles for et strategisk utvalg og når utvalget består av få enheter er det særlig viktig å rekruttere deltagere som er hensiktsmessig for problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 54).

I kvalitative undersøkelser bør ikke antall deltagere være større enn at man kan gjennomføre analysene i etterkant siden denne type analyser er både tid- og ressurskrevende (Thagaard, 2018, s. 59). Jeg vurderte å gjennomføre syv intervjuer i forbindelse med min masteroppgave og anså dette som oppnåelig å gjennomføre.

Jeg rekrutterte norsklærere ved egen arbeidsplass til mitt prosjekt. Norsklærere ved min skole hadde brukt karriereknappene systematisk i sin undervisning som en del av et tverrfaglig samarbeid mellom lærere og rådgivere på skolen. Dette tverrfaglige samarbeidet var en del av et samarbeid i forbindelse med Rådgivningsløftet i Osloskolen (RIO). Lærerne som deltok i prosjektet underviste i norskfaget på Vg1. Karriereknappene var blitt brukt i forbindelse med felles temaer i norskfaget; portrettintervju, romananalyse og drøftende fagartikkel (se vedlegg 1).

I forbindelse med rekruttering av deltagere henvende jeg meg til fagkoordinator i norsk ved egen skole. Fagkoordinator brakte henvendelsen min videre til sitt fagteam, og norsklærerne ble informert om prosjektet gjennom fagkoordinator. Lærerne ble informert om at deltagelse var frivillig. Det var 8 faglærere i teamet og 7 av disse takke ja til å bli intervjuet. Utvalget bestod av norsklærere med ulik arbeidserfaring, fra 2 år til mer enn 15 år med undervisningserfaring.

4.4.2 Utforming av intervjuguide

I mitt prosjekt har problemstillingen vært førende for både valg av intervju og utforming av intervjuguide. Jeg har tatt i bruk et semistrukturert livsverden intervju og har utformet intervjuguiden med utgangspunkt i dette. Et semistrukturert livsverden intervju er særlig hensiktsmessig å benytte seg av når temaer fra intervjupersonenes livsverden og deres erfaringer skal undersøkes (Kvale & Brinkman, 2018, s.46). Jeg valgte derfor denne type tilnærming når jeg lagde intervjuguiden. Det vil si at temaene var hovedsakelig bestemt på

forhånd og var nært knyttet opp mot problemstillingen, men rekkefølgen på spørsmålene kunne endres underveis (Thagaard, 2018, s. 95).

For å sikre en god gjennomføring av intervjuet så anbefales det å stille spørsmål som fremmer konkrete og beskrivende svar rundt temaene man ønsker å undersøke (Thagaard, 2018, s. 94). Hovedspørsmålene bør derfor i hovedsak dreie seg om intervjupersonenes erfaringer og synspunkter rundt de ulike temaene (Thagaard, 2018, s. 95). Jeg tok derfor utgangspunkt i de ulike undervisningsoppleggene som læreren hadde gjennomført med sine elever i undervisningen når jeg utformet intervjuguiden, og hovedspørsmålene i intervjuguiden dreide seg i stor grad om lærernes erfaringer i forbindelse med gjennomføringen av undervisningen (se vedlegg 1).

Fordelen med å ha en semistrukturert tilnærming når jeg utformet intervjuguiden var at svarene jeg fikk kunne sammenlignes med hverandre. (Thagaard, 2018, s. 91). Analysen min tar utgangspunkt i fellestrekk ved lærernes erfaringer med bruk av karriereknappene i undervisningen, og det er disse fellestrekkene som danner grunnlaget for forståelsen av temaet. Jeg vurderte derfor at denne type utforming av intervjuguiden egnet seg særlig godt i forbindelse med min problemstilling.

Jacobsen (2018) beskriver at intervjuguiden bør utformes med 1) kort informasjon om undersøkelsen 2) generelle og åpne spørsmål om de ulike temaene 3) avslutning & avrundning (s.)

Min intervjuguide består av tre deler (se vedlegg 3). Jeg har en innledning der jeg kort forteller om at jeg vil foreta lydopptak under intervjuet. Jeg opplyser videre om at det er frivillig å delta i prosjektet og at intervjupersonen når som helst kan trekke samtykke tilbake hvis de ønsker det. Jeg informerer også om at alle personopplysninger vil bli anonymisert, behandlet konfidensielt og deltagerne i studiet ikke vil kunne gjenkjennes i publikasjonen. Intervjupersonene får også informasjon om at personopplysninger og lydopptak vil bli slettet på slutten av prosjektet. Jeg forteller videre hvor lang tid intervjuet vil vare og deretter informerer jeg om hensikten med undersøkelsen.

Hoveddelen i intervjuguiden består av generelle og åpne spørsmål som tar utgangspunkt i lærerens erfaringer med de ulike undervisningsoppleggene i norskfaget (se vedlegg 3). Jeg har valgt åpne spørsmål som inviterer og oppmuntrer deltagerne til å fortelle om sine synspunkter og erfaringer (Thagaard, 2018, s. 97).

Avslutningsvis informerer jeg om at det er på tide å runde av intervjuet og jeg åpner jeg opp for at intervjupersonen kan stille spørsmål eller tilføye noe hvis det er temaer som ikke har blitt berørt i intervjuguiden.

I intervjuer der erfaringer er relevant for undersøkelsen så er det viktig å stille konkrete spørsmål. Formålet med slike intervjuer er å få fatt i opplevelser som intervjupersonene husker godt. Hovedspørsmålene i intervjuguiden bør ta utgangspunkt i intervjupersonenes erfaringer og opplevelser i forbindelse med temaene (Thagaard, 2018, s.95). I flere tilfeller brukte jeg inngående spørsmål. Inngående spørsmål er spørsmål som har som formål å forfølge det som har blitt sagt og når vi ønsker å utforske videre i temaet (Kvale & Brinkman, 2018, s.166). Slike spørsmål stilte jeg gjerne når intervjupersonene beskrev erfaringene de hadde hatt med de ulike undervisningsoppleggene. I flere tilfeller ble beskrivelsene generelle og jeg savnet flere konkrete eksempler. I disse tilfellene stilte jeg gjerne spørsmål om konkrete opplevelser med elever i klasserommet, elevbesvarelser i forbindelse med karriereknappene og konkrete eksempler og hendelser fra undervisningen.

Det er viktig å kunne oppnå så utfyllende og beskrivende erfaringer som mulig er det viktig å ta i bruk oppfølgingsspørsmål. Oppfølgingsspørsmål fremmer mer utdypende og konkrete beskrivelser av opplevelser, erfaringer og tanker rundt temaene (Thagaard, 2018, s. 96).

Oppfølgingsspørsmål stiller gjerne spørsmål ved det som nettopp har blitt fortalt.

Anerkjennende signaler som å nikke, si «mm» eller ta en pause kan også gi signaler til intervjupersonen om at de kan fortsette å snakke (Kvale & Brinkman, 2018, s. 166). Jeg brukte oppfølgingsspørsmål aktivt under intervjuet og det var spesielt signaler som å nikke, «mm» jeg benyttet meg mye av. Hvis jeg ønsket at intervjupersonene skulle utdype beskrivelsene så sa jeg ofte; det var interessant og så gjentok jeg ofte noe av det de hadde sagt kort. Jeg opplevde at dette åpnet opp for mer utdypende beskrivelser om temaet og at intervjupersonen fortsatte å fortelle. Her er særlig det sosialkonstruktivistiske perspektivet sentralt siden perspektivet legger vekt på at intervjuer og intervjuperson utvikler en forståelse sammen. Det vil si at både jeg som forsker og de jeg intervjuet sammen utformer og utviklet kunnskapen i fellesskap (Thagaard, 2018, s.40).

Aktiv intervjuing er et begrep som beskriver et samarbeid mellom intervjueren og intervjupersonen og formålet er å skape tillit i relasjonen (Thagaard, 2018, s. 93). Jacobsen (2018) viser til at å skape en forståelsesfull atmosfære mellom intervjuer og intervjupersonen er særlig viktig i personlige intervjuer (s.157). I mine intervjuer ønsket jeg å etterstrebe dette gjennom å lytte aktivt og tilpasse spørsmålene mine etter lærerens innspill under intervjuet.

Jeg var oppmerksom på å bruke anerkjennende og bekreftende signaler under intervjuet som å nikke forstående på hodet, vise at jeg er enig i det intervjupersonen forteller ved å si «mm». I flere tilfeller brukte jeg også fortolkende spørsmål for å vise at jeg hadde forstått intervjupersonen korrekt. Fortolkende spørsmål er omformuleringer av svar fra intervjupersonene (Kvale & Brinkman, 2018, s. 167). Jeg kunne for eksempel si i intervjuet «mener du at» eller «har jeg forstått deg riktig at du opplevde det slik» og så videre. I tillegg tok jeg en lyttende posisjon og lot intervjupersonen fortelle om sine erfaringer og opplevelser uten å avbryte med nye spørsmål. Jeg opplevde at enkelte intervjupersoner tok opp temaer som ikke var direkte relevant for problemstillingen, men jeg lot intervjupersonen snakke opp dette uten avbrudd. Dette opplevde jeg var nødvendig for å skape en god atmosfære i intervjusituasjonen. I flere tilfeller viste det seg at slike sidesprang brakte opp interessant og relevant informasjon.

4.4.3 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført fra april 2022 til midten av mai 2022. Alle intervjuene ble gjennomført ansikt-til-ansikt. Intervjuene ble foretatt på lærerens arbeidsplass og i tidsrommet intervjuene ble gjennomført så var dette også min arbeidsplass. Jeg hadde avtaler om intervjuer i april 2022 og mai 2022, og avsluttet mitt arbeidsforhold i juni 2022.

Jeg gjennomførte 6 av 7 intervjuer på mitt eget kontor. I tillegg ble 1 av intervjuene gjennomført i et klasserom etter skoletid.

Deltagerne hadde fått informasjon om at intervjuet ville vare i ca. 30 min-45 min. De aller fleste intervjuene varte i 35-40 min. Etter det første intervjuet strøk jeg ut to av spørsmålene. Grunnen til dette var at spørsmålene var kronglete formulert og de var for generelle. Jeg opplevde at det var vanskelig å svare konkret på spørsmålene og jeg valgte derfor å gå rett videre til neste spørsmål.

De aktuelle lærerne fikk tilsendt et informasjonsskriv i forkant av intervjuet på e-post (vedlegg 2). Før intervjuet startet valgte jeg allikevel å gå gjennom informasjonsskrivet i korte trekk. Intervjupersonene fikk informasjon om jeg ville gjøre lydopptak, de ble opplyst om sine rettigheter og om hva som ville skje med dataene i etterkant. Deretter skrev intervjupersonene under et samtykkeskjema før intervjuet startet.

Spørsmålene i intervjuguiden dreide seg hovedsakelig om undervisningsopplegg som lærerne hadde gjennomført i sine fagtimer (se vedlegg 1). Jeg opplevde at de hadde gjort seg mange erfaringer og det var temaer som brakte opp mange beskrivelser, meninger og synspunkter i intervjuene. Jeg stilte oppfølgingsspørsmål ved behov, men jeg erfarte at deltagerne snakket fritt og åpent om temaene i alle intervjuene og at dette var et temaer som engasjerte alle.

4.4.4 Transkribering av data

Transkripsjon betyr å skifte fra en form til en annen og i kvalitative undersøkelser handler det om en oversettelse fra talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkman, s. 204). Formålet med transkripsjon er å omgjøre intervjupersonenes erfaringer og opplevelser beskrevet i intervjuene til tekst (Kvale & Brinkman, 2018, s. 206). Derfor er det viktig at transkripsjonen ivaretar på best mulig måte de erfaringene, opplevelsene og meninger som intervjupersonene formidler under samtalen (Malterud, 2017, s. 77).

Jeg tok lydopptak av hvert intervju for å sikre så virkelighetsnære rådata som mulig. Intervjuene ble tatt opp gjennom appen Nettskjema-diktafon. Jeg brukte min egen telefon i forbindelse med intervjuene. Etter hvert intervju så satt jeg av tid til å notere ned umiddelbare inntrykk og stikkord. Jeg satt i gang med transkripsjonsprosessen så raskt som mulig i etterkant av intervjuene. Jeg opplevde at denne prosessen var svært tidkrevende, og jeg brukte lang tid på hvert intervju.

En utfordring med transkripsjonen er den medfører en filtrering av meningsinnhold, og dette kan medføre at noe går tapt eller forvrenges underveis (Malterud, 2017, s.77). I transkripsjonen forsvinner gjerne kroppsspråksignaler, stemmeleie og intonasjon og selve prosessen kan påvirke validiteten og reliabiliteten til dataene (Kvale & Brinkman, 2018, s. 210). Det er derfor viktig at transkripsjonsprosedyren ivaretar meningsinnholdet på en pålitelig og gyldig måte og hensikten med transkripsjonen bør være å ivareta det intervjupersonene har ønsket å formidle (Malterud, 2017, s.78). Jeg transkriberte alle intervjuene ved å høre på lydopptak og skrive ned samtidig. Dette hadde sine utfordringer siden enkelte informanter snakket raskt og flere hadde ulike dialekter. Jeg måtte stoppe lydopptaket ofte og spole tilbake i forbindelse med transkriberingen for å sikre at jeg fikk skrevet ned alt. Jeg opplevde at jeg fikk et godt innblikk i materialet ved å lytte og skrive samtidig. Jeg valgte å skrive på muntlig form, slik intervjupersonen uttrykte seg i intervjuet. I

etterkant av transkripsjonen så erfarte jeg at transkribering av intervjuene var mangelfull i enkelte tilfeller. Jeg hadde skrevet ned det som ble sagt på muntlig form og opplevde at materialet flere steder framstod som ufullstendige setninger og meningen kom ikke tydelig nok fram. Dette ble jeg særlig oppmerksom på når jeg skulle sette meg ned med alt det transkriberte datamaterialet i forbindelse med analysearbeidet. Jeg valgte derfor å gå tilbake til intervjumaterialet og gjøre om igjen store deler av transkripsjonen. Det at jeg gikk tilbake til å transkribere og gjennomgå materialet igjen gjorde at jeg husket svarene, refleksjonene som ble delt av intervjupersonene og stemningen i intervjuet svært godt. Jeg erfarte at essensen i svarene ble tydeligere for meg og jeg fikk et godt innblikk i datamaterialet. Jeg opplevde at dette arbeidet hjalp meg i analyse av dataene i etterkant.

4.5 Systematisk tekstkondensering-analyse

Systematisk tekstkondensering- analyse (STC) er en metode for tematisk tverrgående analyse av kvalitative data (Malterud, 2017, s. 97). I en tverrgående analyse leser forskeren intervjuene på tvers og ser etter relevante, gjennomgående mønstre i datamaterialet (Malterud, 2017, s.84).

Systematisk tekstkondensering- analyse (STC) er forankret i fenomenologien ved at den tar utgangspunkt i intervjupersonenes livsverden som gyldig kunnskap. Systematisk tekstkondensering- analyse (STC) kan også knyttes til sosialkonstruksjonisme, som er relevant i mitt tilfelle, siden metoden tar utgangspunkt i at et fenomen kan framstå i ulike versjoner avhengig av forskerens perspektiv (Malterud, 2017, s. 116). I analyse av data er min metode forankret i hermeneutisk tradisjon. I min tolking og analyse av data har jeg lest gjennom de de ulike intervjuene, det vil si delene, og søkt å forstå hva disse delene formidler opp mot helheten. I selve tolkning av det transkriberte materialet har jeg rettet oppmerksomheten mot meningen teksten formidler og relevante mønstre som går igjen i datamaterialet.

Metoden har en induktiv tilnærming, det vil si at fra enkeltpersoner og det enkeltstående så trekker man slutninger om noe mer allment (Malterud, 2017, s. 27). I mitt tilfelle har jeg analysert tekst fra enkeltpersoner, og funnene jeg har kommet fram til kan være relevante i andre sammenhenger enn akkurat det som var formålet i mitt prosjekt. Dette betegnes som

overførbarhet og for å kunne styrke overførbarheten er det viktig å jobbe grundig og systematisk i analyse av data (Malterud, 2017, s. 113).

Systematisk tekstkondensering- analyse (STC) er ikke en original analysemetode, men er et eksempel på hvordan analyse av kvalitative data kan gjennomføres (Malterud, s. 115). I min analyse av data har jeg fulgt framgangsmåten og premissene i STC slik de er beskrevet. Jeg har med andre ord vært tro mot metoden (Malterud, s. 115). Malterud (2017) anbefaler at metoden gjennomføres trinn for trinn slik at metoden blir så transparent som mulig. Analysen skal kunne presenteres slik at andre kan følge den veien vi har gått, anerkjenne vår systematikk, og forstå våre tolkninger og konklusjoner (s. 92).

Beskrivelse av analysen trinn for trinn

I beskrivelse av analysen så vil jeg starte med å redegjøre for de fire ulike trinnene i systematisk tekstkondensering. Jeg vil forklare hvordan jeg har gått fram i analyseprosessen steg for steg og hvordan jeg har kommet fram til de ulike funnene i de 4 kodegruppene. Jeg vil deretter presentere hver kodegruppe, med tilhørende subgrupper, for seg.

Analysen er en målrettet reise fra problemstillinger til resultater. Det er viktig å vite hva som kjennetegner den metoden vi bruker og hva som er styrker og svakheter ved dette valget. (Malterud, 2017, s. 91). Systematikken i mønstrene jeg finner i datamaterialet vil være preget av min forforståelse og tolkning (Malterud, 2017, s. 92)

Tabell 1. Begrepsbruk og ulike analysetrinn i STC

| Analysetrinn | Beskrivelse av analysetrinn |
|---------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Foreløpige temaer identifiseres (5-8) |
| 2 | Foreløpige temaer danner grunnlag for koder. Disse danner grunnlag for sortering av meningsbærende enheter i kodegrupper. |
| 3 | Hver kodegruppe deles inn i subgrupper og man lager et kondensat |
| 4 | Syntese er sammenfatning av meningsinnholdet for hver av kodegruppene med utgangspunkt i kondensatene fra subgruppene |

4.5.1 Trinn 1 Fra villnis til foreløpige temaer

I første trinn av analysen er det viktig å bli kjent med materialet og danne seg et helhetsinntrykk (Malterud, 2017, s. 99). Malterud (2017) presiserer at man skal ta et fugleperspektiv når man leser gjennom materialet og samtidig lete aktivt etter temaer som representerer problemstillingen og forskningsspørsmålene. I denne prosessen skal man se etter mønstre i intervjuene, legge egen forforståelse til side, og sette søkelys på temaer som man intuitivt vurderer som mulige svar på problemstillingen (s. 99). Jeg leste gjennom det transkriberte materialet flere ganger. Jeg tok for meg et og et intervju, leste igjennom, og noterte tanker og ideer i marginen. Problemstillingen “Hvordan kan bruk av karriereknappene i undervisningen fremme karrierekompetanse hos elever?” og forskningsspørsmålet «Hvordan uttrykker elever karrierekompetanse i undervisningen?» var aktivt med i prosessen og jeg brukte dette som utgangspunkt under gjennomlesningen. Dette opplevde jeg var viktig for å minne meg selv på hva jeg skulle se etter. Malterud (2017) understreker at man bør motstå å systematisere i dette steget av analysen, og at det er først når vi har lest gjennom alt materiale at vi kan konkludere med noe (s. 99). Jeg leste intervjuene flere ganger om igjen, og etter hvert fikk jeg en oppfatning av noen foreløpige temaer som gikk igjen i de ulike intervjuene. I denne fasen ble også forskningsspørsmålene tydeligere for meg, og jeg var i prosess med å formulere forskningsspørsmålene i denne delen av analysen. Forskningsspørsmålene som jeg var i prosess med gjaldt temaene pedagogisk tilnærming, hva som er viktig for å kunne lykkes med karriereknappene og hvilke utfordringer lærerne møtte på. De foreløpige temaene som intuitivt vekket min oppmerksomhet etter gjennomlesning av alt materialet, var:

- Karrierekompetanse
- Pedagogisk tilnærming
- Hva elevene lærte
- Utfordringer
- Hva beskriver lærerne som viktig for å kunne lykkes

Temaene pedagogisk verktøy, hva elevene lærte, viktig for å kunne lykkes og utfordringer var ikke direkte knyttet opp mot intervjuguiden. Dette var temaer som dukket opp spontant i intervjuene. Temaene pedagogisk tilnærming og hva elevene lærte ble etter hvert slått

sammen til temaet pedagogisk verktøy. Temaene ble også utgangspunktet for forskningsspørsmålene jeg endte med tilknyttet problemstillingen.

Tabell 2: Temaene jeg kom endelig fram til

| Sitater fra materialet | Tema | Begrunnelse for tema |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>«.. karriereknappene ble også en litt sånn form for et verktøy i det å reflektere rundt seg selv. Du får litt mer kjøtt på beinet til å se hvem du selv er da og se livet ditt i et eller annet perspektiv»</p> <p>«... åpner opp for at flere kan bli hørt, jeg tror det kommer mye mer ut av en klasse og én time og et fag hvis det er plass for å være litt sårbar, være litt åpen da»</p> <p>"Jeg opplever at det er litt sånn behov for å snakke om ulike temaer, i hvert fall at de blir nevnt. Da får elevene en sjanse til å si noe hvis de vil og de kan høre andre elever snakke om temaet høyt"</p> <p>«.. vi leser ikke bare dikt for å se hvor mange metaforer og hvor mange begreper vi kan, men vi leser jo dikt fordi kunst og litteratur er jo menneskets sin opplevelse av å være et menneske»</p> | <p>Karrierekompetanse</p> | <p>I intervjuene snakket informantene om at karriereknappene skapte refleksjon hos elevene og at de ble kjent med seg selv. Dette gjaldt særlig i samtaler om ulike temaer i undervisningen og i forbindelse med litterære analyser.</p> |

| | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>«det er nettopp det som er så nydelig med litteratur; det er at elevene leser noe og det kjennes så fint å få satt ord på det de selv tenker fordi elevene har tenkt det allerede selv, men har ikke kommet på noe ord for det selv ennå, og så kommer litteraturen og hjelper de med det»</p> <p>"... Gjennom å lese litteratur blir elevene kjent med en litterær karakter og samtidig lærer de om seg selv».</p> | | |
| <p>«Karriereknappene hjelpe elevene med faglig refleksjon, mer selvstendig refleksjon slik at det ikke blir så instrumentelt, det vil si; svare på et spørsmål, så har man svart på det, men at man pusher elevene eller ja dytter de til å tenke litt på egen hånd. Det er vel det som er hele poenget med skolen, og til å få til etter hvert»</p> <p>«Jeg opplevde at det var veldig fint og rett og slett bruke det som et analyseverktøy, for eksempler det å bruke «meg i kontekst» eller meg versus kontekstknappen er jo egentlig litt sånn likt personschildring og miljøskildring»</p> | <p>Pedagogisk verktøy</p> | <p>Alle lærerne refererte til at karriereknappene fungerte godt som et pedagogisk verktøy i en eller annen form. De snakket om et verktøy i forbindelse med faglige refleksjoner, i litterær analyse og til å fremme utforskende samtaler.</p> |

| | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>«Jeg opplevde at når elevene brukte karriereknappene så synes jeg at de med en gang kom på det dypere planet i intervjuet enn de som ikke brukte karriereknappene og det tenker jeg er fint da»</p> | | |
| <p>".. så er det mange som har interesser og krav, i hvert fall i de tverrfaglige prosjektene"</p> <p>".. jeg klarte ikke å få karriereknappene helt under huden selv"</p> | <p>Utfordringer</p> | <p>De fleste av lærerne hadde møtt på noen utfordringer med bruk av karriereknappene og dette var et tema som ble tatt opp i intervjuene.</p> |
| <p>«I starten synes elevene det var vanskelig å få tak i, veldig abstrakt virket det som, så vi måtte gå igjennom en og en karriereknapp ganske godt før de fikk tak på det»</p> <p>"Jeg tenker at elevene glemmer karriereknappene hvis de ikke får de foran seg eller at det blir tatt opp igjen jevnlig"</p> <p>"Jeg ville kanskje brukt mer tid i starten av skoleåret og introdusert de ordentlig fra starten av"</p> | <p>Viktig for å lykkes med karriereknappene</p> | <p>I intervjuene snakket de fleste lærerne om hva som var viktig for å lykkes med karriereknappene i undervisningen.</p> |

4.5.2 Trinn 2 Meningsbærende enheter- fra foreløpige temaer til koder og sortering

I dette trinnet av analysen så struktureres og sorteres den delen av materialet som man ønsker å undersøke videre (Malterud, 2017, s. 100). Malterud (2017) referer til koding som denne delen av analysen der de meningsbærende enhetene blir identifisert og systematisert (s. 100). Jeg leste intervjuene linje for linjer og streket under det jeg oppfattet som meningsbærende enheter. Hensikten med denne prosessen er å skille delene i intervjuet som jeg ønsket å studere videre fra den delen av intervjuene som jeg vurderte som ikke relevant for resten av analysen. I dette trinnet er det viktig å gjennomgå teksten grundig og systematisk (Malterud, 2017, s. 101). Jeg valgte å understreke det transkriberte materialet i ulike farger etter forskjellig tema. Det vil si at hvert tema representerte en egen fargekode. Jeg lagde en marg til høyre på hver side av det transkriberte materialet og kopierte de fargelagte, meningsbærende enhetene over i marginen. Dette hjalp meg med å holde oversikt over de utvalgte meningsbærende enhetene og hvilke temaer de hørte under. I tillegg gav det meg en god oversikt over materialet da det skilte de meningsbærende enhetene fra resten av det transkriberte materialet. Deretter lagde jeg et dokument i Word for hvert av de fire temaene, og de meningsbærende enhetene ble kopiert over til det temaet jeg opplevde at de hørte under. Underveis i prosessen dukket det opp ideer og tanker om navn på kodergrupper som de fire temaene dannet grunnlag for. Dette startet også en tankeprosess rundt hvilke subgrupper som kunne høre inn under de ulike kodegruppene. Tankene og ideene som dukket opp skrev jeg ned underveis i et eget dokument. I løpet av prosessen oppdaget jeg at for eksempel to temaer representerte ulike sider av samme sak. Dette gjaldt kodene «pedagogisk tilnærming» og «hva elevene lærte». Disse to temaene ble slått sammen til temaet pedagogisk verktøy som til slutt ble til en kodegruppe jeg kalte «Karriereknappene ble et pedagogisk verktøy i undervisningen». Jeg erfarte at i prosessen ble de foreløpige temaene gradvis til koder som til slutt ble til endelige kodegrupper. I dette trinnet av analysen så oppdaget jeg også at enkelte meningsbærende enheter var plassert under temaer de egentlig ikke hørte til under. Disse meningsbærende enhetene ble derfor flyttet over til andre temaer som de passet bedre under.

I løpet av de ulike trinnene i analysen så har de ulike kodene blitt justert og omskrevet da dette har vært arbeid under prosess. Under har jeg oppført de ulike kodegruppene som jeg kom endelig fram til.

1. Elevens uttrykk for karrierekompetanse i undervisningen
2. Karriereknappene ble et pedagogisk verktøy
3. utfordringer med bruk av karriereknappene
4. Hva lærerne beskrev som viktig for å lykkes med karriereknappene

Forskningsspørsmålene jeg endte med etter at kodegruppene ble endelige er beskrevet under:

- Hvordan uttrykker elevene karrierekompetanse i undervisningen?
- Hvilke erfaringer hadde lærerne med å bruke karriereknappene i norskfaget?
- Hvilke utfordringer møtte lærerne på når de brukte karriereknappene?
- Hva beskriver lærerne som viktig for å kunne lykkes med bruk av karriereknappene

4.5.3 Trinn 3 Kondensering- fra kode til abstrahert meningsinnhold

I dette trinnet i analysen så legger vi til side resten av det transkriberte materialet og setter søkelys på de sorterte kodegruppene og de tilhørende meningsbærende enheter vi kom fram til i trinn to (Malterud, 2017, s. 105). Jeg sorterte de ulike meningsbærende enheter inn i subgrupper. Subgruppene skal besvare problemstillingen og presentere relevante nyanser av denne (Malterud, 2017, 106). Jeg sortere jeg de ulike meningsbærende enhetene, som var plassert under kodegrupper, inn i ulike subgrupper. Dette var arbeid i prosess og subgruppene ble gradvis til etter hvert. Jeg oppdaget også underveis i analysen og jeg måtte flytte på meningsbærende enheter fra en subkategori til en annen, men innenfor samme tema og kodegruppe.

Kodegruppen «Elevenes uttrykk for karrierekompetanse gjennom undervisningen» ble sortert inn i tre ulike subgrupper:

1. Karriereknappene skapte refleksjon hos elevene rundt seg selv og hvem de er
2. Karriereknappene som en inngang til samtale om viktige temaer
3. Elevene ble kjent med seg selv gjennom litteraturen

Kodegruppen «Karriereknappene ble brukt som et pedagogisk verktøy» ble plassert inn i fire ulike subgrupper:

1. Karriereknappene fremmet faglig refleksjon
2. Karriereknappene ble brukt som et pedagogisk verktøy i litterær analyse
3. Karriereknappene fremmet dypere og mer utforskende samtaler i portrettintervjuer
4. Karriereknappene hjalp elevene til å huske og kategorisere i faget

Kodegruppen «Utfordringer med bruk av karriereknappene» ble plassert inn i to kodegrupper

1. Tverrfaglig samarbeid
2. Lærerne hadde ikke god nok kjennskap til karriereknappene selv

Kodegruppen «Hva lærerne beskrev som viktig for å lykkes med karriereknappene» ble sortert inn i tre ulike kodegrupper:

1. Elevene trenger å jobbe med karriereknappene over tid og få noen klare eksempler for å forstå hva de innebærer
2. Karriereknappene bør presenteres på starten av skoleåret
3. Karriereknappene bør jobbes med jevnt og trutt gjennom skoleåret

I neste steg i dette trinnet skal man lage et kondensat, det vil si et kunstig sitat (Malterud, 2017, s. 108). Jeg lagde kunstige sitater ut ifra de meningsbærende enhetene som var sortert etter tema, kodegruppe og subgruppe. De kunstige sitatene ble skrevet i jeg-form, og hensikten var at de skal representere stemmen til hver informant, slik de uttrykte seg i intervjuene. I dette trinnet er det viktig at sitatet representerer det informantene har uttrykt så nært som mulig og man skal ta med uttrykk som informanten har brukt (Malterud, 2017, s.108). I følge Malterud (2017) kalles dette steget i analysen å kondensere og teksten som man ender opp med til slutt skal tilsvare summen av alle informantenes stemmer (s.108). Se vedlegg 3 for eksempel på kondensater fra temaet utfordringer, kodegruppe «Utfordringer med bruk av karriereknappene i undervisningen» og subgruppe «lærerne hadde ikke nok kjennskap til karriereknappene selv»

4.5.4 Trinn 4 Syntese- fra kondensering til beskrivelser, begreper og resultater

I siste trinn av analysen skal kondensatene skrives og gjøres om til en samlet tekst, dette kalles å rekontekstualisere (Malterud, 2017, s. 109). Jeg tok for meg en kodegruppe og en subgruppe av gangen og lagde en analytisk tekst for hver av disse. Jeg valgte ut en til flere sitater fra hver subgruppe. Disse sitatene kalles utvalgte sitater og hensikten er at de skal representerer hovedfunnene (Malterud, 2017, s. 110). Denne delen av analysen skal skrives i tredje person, fordi hensikten er å gjenfortelle på vegne av andre, og det er fellestrekk fra alle informantenes erfaringer som skal danne grunnlaget for den analytiske teksten (Malterud, 2017, s. 110). På slutten av dette trinnet i analysen tok jeg en gjennomgang av de utvalgte sitatene og vurderte om sitatene jeg hadde valgt representerte funnet godt nok. Her gjorde jeg noen justeringer, og enkelte sitat ble valgt bort eventuelt byttet ut. I noen av subgruppene valgte jeg også flere sitater siden de representerte ulike nyanser ved funnet. Hver subgruppe fikk en overskrift, et navn, som representerte det viktigste jeg har funnet. I løpet av syntesen gjennomgikk jeg de ulike overskriftene som tilhørte de ulike subgruppene. Navnene jeg endte med som overskrifter er også navnene på de ulike subgruppene. Til slutt leste jeg gjennom alt det transkriberte materiale om igjen og hadde særlig søkelys på om det var noe som motsa de resultatene jeg kom fram til. Jeg fokuserte også på om noen av informantene bidro med mindre enn andre.

I vedlegg 5 finnes et utvalg av primærdata som beskriver denne delen av prosessen. Temaet utfordringer, kodegruppe «Utfordringer med bruk av karriereknappene i undervisningen» og subgruppe «Lærerne hadde ikke nok kjennskap til karriereknappene selv».

Til oppsummering så ble forskningsspørsmålene formulert med utgangspunkt i kodegrupper jeg kom fra til under analysen. De endelige forskningsspørsmålene jeg kom fram til som er tilknyttet problemstillingen «*Hvordan kan bruk av karriereknappene fremme karrierekompetanse hos elever?*» er:

- Hvordan uttrykker elever karrierekompetanse i undervisningen?
- Hvilke erfaringer hadde lærerne med å bruke karriereknappene i norskfaget?
- Hvilke utfordringer møtte lærerne på når de brukte karriereknappene?
- Hva beskriver lærerne som viktig for å kunne lykkes med bruk av karriereknappene?

I analyse av data kom jeg fram til følgende kodegrupper med tilhørende subgrupper:

1. Elevens uttrykk for karrierekompetanse i undervisningen

Karriereknappene skapte refleksjon hos elevene rundt seg selv og hvem de er
Karriereknappene som en inngang til samtale om viktige temaer
Elevene ble kjent med seg selv gjennom litteraturen

2. Karriereknappene ble et pedagogisk verktøy

Karriereknappene fremmet faglig refleksjon
Karriereknappene ble brukt som et pedagogisk verktøy i litterær analyse
Karriereknappene fremmet dypere og mer utforskende samtaler i portrettintervjuer
Karriereknappene hjalp elevene til å huske og kategorisere i faget

3. utfordringer med bruk av karriereknappene

Tverrfaglig samarbeid
Lærerne hadde ikke god nok kjennskap til karriereknappene selv

4. Hva er viktig for å lykkes med karriereknappene

Elevene trenger å jobbe med karriereknappene over tid og få noen klare eksempler for å forstå hva de innebærer
Karriereknappene bør presenteres på starten av skoleåret
Karriereknappene bør jobbes med jevnt og trutt gjennom skoleåret

4.6 Vurderinger av forskningens kvalitet

4.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om forskningsresultatene troverdighet (Kvale & Brinkman, 2018, s. 276). Det vil si om forskningen er gjennomført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2018, s.187). I forbindelse med reliabilitet så er det viktig at forskeren stiller seg spørsmål om det er noe ved undersøkelsen som kan ha skapt de resultatene man har kommet fram til

(Jacobsen, 2015, s. 241). Reliabiliteten kan styrkes ved at forskningsprosess og analyse av data blir forklart detaljert trinn for trinn (Thagaard, 2018, s. 188).

I kvalitative intervjuer er reliabilitet særlig aktuelt ved gjennomføringen av intervjuet, transkripsjonsprosessen og analysen i etterkant (Kvale & Brinkman, 2018, s.76).

I forbindelse med gjennomføringen av intervjuet er reliabilitet ofte knyttet opp mot relasjonen forskeren og intervjupersonene har i selve intervjusituasjonen. Min rolle som kollega og rådgiver er sentral her og kan muligens ha påvirket svarene til intervjuerpersonene. Jeg var rådgiver på samme skole lærerne arbeidet og var derfor kollega med de personene jeg intervjuet. Temaet for intervjuet var bruk av karriereknappene i undervisningen. Dette var en del av et tverrfaglig samarbeid med rådgivertjenesten og lærere på gitt skole. På grunn av min rolle inn i prosjektet så kan det være risiko for at lærerne ønsket å gi et godt inntrykk i intervjuene, og de kan ha kjent på forventninger om at de burde ha lyktes med det tverrfaglige arbeidet. For å unngå dette i størst mulig grad så gjorde jeg intervjupersonene oppmerksomme på mine forventninger ved oppstart av intervjuene. Jeg var svært nøye med å presisere at jeg ikke hadde noen forventninger til lærernes erfaringer med karriereknappene. Jeg understrekte at alle erfaringer var verdifulle, både hvorvidt de kjente motstand til prosjektet eller om de var positive. I tillegg var jeg bevisst på å fortelle at jeg ikke ville dele det som ble fortalt i intervjuet med noen andre slik at de kunne føle seg trygge i intervjusituasjonen. Jeg fortalte også at alle tilbakemeldinger ville bli tatt godt imot, både positive og negative. Jeg opplevde at alle intervjupersonene gav nyanserte og ærlige svar. De delte både positive og negative erfaringer med bruk av karriereknappene i undervisningen. I tillegg trakk de fram refleksjoner rundt utfordringer og hva som er viktig for å kunne lykkes med karriereknappene på eget initiativ. Jeg opplevde også at mange av erfaringene som ble delt var felles for alle intervjupersonene.

Reliabiliteten kan også påvirkes av intervjuteknikk, og dette kan muligens ha en effekt på svarene. Det er særlig bruk av ledende spørsmål og intervjuerens kroppsspråk som er sentralt her (Kvale & Brinkman, 2018, s. 276). Jacobsen (2015) referer til dette som intervju-effekten, det vil si at den som intervjues blir påvirket av den som intervjuer og at dette igjen kan ha en innvirkning svarene (s. 242). Ledende spørsmål kan begrense intervjudeltagernes svaralternativer og lede svaret i en retning (Thagaard, 2018, s.97). Jeg la til rette for åpne spørsmål og var oppmerksom på å ikke stille ledende spørsmål under intervjuene. Det å stille åpne spørsmål var noe jeg var bevisst både i utformingen av intervjuguiden (vedlegg 3) og under selve intervjuet.

Kroppsspråk fra intervjueren kan forsterke svarene fra intervjupersonene enten negativt eller positivt (Kvale & Brinkman, 2018, s. 202). I mine intervjuer kan intervjueffekten ha gjort seg gjeldende gjennom min bruk av kroppsspråk. Selv om spørsmålene var formulert som åpne spørsmål så kan allikevel kroppsspråket mitt ha forsterket svarene positivt. Dette kan ha gjort seg særlig gjeldene i situasjoner der læreren beskrev egen praksis, som for eksempel refleksjoner rundt lærerrollen eller erfaringer med klasseromsundervisning. Min arbeidserfaring og min førforståelse kan ha virket forsterkende på kroppsspråket. Jeg har erfaring som lærer, og jeg erfarte at flere av temaene i intervjuet var gjenkjennelige. Jeg opplevde at dette særlig gjaldt temaer som utfordringer i undervisningen, tanker om tverrfaglig samarbeid og lærerrollen generelt. I intervjuene kan det være at jeg har gitt uttrykk for min forståelse ved for eksempel å si «det forstår jeg kan ha vært utfordrende» og lignende. Det er spesielt i situasjoner der jeg stilte oppfølgingsspørsmål hvor dette kan ha vært tilfelle. Til tross for intervjueffekten så opplevde jeg ofte at mitt bekræftende kroppsspråk førte til at personen delte mer av sine tanker og refleksjoner, som igjen beriket svarene i større grad. Fra et sosialkonstruktivistisk perspektiv så vil både jeg og lærerne jeg intervjuet konstruere mening og kunnskap sammen og dette vil naturlig prege tolkningen av intervjuene (Thagaard, 2018, s.40).

På den annen side kan min rolle som kollega ha ført til at atmosfæren i intervjuet opplevdes som tillitsfull og trygg for intervjupersonene. Dette igjen kan være et viktig element for å unngå feilkilder og andre forhold som kan føre intervjusituasjonen i en negativ retning (Thagaard, 2018, s. 105). Jeg var etablert i det miljøet jeg studerte, og sosial avstand mellom oss var redusert på grunn av at vi var kollegaer. Mitt inntrykk var at intervjupersonene var komfortable i intervjuet, de var aktive, snakket åpent om temaene, de tok initiativ og gav uttrykk for at de følte seg trygge i situasjonen.

Reliabilitet, i forbindelse med transkripsjon, handler i stor grad om oversettelse fra tale til skrift. I denne prosessen kan meningsinnhold gå tapt eller forvrenges underveis og under transkripsjonen så skjer det alltid en fortolkning (Malterud, 2017, s.77). Jeg gikk grundig gjennom materialet flere ganger og forhåpentligvis kan dette ha vært med på å styrke reliabiliteten.

Reliabilitet kan også ses i sammenheng med analyse av data (Kvale & Brinkman, 2018, s. 238). I kategoriseringen av intervjupersonenes svar i temaer og kodegrupper så er det forskerens tolkning av analysen som legger føringer for arbeidet. Det vil si når meningsbærende enheter plasseres i temaer og senere kodegrupper så vil det alltid være

skjønn fra forskerens side (Jacobsen, 2015, s. 246). Reliabiliteten kan styrkes ved at prosessen er så transparent og vise til primærdata (Thagaard, 2018, s.188). Jeg har gjort arbeidet tilgjengelig steg for steg som en del av vedleggene (vedlegg 4 og 5). Jeg gikk gjennom prosessen flere ganger og erfarte her at enkelte meningsbærende enheter ble flyttet fra et tema til et annet. I tillegg ble flere kodegrupper justert underveis, se beskrivelse av analyseprosessen tidligere i kapittelet. Jeg har i tillegg beskrevet analyseprosessen så detaljert som mulig tidligere i kapittelet. Dette er også et viktig kriterium som kan styrke reliabiliteten (Thagaard, 2018, s. 188).

4.6.2 Validitet

Validitet handler om de tolkningene vi har kommet fram til er gyldige i forhold til det vi har undersøkt (Thagaard, 2018, s. 189). Det handler med andre ord om forskeren har hatt et kritisk syn på sine egne tolkninger (Kvale & Brinkman, 2018, s. 277). Tolkningene avhenger av forskerens teoretiske referanseramme og forforståelse (Malterud, 2017, s.23)

Min teoretiske referanseramme handler om hvilke modeller, hvilket begrepsapparat og hvilke forskningstradisjoner som styrer min måte å tenke på det jeg ønsker å undersøke (Malterud, 2017, s.47). Problemstillingen og forskningsspørsmålene som knyttes opp mot teksten vil legge føringen for hvilke svar og hvilken mening teksten tillegges (Kvale og Brinkman, 2018, s. 238). Det er mange ulike spørsmål som kan stilles til en tekst og de ulike spørsmålene vil føre til ulike svar og til ulike meninger i teksten (Kvale & Brinkman, 2018, s. 238). Det vil si at forskerens teoretiske forståelse, det vil si teoretiske ramme, vil kunne legge føringer for tolkningene. I min analyse har jeg gjengitt i stor grad intervjupersonenes erfaringer, men dataene er tolket ut ifra mitt faglig ståsted.

Min problemstilling og mine forskningsspørsmål har handlet om lærernes erfaringer med karriereknappene i undervisningen. Spørsmålene har i tillegg tatt utgangspunkt i utfordringer lærerne har møtt på i forbindelse med bruk av karriereknappene i norskfaget, og hva lærerne opplevde som viktig for å lykkes med karriereknappene i undervisningen. Min teoretiske ramme har hovedsakelig vært teorier og begreper fra karriereveiledningsfeltet og jeg har tolket dataene mine i lys av dette.

Forforståelse omfatter mine erfaringer, mine opplevelser, det jeg selv mener om temaet, mitt faglig perspektiv og teoretiske grunnlag. Min forforståelse er det jeg tar med meg inn før prosjektet starter og det påvirker måten jeg samler, leser og tolker dataene mine på (Malterud, 2017, s.44). Forforståelse kan bidra til at jeg går inn i tolkningsarbeidet med en begrenset horisont og dette kan igjen påvirke tolkningen av datamaterialet (Malterud, 2017, s. 45). Validitet handler derfor om ha et kritisk syn på sine egne tolkninger og i den grad det er mulig gjøre rede for sin forforståelse og ha innsikt i sin egen forforståelse (Thagaard, 2018, s. 273). Vår tilknytning til det miljøet vi studerer kan også prege får forståelse av det vi ønsker å undersøke (Thagaard, 2018, s. 190). Mine erfaringer fra skolen og mitt arbeid som lærer er med på å skape det grunnlaget jeg forstår det jeg undersøker ut ifra. Disse erfaringene kan på den ene siden ha gitt meg et godt utgangspunkt for å forstå intervjupersonenes situasjon, men på den andre siden så kan det ha ført til at jeg har oversett nyanser og perspektiver som er forskjellig fra mine egne. Jeg kan med andre ord ha blitt mindre åpen for å se andre perspektiver ved det jeg undersøker. Jacobsen (2015) betegner dette som «blinde flekker». Det vil si at det kan være en risiko for å utvikle forutinntatte holdninger og meninger om ting når man studerer i egen organisasjon. Konsekvensene kan være at jeg ser det jeg forventer som igjen kan føre til at jeg overser ting som en utenfra organisasjonen ville ha lagt merke til (Jacobsen, 2015, s. 57)

Min forforståelse er preget av at jeg har vært ansatt som lærer og rådgiver i skolen i mange år. Jeg har god forståelse og innsikt i praksisfeltet og arbeidshverdagen til intervjupersonene.. Min forforståelse har gjort seg gjeldende i intervjuene ved at jeg har kunnet kjenne meg igjen i flere av temaene som ble snakket om. Dette gjaldt særlig om samtaleemner som lærerrollen, undervisningssituasjoner og erfaring med elever. Selv om jeg kunne kjenne meg igjen i flere av temaene som ble tatt opp i intervjuene så var norsk som undervisningsfag ukjent for meg. Min forforståelse har i tillegg vært viktig for min motivasjon og er årsaken til at jeg nettopp vil undersøke tematikken. Det å kunne kombinere karrierelæring med andre fag i skolen opplever jeg som spennende. Min forventning til prosjektet i forkant var å utforske potensialet som ligger i det å undersøke hvorvidt karrierelæring kan innlemmes som en del av andre fag i skolen.

4.6.3 Overførbarhet

Overførbarhet forteller oss noe om hvorvidt resultatene kan generaliseres til andre personer og kontekster. Med andre ord handler dette om resultatene kan overføres til andre relevante situasjoner (Kvale & Brinkman, 2018, s. 290). Overførbarhet har alltid en begrensning i forbindelse med kvalitative studier fordi hver situasjon og hvert fenomen er unikt (Kvale & Brinkman, 2018, s. 289). I tillegg vil utvalgsstrategien være bestemmende for hvor grensene for overførbarhet settes (Malterud, 2017, s.66). Overførbarhet er et mål på om resultatene gir ny innsikt som flere kan ha nytte av i andre sammenhenger (Malterud, 2017, s. 66). I motsetning til kvalitative studier så vil et representativt utvalg i kvantitative studier bestå av mange enheter og resultatene har som mål å kunne overføres til en hel populasjon. I kvantitative studier er antall deltagere helt sentralt og det vil si jo flere, jo bedre (Malterud, 2017, s. 63). I kvalitative studier kan materialet bli uoversiktlig og analysen overfladisk hvis antall deltagere blir for stort (Malterud, 2017, s. 64). I tillegg kan det være svært ressurskrevende å få gjennomført transkripsjonen og analysen i etterkant hvis datamaterialet er for omfattende (Thagaard, 2018, s. 59). Innenfor kvalitative studier kan data fra et lavt antall deltagere (4-7) ofte være tilstrekkelig hvis informasjonsstyrken er høy og utvalget er stort nok til at vi får belyst problemstillingen (Malterud, 2017, s. 65). Informasjonsstyrke handler blant annet om hvorvidt deltagerne sitter på mye variert og innholdsrik informasjon om problemstillingen knyttet til studiet.

I min masterstudie ønsket jeg å undersøke læreres erfaringer med bruk av karrierknappene i undervisningen. Jeg rekrutterte derfor deltagere som kunne si noe om dette temaet, det vil si jeg benyttet meg av et tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2018, s. 56). Jeg valgte systematisk ut personer som kunne fortelle meg inngående om bruk av karriereknappene i egen undervisning, og jeg valgte derfor bevisst ut personer som passet til min problemstilling. Det vil si jeg valgte et strategisk utvalg (Thagaard, 2018, s. 54). Jeg vil argumentere for at informasjonsstyrken er høy i mitt utvalg siden intervjudeltagerne muligens vil ha mange relevante erfaringer knyttet til tematikken. I tillegg har jeg intervjuet syv lærere, noe som regnes som et tilstrekkelig antall, hvis informasjonsstyrken er høy (Malterud, 2017, s. 68). På den annen side kan utvalget betegnes som skjevfordelt på grunn av at alle lærere kom fra samme skole. Utvalget kunne muligens berike og belyse problemstillingen fra flere sider hvis lærerne jobbet på ulike skoler og på forskjellige trinn.

Overførbarhet, i forbindelse med min studie, handler om mine funn kan være relevant i andre sammenhenger enn akkurat det som var formålet i mitt prosjekt. Selv om intervjuedeltagerne har gjort egne, unike erfaringer med bruk av karriereknappene i sin undervisning så var mange av disse erfaringene felles for de fleste av dem. Det kan tenkes at funnene mine kan være relevant for norsklærere generelt og ikke bare norsklærere knyttet til et spesifikt klassetrinn. Det kan også være sannsynlig at andre lærere ville gjort seg lignende betraktninger og erfaringer i situasjoner der de hadde brukt karrierknappene i sin undervisning. Slikt sett så kan enkelte av mine funn være overførbare til andre fag i skolen enn norsk.

4.7 Etske betraktninger

Etisk forskerpraksis er særlig relevant i intervjuforskningen da undersøkelsesmetoden er forbundet med å beskrive andres privatliv for deretter å legge disse beskrivelsene ut i det offentlige i form av publikasjoner eller forskningsrapporter (Kvale & Brinkman, 2018, s. 97). I intervjuer er det nær kontakt mellom forskeren og de personene som studeres. I den forbindelse sitter forskeren på data som kan knyttes til de personene som deltar i prosjektet. «De nasjonale forskningsetiske komiteer» (NESH) har kriterier for særskilte etiske forholdsregler som gjelder ved behandling av personopplysninger. I slike tilfeller er prosjektet meldepliktig og prosjektene skal meldes til «Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste» (NSD). Prosjektet meldes inn ved et meldeskjema som er laget for dette formålet (Thagaard, 2018, s. 22). Mitt studieprosjekt ble gjennomført ved Høgskolen i Innlandet. I forbindelse med masterstudiet meldte jeg inn prosjektet til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NDS). Jeg fylte ut en datahåndteringsplan i henhold til forskningsetiske regler. Jeg søkte om godkjenning av prosjektet i mars 2022 og fikk godkjenning av prosjektet 22.mars.

Etisk forskerpraksis handler også om at forskningens formål bør tjene vitenskapelige og menneskelige interesser og at kunnskapen skal fremme menneskelig velferd (Kvale & Brinkman, 2018, s.96). Etske betraktninger, i forbindelse med en studie, er relevant i alle faser av en intervjuundersøkelse. Disse betraktningene er områder som forskeren bør reflektere over gjennom hele undersøkelsen, og det er viktig at forskeren er åpen for dilemmaer som kan oppstå i løpet av hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkman, 2018,

s.102). Ethiske betraktninger retter søkelys på temaer som informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle (Kvale & Brinkman, 2018, s. 103).

4.7.1 Informert samtykke

Informert samtykke handler om at deltagerne i undersøkelsen skal være opplyst om at deltagelse er frivillig (Jacobsen, 2015, s. 47). Deltakerne skal i tillegg ha informasjon om hensikten med undersøkelsen og hvordan resultatene skal brukes (Jacobsen, 2015, s. 48). Informasjonen skal orientere om hva deres deltagelse kan føre til, og den bør fungere som en veiviser for hvorvidt deltagerne ønsker å gi sitt samtykke til å delta i prosjektet. Informert samtykke retter søkelyset på at hver enkelt av oss råder over eget liv og at man skal kunne ha kontroll over og innsikt i opplysninger som deles med andre. Fritt samtykke handler om at hver enkelt skal kunne gi samtykke uten å måtte føle seg presset på noen måte (Thagaard, 2018, s. 23).

Jeg utformet et informert samtykke, se vedlegg 2, der jeg gav intervjupersonene informasjon om:

- forskningsfeltet
- forskningens formål
- hvem som har ansvar for prosjektet
- hvem som får tilgang på informasjonen, hvordan resultatene blir brukt i etterkant
- følgende for deltagerne ved å delta i forskningsprosjektet

4.7.2 Konfidensialitet

Konfidensialitet handler om at personlige opplysninger skal bli anonymisert ved formidling av forskningsmaterialet (Thagaard, 2018, s. 24). Deltagernes identitet skal holdes skjult og identiteten må anonymiseres i publisering av resultatene. Det er i tillegg et krav om at alle opplysningene lagres på en forsvarlig måte (Kvale & Brinkman, 2018, s.355).

Det er viktig å beskytte konfidensialiteten til intervjupersonene og til institusjoner som blir beskrevet i intervjuet. Dette medfører at alt transkripsjonsmateriale og alle opptak må lagres

trygt. I tillegg er det viktig at opptakene slettes når de ikke lenger er i bruk (Kvale & Brinkman, 2018, s. 355).

Jeg valgte å skjule identitet til intervjudeltagerne i forbindelse med transkripsjonen. Navnene til deltagerne eller andre opplysninger som kunne identifisere deltagerne, ble ikke lagret på datamaskinen. I forbindelse med transkripsjonen og selve analysen av materialet så ble de ulike intervjuene delt inn i deltager 1, 2, 3, 4, 5, 6 og 7. Når jeg sorterte materialet i meningsbærende enheter, kodegrupper og deretter subgrupper så ble dette gjort ut ifra inndelinger av nummer 1-7. Jeg lagret intervjuene som lydfiler i Nettskjema. I publikasjonen har fokuset vært rettet mot å beskrive lærernes erfaringer fra egen undervisning. Jeg har tolket dette opp mot det generelle mønsteret i dataene og deltagerens identitet kan ikke identifiseres i funnene.

Jeg har studert på egen arbeidsplass, og den nære kontakten mellom meg som forsker og deltager i studien stiller krav til meg som forsker. Siden jeg har jobbet på samme skole som intervjudeltagerne når intervjuene ble foretatt så kan det være mulighet for at enkeltpersoner kan identifiseres, og det øker sannsynlighet for at deltager i studien kan bli gjenkjent og identifisert. Thagaard (2018) viser til at det er viktig at deltager i prosjektet gir sitt samtykke til presentasjonen av resultatene hvis deltagerne kan identifiseres (24). Jeg valgte derfor å dele resultatene med de involverte lærerne, og jeg bad om en godkjenning av resultatene før publikasjon.

4.7.3 Konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet

Forskeren må vurdere hvilke konsekvenser deltagelse i studien kan ha for den enkelte deltager. Dette innebærer at vi tenker igjennom hvordan vi kan beskytte deltageren mot negative konsekvenser som en følge av å delta i forskningsprosjektet. I en intervjusituasjoner er det gjerne et asymmetrisk forhold, det innebærer en skjevhet mellom forsker og deltager, der forskeren sitter med mer makt på grunn av sin rolle (Kvale & Brinkman, 2018, s. 97).

Det var viktig for meg at intervjudeltagerne kunne føle seg trygge på at informasjonen og innholdet i intervjuet ikke ble delt videre. Jeg presiserte derfor ved oppstart av hvert intervju at informasjonen ikke ville bli snakket om eller delt med andrelærere, kollegaer eller snakket om på skolen med andre personer til stede.

5 Redegjørelse av funn

«.. Karriereknappene byr jo på mye av det som går på det menneskelige og mellommenneskelige planet. Det er jo det de karriereknappene er, det er jo det allmennmenneskelige alle står i og går igjennom hele livet»

5.1 Elevens uttrykk for karrierekompetanse i undervisningen

Innenfor denne kodegruppen identifiserte jeg subgruppene:

1. Karriereknappene skapte refleksjon hos elevene rundt seg selv og hvem de er
2. Karriereknappene som en inngang til samtale om viktige temaer
3. Elevene ble kjent med seg selv gjennom litteraturen

5.1.1 Karriereknappene skapte refleksjon hos elevene rundt seg selv og hvem de er

Utvalgte sitat:

«.. karriereknappene ble også en litt sånn form for et verktøy i det å reflektere rundt seg selv. Du får litt mer kjøtt på beinet til å se hvem du selv er da og se livet ditt i et eller annet perspektiv»

Flere lærere erfarte at det å bruke karriereknappene i undervisningen ble en inngang for elevene til å forstå seg selv bedre, og karriereknappene hjalp elevene til å se seg selv i et eller annet perspektiv. Lærerne beskrev at det som kunne oppleves som litt diffust og abstrakt for elevene, som hvem de er og hva som påvirker dem, ble mer konkret og håndfast å forstå ved å bruke de ulike karriereknappene som utgangspunkt. Flere av lærere fortalte at elevene relaterte til seg selv og hadde gode refleksjoner når karriereknappene ble brukt aktivt i undervisningen. Lærerne opplevde at karriereknappene hjalp elevene til å tenke rundt hva de selv opplevde og erfarte i sine egne liv. De beskrev at karriereknappene ble et slags form for

verktøy i det å reflektere rundt seg selv og hvem man er, rundt hva som er stabilt, hva som endrer seg, hvilke valg og muligheter elevene selv har.

Flere lærere fortalte at når de gav eksempler på de ulike karriereknappene som, hva betyr meg i kontekst, motstand og tilpasning, muligheter og begrensninger, så knyttet gjerne elevene eksemplene til opplevelser fra egne liv. I denne sammenheng fortalte en lærer at hen hadde brukt karriereknappen motstand versus tilpasning og hadde diskutert spenningsfeltet i det å tilpasse seg samtidig som man kan kjenne på en motstand. Læreren understreket at nettopp ved å bruke de to ordene og det å se at enkeltindividet står i kampen mellom dem, her yter du motstand og der tilpasser du deg, så uttrykte elevene enda mer modne refleksjoner. I dette tilfellet reflekterte elevene rundt hvordan de måtte tilpasse seg ved å være en del av familie, hvordan det var å ha søsken de irriterte seg over og sammenlignet seg med, og hvordan det var for elevene selv å kjenne på en del motstand til dette, samtidig som de måtte tilpasse seg.

Flere lærere opplevde at elevene var flinke til å trekke paralleller til seg selv og sine egne liv når karriereknappene ble brukt i undervisningen. Elevene kunne for eksempel si; dette forstår jeg ikke fordi jeg har aldri opplevd noe sånt eller dette har også jeg opplevd. Lærerne refererte til at karriereknappene hjalp elevene et steg videre i modningsprosessen ved å forstå seg selv og hvem de selv er. De erfarte at karriereknappene hjalp elevene til å skjønne at det for eksempel ikke bare er konkrete valg. Elevene forstod at det er noen tilfeldigheter som skjer i livet, og det å bruke karriereknappene aktivt skapte en bevisstgjøring rundt hvilke muligheter elevene selv hadde, hva det var som begrenset dem og da ikke minst hvorfor det var en begrensning, og om det kunne være mulig å snu begrensningen til å bli en mulighet.

5.1.2 Karriereknappene som en inngang til samtale

Utvalgte sitat

"Jeg opplever at det er litt sånn behov for å snakke om ulike temaer, i hvert fall at de blir nevnt. Da får elevene en sjanse til å si noe hvis de vil og de kan høre andre elever snakke om temaet"

«... det åpner opp for at flere kan bli hørt, jeg tror det kommer mye mer ut av en klasse og én time og et fag hvis det er plass for å være litt sårbar, være litt åpen da»

Flere lærere erfarte at karriereknappene var til stor hjelp i undervisningen der elevene skulle diskutere temaer som blant annet grensesetting, seksualitet, holdninger, fordommer, rasisme, selvbilde og påvirkning fra sosiale medier. Lærerne hadde latt elevene snakke fritt i grupper om de ulike temaene, med karriereknappene som utgangspunkt, og de opplevde at elevene fikk veldig mye igjen for å snakke om slike ting med hverandre. Det å bruke karriereknappene på denne måten fungerte godt i undervisningen og det var særlig klassesdiskusjoner, både i grupper og i plenum, som ble trukket fram som spesielt vellykket. Lærerne opplevde at gruppediskusjoner gav elevene mulighet til å snakke om temaer som var viktige for dem, og særlig temaer de ikke nødvendigvis snakket så mye om til vanlig. Flere lærere uttrykte at elevene hadde et behov for å snakke om slike temaer, og de trakk fram at gruppediskusjoner var særlig viktig fordi det gav elevene en sjanse til å si noe hvis de ønsket det, og de fikk også muligheten til å høre andre elever snakke høyt om temaene. Flere av lærerne fortalte at elevene var veldig interesserte i dele tanker med hverandre uten at det ble tullete, og de var overrasket over hvor komfortable elevene var til å snakke om for eksempel seksuell debut og drikkepress.

Flere av lærerne trakk fram at de tenkte at det å snakke med elevene om temaet grensesetting var særlig sentralt. Enkelte lærere hadde brukte karriereknappen «tilpasning og motstand», i forbindelse med temaet seksualitet og grensesetting, og de fortalte at denne karriereknappen fungerte veldig godt å bruke i denne sammenheng. I intervjuene henviste flere av lærere til en scene i en roman, som klassen leste i fellesskap, der hovedpersonen hadde sin seksuelle debut. Lærerne erfarte at scenen fra romanen, i kombinasjon med karriereknappen tilpasning og motstand, var et godt utgangspunkt for samtale om seksualitet og grensetting. To av lærerne hadde knyttet karriereknappen «meg i kontekst» opp mot temaet og snakket med elevene om hvordan elevene opplevde det selv og hvordan deres kontekst påvirket dem. De refererte til at elevene selv mente at de på en måte ble påvirket av venner, flere snakket om at de kunne føle på litt press og andre elever trakk fram at det å bli trygg nok i seg selv og hvem de er selv var viktig for å ta gode valg. Lærerne hadde flere gode diskusjoner i klassen som baserte seg på hva om man gjøre noe seksuelt som man egentlig ikke har lyst til å gjøre og hvordan håndtere dette. En annen lærer trakk fram at det å diskutere med elevene om hva som er et samtykke og hva som er en grense var spesielt viktig, siden det er så mange gråsoner og derfor er det så viktig å snakke om, særlig for guttene.

Flere av lærerne hadde brukt karriereknappen «meg i kontekst», som utgangspunkt i undervisningen, i forbindelse med temaene holdninger, fordommer, rasisme, sosiale medier

og selvbilde. I forbindelse med temaet holdninger, fordommer og rasisme så fortalte flere av lærerne at de opplevde at elevene kom med mange gode eksempler når de delte tanker om fordommer og rasisme og at det var flere av elevene som hadde egne erfaringer fra ting de selv hadde opplevd. Elevene delte egne opplevelser i møte med rasisme eller fortalte om folk de kjente som hadde opplevd rasisme. En av lærerne hadde også brukt karrierknappen «muligheter og begrensinger» i forbindelse med temaet og opplevde at enkelte elevs holdninger ble utfordret i diskusjon med klassen. Elevene hadde diskutert karrierknappen "muligheter og begrensinger" i plenum og en elev var usikker på hva betydningen at karrierknappen var. Eleven opplevde selv at han hadde alle muligheter og kunne selv velge hva han ville gjøre selv. Læreren stilte så spørsmål ved om noe kunne påvirke valgmulighetene hans, for eksempel etnisitet eller seksuell legning, men eleven forstod ikke hva han mente. Lærerne fortalte at det var allikevel vanskelig for eleven å forstå kanskje fordi han var en privilegert, norsk gutt med økonomiske midler og familie rundt seg. Eleven opplevde ikke selv at han hadde noen begrensninger eller at det var noe som stod i veien for han og læreren tenkte at eleven nok ble utfordret på noen holdninger han hadde, men at det var også noen i klassen som følte seg mer sett nettopp fordi de kunne ha denne samtalen.

Et annet tema som ble trukket fram fra flere lærere var sosiale medier og hvordan dette påvirket elevene selv. Her trakk elevene linjer til egne liv og beskrev hvordan sosiale medier påvirket eget selvbilde. Elevene reflekterte også rundt hvilken betydning sosiale medier hadde i deres daglige liv og hvordan det påvirket for eksempel deres forhold til egen kropp, kosthold og trening.

Enkelte av lærerne trakk fram at elevene hadde gode refleksjoner rundt de forskjellige temaene også når det ikke gjaldt elevene selv. De fortalte videre at elevene greide å relatere seg til ulike typer miljøer og perspektiver, som for eksempel pride, homofili, porno, uten at dette nødvendigvis var en del av elevenes egen kontekst.

5.1.3 Bruk av karriereknappene i litteraturen hjalp elevene til å bli kjent med seg selv

Utvalgte sitat

«.. vi leser ikke bare dikt for å se hvor mange metaforer og hvor mange begreper vi kan, men vi leser jo dikt fordi kunst og litteratur er jo menneskets sin opplevelse av å være et menneske"

«...det er nettopp det som er så nydelig med litteratur; det er at elevene leser noe og det kjennes så fint å få satt ord på det de selv tenker fordi elevene har tenkt det allerede selv, men har ikke kommet på noe ord for det selv ennå, og så kommer litteraturen og hjelper de med det».

"... Gjennom å lese litteratur blir elevene kjent med en litterær karakter og samtidig lærer de om seg selv».

Flere lærere beskrev at de tok i bruk de ulike karriereknappene i forbindelse med analyse av litteratur i norskfaget. De fortalte at elevene ikke trengte å snakke om seg selv, men istedenfor kunne de knytte karriereknappene opp mot en roman og snakke om karakterene i boka om et tema som angikk elevene selv. Lærerne opplevde at karriereknappene gav elevene innfallsvinkler og verktøy til å analysere, lese gjennom linjene og tolke det som sto i romanen for deretter å få bekreftet at det samme også gjaldt for dem. De fortalte at ved hjelp av karriereknappene, og ved å lese om livet til en litterær karakter, så kunne elevene kjenne seg selv igjen i det og deretter å knytte det de hadde lest i romanen opp til eget liv. Enkelte lærere beskrev at elevene hadde knyttet karriereknappen "stabilitet og endring" opp mot hva som hadde endret seg eller vært stabilt for hovedkarakteren i romanen for deretter å snakke om hva som hadde skjedd i deres egne liv. Lærerne beskrev at gjennom litteraturen så kan man snakke om dette, og det er viktig for elevene at vi viser de det fordi mange elever står midt opp i det selv. Lærerne fortalte videre at elevene opplever endring i livene sine, mange har foreldre som skiller seg, bare det å bytte skole og gå inn i en ungdomstid er nyttig for dem å snakke om, og litteraturen er en naturlig inngang til dette. Flere lærere trakk også fram at litteraturens bidrag i norskfaget er nettopp det at elevene skal lære noe om seg selv gjennom å lese litteratur. En av lærerne trakk fram at det er nettopp det som er så nydelig med litteratur; det er at elevene leser noe og det kjennes så fint å få satt ord på det de selv tenker fordi

elevene har tenkt det allerede selv, men har ikke kommet på noe ord for det selv ennå, og så kommer litteraturen og hjelper de med det.

5.2 Karriereknappene ble brukt som et pedagogisk grep

Innenfor kodegruppen «karriereknappene ble brukt som et pedagogisk grep» identifiserte jeg subgruppene:

1. Karriereknappene fremmet faglig refleksjon
2. Karriereknappene ble brukt som et pedagogisk verktøy i litterær analyse
3. Karriereknappene fremmet dypere og mer utforskende samtaler i forbindelse med portrettintervjuer
4. Karriereknappene hjalp elevene til å huske og kategorisere i faget

5.2.1 Karriereknappene fremmet selvstendig, faglig refleksjon

Utvalgt sitat

«Karriereknappene hjalp elevene med faglig refleksjon, mer selvstendig refleksjon slik at det ikke blir veldig instrumentelt, det vil si; svare på et spørsmål, så har man svart på det, men at man pusher de eller ja dytter de til å tenke litt på egen hånd. Det er vel det som er hele poenget med skolen, og å få til etter hvert»

Flere lærere fortalte at de fikk fram fine, faglige refleksjoner fra elevene ved å bruke karriereknappene i undervisningen. Det var særlig i samtale i plenum og i grupper hvor dette fungerte godt, og lærerne opplevde at de fikk fram gode refleksjoner hos elevene som de nødvendigvis ikke ville ha fått fram uten hjelp av karriereknappene. Lærerne erfarte at karriereknappene på en måte startet en tankeprosess, og karriereknappene hjalp elevene til å ha søkelys på hvordan få fram noe som er interessant. Flere lærere erfarte at karriereknappene gav en liten dytt til elevene og de ble til en hjelp for dem for å uttrykke faglige refleksjoner. Flere lærere påpekte at elevene egentlig var i god stand til reflekterte faglig, men at de ikke

helt vet hvordan man gjør det. Lærerne fortalte videre at karriereknappene gav elevene et utgangspunkt å reflektere ut fra, og spørsmålene som hørte til under karriereknappene var til god hjelp for elevene som synes at det var vanskelig å se de ulike sammenhengende selv.

I analyse av litteratur opplevde lærerne at karriereknappene fungerte som knagger til å henge allting, på og det hjalp elevene til å kunne analysere på en mer moden måte. Lærerne fortalte at karriereknappene endring og stabilitet, tilfeldigheter og valg, tilpasning og motstand gjorde at elevene kunne reflektere rundt handlingsforløpet og hovedkarakteren i romanen på en annen måte fordi elevene hadde knappene med i samtalen. Flere av lærerne opplevde at elevene dro refleksjonene sammen og knyttet disse videre til resten av romanen, det vil si de begynte et sted i romanen for så å dra det de hadde tenkt gjennom flere av disse karriereknappene til andre hendelser i boken.

5.2.2 Karriereknappene ble brukt som et pedagogisk verktøy i litterær analyse

Utvalgt sitat

«Jeg opplevde at det var veldig fint og rett og slett bruke det som et analyseverktøy, for eksempler det å bruke karriereknappen meg versus kontekst er jo egentlig litt sånn likt personskildring og miljøskildring»

De fleste lærerne opplevde at karriereknappene var et fint verktøy å bruke når elevene leste skjønnlitteratur i undervisningen. Lærerne fortalte at karriereknappene fungerte spesielt godt i forbindelse med analyse av litteratur og knappene ble brukt som et verktøy for å trekke alle de ulike veiene du kan gå med en roman sammen.

Lærerne trakk særlig fram karriereknappen «meg i kontekst» i denne sammenheng siden det var veldig naturlig å knytte karriereknappen opp mot person- og miljøskildring i litterær analyse. Flere lærere trakk fra at karriereknappene egnet seg særlig godt å bruke i forbindelse med romanen de leste med elevene i fellesskap. Grunnen til dette var at hovedpersonen gjennomgikk en personlig utvikling, og elevene fikk tilgang til personens indre følelser. Lærerne erfarte at de fikk mange gode romananalyser fra elevene knyttet til hvem hovedkarakteren var som person og hvordan miljøet rundt påvirket hovedpersonen, i dette tilfellet bygdelivet versus bylivet og Norge som kultur.

5.2.3 Karriereknappene fremmet dypere og mer utforskende samtaler i arbeid med portrettintervjuer

Utvalgt sitat

«Jeg opplevde at når elevene brukte karriereknappene så synes jeg at de med en gang kom på det dypere planet i intervjuet enn de som ikke brukte karriereknappene, og det tenker jeg er fint da»

Lærerne fortalte at de elevene som tok i bruk karriereknappene i arbeidet med portrettintervjuet fikk gode samtaler med hverandre og intervjuene fikk en helt annen dybde. Flere av lærerne erfarte at ved å bruke karriereknappene fikk elevene hjelp til å stille noen spørsmål som gav noe mer utfyllende svar og nettopp derfor kom elevene på et mer dypere plan i intervjuene.

Lærerne opplevde at de beste intervjuene var de som ble personlige, og de fortalte at etter å ha lest gjennom intervjuene så tenkte de at elevene hadde fått til noe som de sannsynligvis ikke hadde greid uten hjelp av karriereknappene. Flere lærere erfarte at karriereknappene bidro til at elevene skilte seg litt mer ut, og de fikk mulighet til å vise mer hvem de var. Lærerne snakket videre om at karriereknappene fungerte som et godt utgangspunkt for å lage en utforskende samtale. De fortalte at elevene så hverandre mer i intervjuet, de gav mer utdypende karakterkarakteristikk, og karriereknappene hjalp elevene til å se etter ting mer.

Flere lærere fortalte at når elevene brukte karriereknappene i portrettintervjuet så unngikk de overfladiske spørsmål som for eksempel; hva liker du å gjøre på fritida, hvilken farge liker du eller hva gjorde du i sommerferien? Lærerne erfarte at elevene istedenfor stilte spørsmål rundt for eksempel viktige valg de hadde gjort, store endringer de hadde opplevd i livet, hva de opplevde som stabilt og dette igjen gav bedre intervjuer.

5.2.4 Karriereknappene hjalp elevene til å huske og kategorisere i faget

Utvalgt sitat

«Jeg opplevde at spørsmålene hjalp til å plassere ting og man kunne på en måte se noen sammenhenger og sånn synes jeg at karriereknappene fungerte ganske godt»

«Karriereknappene gir en veldig god mulighet til å trekke paralleller og se likheter og forskjeller og så husker nok elevene hakket bedre»

Flere lærere erfarte at karriereknappene, og spørsmålene som var knyttet til de ulike knappene, hjalp elevene å systematisere og kategorisere i faget. Lærerne henviste særlig til litteraturanalyse i denne sammenheng og at karriereknappene var til spesiell god hjelp her. Lærerne fortalte at når elevene leste et helt litterært verk så opplevde de ofte at det kunne bli mye å ta innover seg, og nettopp her hjalp karriereknappene elevene til å kategorisere hendelsesforløpet og hovedkarakterene i romanen. Flere lærere opplevde at når elevene brukte karriereknappene så ble det enklere å oppdage nye ting i romanen fordi karriereknappene ble noe veldig konkret som de kunne bruke. Lærerne erfarte at karriereknappene gav elevene et godt utgangspunkt for å trekke paralleller, se likheter og forskjeller. De opplevde også at karriereknappene hjalp elevene til å huske bedre, og karriereknappene ble et slags fokus for å kunne forstå helheten. I den forbindelse trakk lærerne fram at spørsmålene som hørte til under karriereknappene hjalp elevene til å se hvor ting passet og karriereknappene fungerte som en ramme som elevene bygde videre på i tankene sine. Lærerne forklarte at karriereknappene ble en måte å kategorisere romananalysen på, og de hjalp elevene med tekstforståelsesprosessen.

Enkelte lærer opplevde også at karriereknappene fungerte godt som et visuelt verktøy siden de var estetiske å se på for elevene. De erfarte at karriereknappene ble noe håndterbart for elevene å forholde seg til og det var særlig virkningsfullt å bruke karriereknappene i stort format (A3) i undervisningen. Lærerne fortalte at de visuelle karriereknappene hjalp elevene både til å huske og ta karriereknappene mer aktivt i bruk.

5.3 utfordringer med bruk av karriereknappene i undervisningen

Innenfor koden «utfordringer med bruk av karriereknappene» så identifiserte jeg subgruppene:

1. Tverrfaglig samarbeid
2. Lærerne hadde ikke nok kjennskap til karriereknappene selv

5.3.1 Tverrfaglig samarbeid

Utvalgt sitat

"".. så er det mange som har interesser og krav, i hvert fall i de tverrfaglige prosjektene"

I forbindelse med et tverrfaglig samarbeid i fagene samfunnskunnskap og norsk skulle elevene skrive en fagartikkel med karriereknappen «meg i kontekst» som tema. I denne sammenheng opplevde lærere at det tverrfaglige samarbeidet var utfordrende fordi det ble for mange ting å holde styr på, og det var så mange variabler. Enkelte lærere kjente på at det kunne bli en helt uoverkommelig mengde ting å holde i, og det ble for mye logistikk. De opplevde at det var for stramme tøyler i forbindelse med gjennomføring av det tverrfaglige prosjektet, og lærerne opplevde at karriereknappen «meg i kontekst» ikke ble brukt likt i de to fagene. De erfarte derfor at det ble vanskelig for elevene å overføre kunnskapen om karriereknappen til det andre faget. Læreren kjente på at elevene mistet oversikten over hva karriereknappen handlet om fordi samfunnskunnskap kom inn og tilførte noe nytt som kunne oppleves forstyrrende i prosessen. Lærerne erfarte også at faglærerne i samfunnskunnskap hadde ulike forventinger til prosjektet enn dem selv, og dette førte til at det ble til en litt traltene prosess. Enkelte lærere mente at hvis karriereknappen «meg i kontekst» hadde blitt introdusert fra begge fag så hadde det vært enklere å bruke karriereknappen «meg i kontekst» aktivt i forbindelse med fagartikkelen. To av lærerne tenkte at hvis elevene hadde lest litterære tekster i forkant, der samfunnet var konteksten, så hadde det nok vært lettere for elevene å overføre forståelsen av begrepet kontekst til samfunnskunnskap. Lærerne forklarte at elevene hadde forstått godt hva kontekst betydde i forbindelse med romanen, men i fagartikkelen så var samfunnet konteksten og da må man jo gå et skritt lenger bak. Flere

lærere mente at hvis begge fag hadde introdusert karriereknappen «meg i kontekst» i lik grad så hadde det nok vært enklere for elevene å se at det var en sammenheng mellom fagene, det vil si at det var en tverrfaglighet.

5.3.3 Lærerne var ikke godt nok kjent med karriereknappene selv

".. jeg klarte ikke å få karriereknappene helt under huden selv»

Flere lærere snakket om at de ikke hadde fått jobbet med karriereknappene i undervisningen så godt som de ønsket. De refererte til at de ikke hadde brukt karriereknappene aktivt nok, og de fikk ikke gjennomgått karriereknappene grundig nok med elevene. Noen av lærerne refererte til at de ikke hadde fått det helt under huden selv og de understrekte at elevene hadde behov for å få forklart hvordan de skulle bruke karriereknappene og nettopp derfor var det så viktig at læreren hadde forstått hva disse knappene innebar.

Enkelte lærere opplevde at karriereknappene kom fra et annet fag enn dere eget, og de følte de manglet eierskap til karriereknappene. De hadde for eksempel ikke laget oppgavene selv og derfor ble det heller ikke så godt iverksatt i eget fag. To av lærerne refererte til at det var mye som var vagt før de satt i gang med å bruke karriereknappene i undervisningen, og de opplevde at dette var en del av et stort prosjekt som noen andre holdt i. De samme lærerne fortalte videre at de opplevde det som vanskelig å få undervisningsmateriale utenfra, for så å gjøre det til sitt eget, og det ble fort mange fallgruver å gå i.

5.4 Hva lærerne beskrev som viktig for å lykkes med karriereknappene

Innenfor koden «Hva lærerne beskrev som viktig for å lykkes med karriereknappene» så identifiserte jeg subgruppene:

1. Elevene trenger å jobbe med karriereknappene over tid og få noen klare eksempler for å forstå hva de innebærer
2. Karriereknappene bør presenteres for elevene på starten av skoleåret

3. Karriereknappene bør jobbes med jevnt og trutt gjennom skoleåret

5.4.1 Elevene trengte å jobbe med karriereknappene over tid og få noen eksempler for å forstå hva de innebar

Utvalgt sitat

«I starten synes elevene det var vanskelig å få tak i, veldig abstrakt virket det som. Så vi måtte gå igjennom en og en karriereknapp ganske godt før de fikk tak på det»

Lærerne fortalte at elevene trengte hjelp til å forstå hva karriereknappene innebar og det var ikke bare å legge det på elevene at de skulle skjønne det på egenhånd. De beskrev videre at karriereknappene krevde forklaringer, og det var mange elever som var usikre på hva de ulike karriereknappene betydde. Lærerne erfarte at elevene opplevde karriereknappene som noe veldig abstrakt, og lærerne måtte knytte karriereknappene til noen klare og konkrete eksempler for at elevene skulle forstå. De fortalte videre at det var ikke bare å kaste de ut så skjønner elevene det. Lærerne beskrev at det var nødvendig å forklare betydningen av karriereknappene til elevene gjennom eksempler, for eksempel gi de eksempler på hvordan man kan tilpasse seg i ulike sammenhenger, endringer man kan oppleve i livet, hva som kan begrense oss og så videre. De understreket også at det var helt nødvendig å gå igjennom en og en karriereknapp nøye og bruke god tid for at elevene skulle få tak på det.

5.4.2 Karriereknappene bør jobbes med jevnt og trutt gjennom skoleåret

Utvalgt sitat

"Jeg tenker at elevene glemmer karriereknappene hvis de ikke får de foran seg eller at det blir tatt opp igjen jevnlig"

Lærerne mente at karriereknappene burde bli tatt opp jevnlig i forbindelse med ulike temaer i faget, som for eksempel språk, for å unngå at elevene glemte karriereknappene. Lærerne fortalte videre at hvis karriereknappene ble brukt mer aktivt inn i hvert tema så ble det også noe gjennomgående man holdt på med. De tenkte at karriereknappene burde ligge som en

ramme i faget, en slags rød tråd, som man kunne ta opp igjen ved jevne mellomrom. Flere lærere mente at det var viktig å bruke karriereknappene jevnt og trutt fordi da ble elevene sikrere i metoden. Lærerne trakk også fram at på den måten kunne karriereknappene bli et verktøy i faget som elevene kunne ha med seg gjennom hele skolegangen.

5.4.3 Karriereknappene bør presenteres for elevene på starten av skoleåret

Utvalgt sitat

"Jeg ville kanskje brukt mer tid i starten av skoleåret og introdusert de ordentlig fra starten av"

Aller lærerne trakk fram viktigheten av å introdusere karriereknappene tidlig i skoleåret, og de ønsket å være mer på fra start ved neste skoleår. De mente at det å investere i god tid på starten av skoleåret, slik at de rakk å gå grundig igjennom karriereknappene med elevene, ville lønne seg på sikt. Lærerne tenkte at dette ville gjøre det enklere for både elevene og lærerne å bruke karriereknappene aktivt gjennom skoleåret. De forklarte at hvis de ikke satt seg godt nok inn i det fra starten av så ble det vanskelig å se alle mulighetene i løpet av året hvor det passer å trekke inn karriereknappene, og man blir sittende å tenke at her kunne jeg brukt knappene og dette burde jeg har gjort og lignende.

6 Drøfting av funn

6.1 Elevenes uttrykk for karrierekompetanse i undervisningen

I denne delen av drøftingen besvarer jeg problemstillingen om bruk av karriereknappene fremmet karrierekompetanse hos elevene. Forskningsspørsmålene som også drøftes er hvordan elevene uttrykte karrierekompetanse i undervisningen og hvilke erfaringer lærerne hadde med å bruke karriereknappene i norskfaget.

Innenfor denne kodegruppen «Elevenes uttrykk for karrierekompetanses i undervisningen» så identifiserte jeg subgruppene:

1. Karriereknappene skapte refleksjon hos elevene rundt seg selv og hvem de er
2. Karriereknappene som en inngang til samtale om viktige temaer
3. Elevene ble kjent med seg selv gjennom litteraturen.

Jeg vil drøfte hver av de tre subgruppene «*Karriereknappene skapte refleksjon hos elevene rundt seg selv og hvem de er*», «*Karriereknappene som en inngang til samtale om viktige temaer*» og «*Elevene ble kjent med seg selv gjennom litteraturen.*» i hvert sitt eget avsnitt.

6.1.1 Karriereknappene skapte refleksjon rundt seg selv og hvem de er

Innenfor subgruppen «*Karriereknappene skapte refleksjon rundt seg selv og hvem de er*» så beskrev lærerne at karriereknappene at det å bruke karriereknappene i undervisningen ble en inngang for elevene til å forstå seg selv bedre ble et verktøy for elevene til å seg selv i et eller annet perspektiv. Karriereknappene hjalp også elevene til å reflektere rundt seg selv. Dette kan ses i sammenheng med beskrivelsen av karrierekompetanse i Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning (Bakke et al, 2020, s. 52). I denne definisjonen er det «å håndtere noe» en kompetanse som omhandler handlinger i form av refleksjoner, bevisstgjøring og endret forståelse. Dette sammenfaller med lærerens erfaringer ved at

karriereknappene hjalp elevene til å se seg selv i et eller annet perspektiv og til å reflektere rundt seg selv og hvem der er (Bakke et al, 2020, s. 52).

Videre innenfor samme subgruppe, og i forbindelse med at lærerne erfarte at karriereknappene ble en inngang for elevene til å forstå seg selv bedre, og de skapte refleksjon rundt seg selv og hvem man er, så kan vi trekke linjer til området «Selvbevissthet» (S) som er beskrevet i DOTS-modellen. Selvbevissthet handler om å forstå seg selv og få innsikt i egne behov, interesser og kompetanser (Haug, 2018, s.49). Selvbevissthet er også representert som Meg i ordparet «Meg i Kontekst» som er en del av de fem ordparene i karriereknappene i området for utforskning og læring. (Bakke et al, 2020), s. 67). De beskrivelsene av selvbevissthet i DOTS-modellen over og Meg i karriereknappen «Meg i Kontekst» sammenfaller begge med lærernes erfaringer. Det vil si at karriereknappene hjalp elevene til å reflektere rundt seg selv og hvem de er.

Innenfor samme subgruppe «*Karriereknappene skapte refleksjon rundt seg selv og hvem de er*» beskrev lærerne at karriereknappene ble et verktøy til å utforske ulike dilemma og spenninger i elevenes liv. Flere lærere fortalte at når de gav eksempler på de ulike karriereknappene som hva betyr "meg i kontekst", "motstand og tilpasning", "muligheter og begrensninger" så knyttet gjerne elevene eksemplene til egne opplevelser og erfaringer rundt hva som var stabilt, hva som hadde endret seg og hvilke valg og muligheter de selv hadde. I dette tilfellet kan vi trekke linjer til Bakke et al (2020) som beskriver det å håndtere dilemma og spenninger i livet som en viktig kompetanse, og karriereknappene er et verktøy for å utforske denne type dilemma og spenninger (s. 52). Lærerne opplevde at karriereknappene fungerte godt til dette, og elevene knyttet eksemplene i forbindelse med de ulike ordparene til egne opplevelser og erfaringer.

I forbindelse med at lærerne brukte karriereknappene som et verktøy til å utforske ulike dilemma og spenninger i elevenes liv kan vi trekke paralleller til teoriene «Planned Happenstance» (Krumboltz et al, 1999, s. 115) og «Positive Uncertainty» (Gelatt & Gelatt, 1989, s. 93). Begge teoriene består av ordpar som åpner opp for nye forståelser og som logisk utelukker hverandre når de blir satt sammen. Slike sammensatte begreper kalles oxymoroner og når de stilles sammen så oppstår det en selvmotsigelse. Karriereknappene består også av ordpar som logisk utelukker hverandre når de blir satt sammen, som i denne sammenheng «stabilitet og endring» og «muligheter og begrensninger» (Bakke et al, 2020, s. 67).

Oxymoroner viser til ulike dilemmaer og spenninger som kan oppstå og som ikke alltid så lett kan løses. Karriereknappene kan være til hjelp for å utforske ulike dilemmaer, og i dette

tilfellet beskrev lærerne at karriereknappene ble et verktøy til å utforske ulike dilemma og spenninger i elevenes liv ved at de relaterte til egne opplevelser og erfaringer (Bakke et al, 2020, s. 52).

Videre innenfor subgruppen «*Karriereknappene skapte refleksjon hos elevene rundt seg selv og hvem de er*» så beskrev lærerne i forbindelsen med karriereknappen «tilpasning og motstand» at det å se at enkeltindividet står i kampen mellom dem, her yter du motstand og der tilpasser du deg, så uttrykte elevene enda mer modne refleksjoner. I sammenheng med å yte motstand så kan vi se likheter med Illeris (2014) sin kompetanse motstandskraft (s.131). Illeris (2014) beskriver motstandskraft som en viktig kompetanse for fremtiden i en verden i stadig endring (s. 131). Krumboltz et al (1999) sin kompetanse utholdenhet er også sentral her siden den sammenfaller med kompetansen motstandskraft og det å yte motstand (s. 119). Krumboltz et al (1999) sin kompetanse utholdenhet handler om evnen til å utøve innsats til tross for tilbakeslag (s. 119). Dette er i tråd med lærerens erfaringer. Lærerne beskrev at nettopp det å sette disse to ordene opp mot hverandre fremmet mer modne refleksjoner hos elevene omkring betydningen av det å yte motstand mot noe og hva som ligger i nettopp det.

Videre er lærerens erfaringer med karriereknappen «tilpasning og motstand», her yter du motstand og der tilpasser du deg, relevant i forbindelse med Krumboltz sine kompetanser (Krumboltz et al, 1999, s. 119). Det å kunne tilpasse seg har likhetstrekk med Krumboltz et al (1999) sin kompetanse fleksibilitet som beskriver det å kunne endre egne holdninger og omstendigheter (s. 119). I forbindelse med Krumboltz et al (1999) sin kompetanse fleksibilitet så kan vi også trekke paralleller til Gelatt & Gelatt (1989) sin teori «Positive Uncertainty» (s. 93). I teorien «Positive Uncertainty» så beskriver et av prinsippene viktigheten av å være fleksibel. Prinsippet er relevant i denne sammenheng da det handler om å være fleksibel og åpen for nye retninger, alternative mål og nye tankesett (Gelatt & Gelatt, 1989, s. 94).

Beskrivelser av disse kompetansene sammenfaller med lærernes erfaringer med karriereknappen tilpasning og motstand siden de erfarte at ved å sette disse to ordene opp mot hverandre fremmet mer modne refleksjoner hos elevene omkring betydningen av det å tilpasse seg noe og hva dette innebærer.

Innenfor subgruppen «*Karriereknappene skapte refleksjon hos elevene rundt seg selv og hvem de er*» så beskrev lærerne at flere av elevene trakk paralleller til egne liv når karriereknappene ble brukt i undervisningen. Karriereknappene ble brukt aktivt i selve undervisningen og refleksjonene oppstod mellom elevene selv og mellom lærer og elev. I denne sammenheng kan Savickas teori «Career Construction Theory» være relevant (Høydal & Poulsen, 2012,

s.225). «Career Construction Theory» beskriver selvet som noe som dannes i interaksjon med omgivelsene gjennom læring og tilbakemeldinger (Højdal & Poulsen, 2012, s.225). «Career Construction Theory» beskriver fasen utforskning (14 år-20 år) som fasen der unge mennesker utvikle ideer om seg selv og sine selvoppfattelser (Højdal & Poulsen, 2012, s.226). Ifølge denne teorien så skjer utviklingen av selvbylde og ulike selvoppfattelser i samspill med konteksten rundt individet. Konteksten kan blant annet være venner og skole. Individets selvoppfattelse og selvbylde dannes i interaksjon med omgivelsene ved å motta og tilpasse seg tilbakemeldinger. Individets oppfattelse av seg selv avhenger av hvordan de forstår seg selv i relasjon til andre (Højdal & Poulsen, 2012, s. 230). Teorien «Career Construction Theory» er i tråd med lærerens erfaringer i forbindelse med at karriereknappene ble brukt i undervisningen. I denne sammenheng beskrev lærerne at elevene trakk paralleller til egne liv i når karriereknappene ble aktivt benyttet. Konteksten som er relevant i dette eksempelet er interaksjoner som oppstår i selve undervisningssituasjonen, her mellom lærer og elev, og mellom elevene selv. I dette tilfellet er det samspillet i undervisningen, ved å motta og tilpasse seg tilbakemeldinger, som danner grunnlaget for elevenes utvikling av selvbylde og selvoppfattelser. Elevens oppfattelse av seg selv vil avhenge av hvordan de forstår seg selv i relasjon til andre, og selvet utvikler seg ved læring og interaksjon med andre i klasseromsundervisningen.

I sammenheng med at elevene trakk paralleller til egne liv når karriereknappene ble brukt aktivt i undervisningen så kan teorien «Self-Construction» også være relevant (Guichard, 2009, s.252). Guichard (2009) sin teori tar også utgangspunkt i at selvet utvikles i interaksjon med konteksten rundt individet (s. 254). Teorien understreker at ved å uttrykke seg selv og sine tanker gjennom språket så konstrueres selvet gjennom dette samspillet (Guichard, 2009, s.252). Konteksten vil her omfatte samspill mellom lærer og elever og interaksjoner mellom elevene selv. I dette eksempelet så beskrev lærerne at elevene trakk paralleller til eget liv. Det vil si elevene uttrykte seg selv og sine tanker om eget liv, i samspill med lærer og andre elever, i undervisningssituasjonen.

Videre innenfor samme subgruppe «*Karriereknappene skapte refleksjon hos elevene rundt seg selv og hvem de er*» så fortalte lærerne at ved å bruke karriereknappene i undervisningen så fikk elevene hjelp til å ta et steg videre i modningsprosessen ved å forstå seg selv og hvem de selv er. Dette kan knyttes opp mot «Career Development Theory» som legger til grunn at mennesker lærer seg selv å kjenne gjennom respons og i samhandling med andre (Bassot, 2011, s. 34). Teorien tar utgangspunkt i at for å kunne ta et steg videre i prosessen så må det

legges til rette for veiledning og støtte fra andre mennesker (Bassot, 2011, s. 35). I denne sammenheng så er det veiledning og støtte fra lærer og medelever som hjelper elevene et steg videre i modningsprosessen ved å forstå seg selv og hvem de selv er.

Lingås (2018) setter søkelys på dannelsesperspektivet som omhandler blant annet utvikling av identitet og modning (s. 69). I forbindelse med at lærerne refererte til at ved å bruke karriereknappene i undervisningen så fikk elevene hjelp til å ta et steg videre i modningsprosessen så kan vi trekke linjer til dannelsesperspektivet. Identitet og modning er særlig relevant i prosessen med å forstå seg selv. Dette sammenfaller med lærerens beskrivelser ved at bruk av karriereknappene fikk elevene hjelp til å ta et steg videre i prosessen med å forstå seg selv og hvem man er.

Innenfor samme subgruppe erfarte lærerne at karriereknappene hjalp elevene til å skjønne at det er noen tilfeldigheter som skjer i livet, og det å bruke karriereknappene aktivt skapte en bevisstgjøring rundt hvilke muligheter elevene selv hadde, hva det var som begrenset dem og da ikke minst hvorfor det var en begrensning, og om det kunne være mulig å snu begrensningen til å bli en mulighet. Dette kan knyttes opp til teoriene «Planned Happenstance» (Krumboltz et al, 1999, s. 115) og «Positive Uncertainty» (Gelatt & Gelatt, 1989, s. 93). Ifølge teoriene er det vanskelig å planlegge for en ukjent fremtid og tilfeldigheter vil prege livene våre (Gelatt & Gelatt, 1989, s. 93, Krumboltz et al, 1999, s. 115). Krumboltz et al (1999) oppfordrer alle til å ha en utforskende og åpen holdning i møte med dilemmaer og spenninger. Utforskende holdning handler her om nærme seg nye situasjoner og forandringer på en konstruktiv måte og gjenkjenne tilfeldigheter og ta de i bruk. Krumboltz sin kompetanse optimisme er også sentral i denne sammenheng da det handler om å se nye muligheter som mulige utfall (Krumboltz et al, 1999, s. 117). Gelatt & Gelatt (1989) sin teori er også relevant i dette eksemplet. Teorien «Positive Uncertainty» beskriver at det å ha tro på seg selv og sine muligheter kan skape grunnlag for flere kreative handlinger som igjen kan legge til rette for nye muligheter (Gelatt & Gelatt, 1989, s. 95). Begge teoriene «Planned Happenstance» (Krumboltz et al, 1999, s. 115) og «Positive Uncertainty» (Gelatt & Gelatt, 1989, s. 93) er i tråd med det lærerne erfarte at karriereknappene hjalp elevene til å skjønne at det er noen tilfeldigheter som skjer i livet, og det å bruke karriereknappene skapte en bevisstgjøring rundt hvilke muligheter elevene selv hadde.

Vi kan også trekke linjer til DOTS-modellen i denne sammenheng. DOTS-modellen og mulighetsoppmerksomhet (Opportunity awareness) innebærer nettopp det å ha innsikt i hvilke muligheter som finnes og en forståelse av hvordan man kan gripe mulighetene. (Haug, 2018,

s. 48). DOTS-modellen sammenfaller med lærernes erfaringer at karriereknappene hjalp elevene til å få en innsikt i og bli bevisst hvilke muligheter de selv har tilgang på.

Til oppsummering i kodegruppen «Elevenes uttrykk for karrierekompetanes i undervisningen» og innenfor subgruppen «*Karriereknappene skapte refleksjon rundt seg selv og hvem de er*» så har jeg drøftet funnene opp mot definisjonen av karrierekompetanse beskrevet i Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning (Bakke et al, 2020, s. 52). I tillegg har jeg belyst funnene med teorier forankret i karriereknappene. Sentrale teorier her er «Planned Happenstance» (Krumboltz et al, 1999, s. 115), «Positive Uncertainty» (Gelatt & Gelatt, 1989, s. 93) og DOTS-modellen ((Haug, 2018, s.49). Videre har deler av funnene blitt drøftet i lys av alternative kompetanser. Illeris (2014), Krumboltz et al (1999), Gelatt & Gelatt (1989) sine kompetansebegrep har vært benyttet i drøftingen her. I funn som beskriver selvet og identitet så har disse har blitt drøftet på bakgrunn av «Career Construction Theory» (Højdal & Poulsen, 2012, s. 225), «Self-construction Theory» (Guichard, 2009, s. 252) og dannelsesperspektivet (Lingås, 2018, s. 69). «Career Development Theory» har belyst funn som beskriver læring i samspill med andre (Bassot, 2011, s. 34).

6.1.2 Karriereknappene som en inngang til samtale

Innenfor subgruppen "*Karriereknappene som en inngang til samtale*" så erfarte flere lærere at karriereknappene var til stor hjelp i undervisningen der elevene skulle diskutere viktige temaer som blant annet holdninger, fordommer og rasisme. Lærerne opplevde at elevene kom med mange gode eksempler når de delte tanker om fordommer og rasisme og at det var flere av elevene som hadde egne erfaringer fra ting de selv hadde opplevd. I sammenheng med dette kan vi trekke linjer til rammeverket «Australian Blueprint for Career Development». Hovedområde (A) i dette rammeverket omfatter blant annet å bli kjent med egne verdier og holdninger for å forstå hva som påvirker disse. En annen kompetanse, innenfor den samme delen av rammeverket, handler om å kunne respektere mangfold noe som er særlig relevant i forbindelse med temaer som fordommer og rasisme (Haug, 2018, s. 42-43). Lærerne opplevde at elevene kom med mange gode eksempler når de delte tanker og egne erfaringer om temaene. Dette kan indikere at karriereknappene hjalp elevene til å bli kjent med egne verdier og holdninger og gjennom diskusjon rundt fordommer og rasisme kan de ha oppnådd en forståelse av hva mangfold innebærer.

Videre innenfor samme subgruppe hadde flere av lærerne brukt karriereknappen «Meg i kontekst» spesifikt for å diskutere temaene holdninger, fordommer og rasisme. Lærerne opplevde at elevene kom med mange gode eksempler når de delte tanker om fordommer og rasisme i forbindelse med karriereknappen «meg i kontekst». I denne sammenheng kan vi trekke linjer til Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning. Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning beskriver hvordan ulike kontekster vi befinner oss i kan påvirke våre valg, og kultur regnes som en viktig del av vår kontekst (Bakke et al, 2020, s.52). I forbindelse med temaene holdninger, fordommer og rasisme er kultur særlig relevant, og kompetansen her handler om å tilegne seg en forståelse av hvordan kulturen påvirker våre verdier og holdninger (Bakke et al, 2020, s.52). Lærerne opplevde at elevene delte mange tanker i diskusjon rundt temaet, og det var flere av elevene som hadde egne erfaringer fra ting de selv hadde opplevd. Dette kan vise at eleven, gjennom diskusjon omkring temaene, kan ha tilegnet seg en forståelse av hvordan kulturen de lever i kan påvirker egne verdier og holdninger.

I sammenheng med bruk av karriereknappen «meg i kontekst» i forbindelse med temaer som holdninger, fordommer og rasisme så kan vi trekke linjer til dannelsesperspektivet (Lingås, 2018, s. 69). Lingås (2018) setter søkelys på at dannelsesperspektivet bør ha større plass i veiledningen, og det å ha en forståelse av kultur regnes som en del av dette perspektivet (s. 69). Det å forstå seg selv, de kontekstene man er en del av er essensielt (Lingås, 2018, s. 69). Her kan vi trekke linjer til karriereknappen «Meg i kontekst» som representerer nettopp det å forstå seg selv og de kontekstene man er en del av (Bakke et al, 2020, s. 67). I dette tilfellet er det en forståelse av sin egen kultur og kompetanse i å forstå hvordan kulturen påvirker egne verdier og holdninger som er særlig relevant. Ved å bruke karriereknappen «Meg i kontekst» så opplevde lærerne at elevenes delte egne tanker og erfaringer som igjen kan indikere at elevene tilegnet seg en forståelse av kultur og den kulturelle konteksten de selv er en del av.

Videre, i forbindelse med samme eksempel beskrevet over så fortalte flere av lærerne at de opplevde at elevene kom med mange gode eksempler når de delte tanker om fordommer og rasisme. Her kan vi trekke linjer definisjonen av karrierekompetanse i Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning. I denne definisjonen beskrives det «å håndtere noe» som handlinger i betydningen av tanker og refleksjoner (Bakke et al, 2020, s.52). I denne sammenheng er det en bevisstgjøring hos elevene som er særlig relevant, og lærerne opplevde at karriereknappene hjalp elevene til å reflektere, bli bevisst på egne tanker rundt temaene.

Innenfor subgruppen «*Karriereknappene som en inngang til samtale*» så beskrev en lærer at hen hadde brukt karriereknappen «muligheter og begrensinger» for å diskutere med elevene hva som ligger i spenningsfeltet «muligheter og begrensinger». I denne undervisningssituasjonen opplevde læreren at enkelte elevers holdninger ble utfordret i diskusjonen de hadde i klassen. En elev refererte til at han hadde alle muligheter og kunne selv velge hva han ville gjøre selv. Når læreren stilte spørsmål ved om noe kunne påvirke valgmulighetene hans, for eksempel etnisitet, økonomiske forhold eller seksuell legning, så forstod ikke eleven hva hen mente. Læreren beskrev at det var vanskelig å forstå for eleven, kanskje fordi han var en privilegert, norsk gutt med økonomiske midler og familie rundt seg. Eleven opplevde ikke selv at han hadde noen begrensninger eller at det var noe som stod i veien for han. Læreren tenkte at eleven nok ble utfordret på noen holdninger han hadde, men at det var også noen i klassen som følte seg mer sett nettopp fordi de kunne ha denne samtalen. Karriereknappen «Muligheter og begrensinger» representerer et spenningsfelt, og dette spenningsfeltet kan settes i sammenheng med kompetanse i å kunne påvirke og forme. Det å kunne påvirke og forme er en del av kompetansene som er beskrevet i begrepet karrierekompetanse i Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning (Bakke et al, 2020, s. 52). Det å påvirke og forme vil si å utvikle en forståelse for at vi alle har mulighet til å påvirke og forandre verden for oss selv og for andre. Det å tilegne seg en forståelse for at livsvilkår er med på å forme våre liv og at det er flere strukturelle forhold kan være utenfor vår kontroll og derfor vanskelig å endre. Bakke et al (2020) beskriver livskår som blant annet sosioøkonomiske forhold, kjønn, seksuell legning og etnisitet (s. 52). Kompetanse her handler om å få en forståelse av og oppnå innsikt i egen situasjon. Dette igjen kan ha noe å si for hvordan man håndterer utfordringer videre i livet (Bakke et al, 2002, s.52). I forbindelse med eksempelet beskrevet over så opplevde læreren at enkelte elevers holdninger ble utfordret ved nettopp å diskutere spenningsfeltet «muligheter og begrensinger» i lys av blant annet sosioøkonomiske forhold, kjønn, seksuell legning og etnisitet. Læreren stilte elevene spørsmål om for eksempel økonomiske forhold, etnisitet eller seksuell legning kan ha noe å si for hvilke valgmuligheter man vil ha. I dette eksempelet ble enkelte elever utfordret på noen holdninger de hadde, ved å se at etnisitet, sosioøkonomiske forhold og seksuell legning kan ha en påvirkning på hvilke valgmuligheter vi har. Samtidig refererte læreren til at det var flere elever som kanskje følte seg sett, og disse elevene kan ha oppnådd en forståelse for at livsvilkår er med på å forme deres liv. I tillegg til at det er flere strukturelle forhold kan være utenfor deres kontroll og derfor vanskelig å endre. De samme elevene kan ha tilegnet en

innsikt i egen situasjon, noe som igjen kan påvirke hvordan de vil håndtere utfordringer videre i livet (Bakke et al, 2020, s. 52).

Videre innenfor samme subgruppe hadde lærerne knyttet karriereknappene «meg i kontekst» og «tilpasning og motstand» opp mot temaet seksualitet og grensesetting. I samtalene beskrev elevene hvordan de opplevde dette selv og hvordan deres kontekst påvirket dem. Her refererte elevene til at de ble påvirket av venner og flere snakket om at de kunne føle på litt press og andre elever trakk fram at det å bli trygg nok i seg selv og hvem de er selv var viktig for å ta gode valg. Lærerne hadde flere gode diskusjoner i klassen som baserte seg på hva om man gjøre noe seksuelt som man egentlig ikke har lyst til å gjøre og hvordan håndtere dette. I forbindelse med dette eksempelet så kan vi trekke paralleller til definisjonen av karrierekompetanse i Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning (Bakke et al, 2020, s.52) Denne definisjonen av karrierekompetanse beskriver at det å befinne seg i ulike kontekster kan skape dilemma i våre liv. Dette er fordi de forskjellige kontekstene kan stille mange ulike, i enkelte tilfeller motsatte krav til oss, og kan påvirke våre valg. Bakke et al (2020) beskriver at det å kunne håndtere slike dilemma er en viktig kompetanse. Lærerne hadde flere gode diskusjoner i klassen som baserte seg på hva om man gjøre noe seksuelt som man egentlig ikke har lyst til å gjøre og hvordan håndtere dette. Dette kan indikere at elevene, gjennom å diskutere slike dilemma, oppnådde en innsikt i hvordan de kan håndtere situasjoner der ulike kontekster kan stille ulike og motsatte krav til dem.

Lærernes erfaringer med karriereknappene «meg i kontekst» og «tilpasning og motstand» i forbindelse med temaet seksualitet og grensesetting kan også være relevant med utgangspunkt i rammeverket «Australian Blueprint for Career Development». Rammeverket beskriver det å kunne håndtere gruppepress som en viktig kompetanse (Haug, 2018, s.42-43). Lærerne beskrev at elevene opplevde at de ble påvirket av venner og flere snakket om at de kunne føle på litt press. Andre elever trakk fram at det å bli trygg nok i seg selv og hvem de er selv var viktig for å ta gode valg. I tillegg hadde lærerne flere gode diskusjoner i klassen som baserte seg på hva om man gjøre noe seksuelt som man egentlig ikke har lyst til å gjøre og hvordan håndtere dette. Lærernes erfaringer kan indikere at diskusjoner med utgangspunkt i karriereknappene «meg i kontekst» og «tilpasning og motstand», i forbindelse med temaet seksualitet og grensesetting, kan ha skapt en bevisstgjøring hos elevene rundt hva det innebærer å bli påvirket av gruppepress og hvordan de kan håndtere slike situasjoner.

Videre i forbindelse med samme tema, seksualitet og grensesetting, så fortalte elevene at de ble påvirket av venner og flere snakket om at de kunne føle på litt press. I denne sammenheng

kan vi trekke linjer til «Career Construction Theory». Teorien legger vekt på at valgprosesser er sosialt konstruert (Savickas et al, 2009, s. 241.). Det vil si at den enkeltes valg må forstås i sammenheng med de sosiale relasjoner, og de ulike kontekstene individet befinner seg i (Patton & McMahon, 2014, s. 187). I dette eksempelet beskriver elevene at valgene rundt egne grenser og seksualitet ble påvirket av venner og de kunne føle på litt press. Det viser at valgprosesser elevene står i blir påvirket av sosiale relasjoner, særlig venner, og kontekstene rundt elevene har mye å si for egne valg.

Innenfor subgruppen «*karriereknappene som en inngang til samtale*» så ble bruk av sosiale medier og hvordan dette påvirket elevene selv sett i sammenheng med karriereknappen «Meg i kontekst». I den forbindelse trakk elevene linjer til egne liv og beskrev hvordan sosiale medier påvirket deres selvbilde. Elevene reflekterte også rundt hvilken betydning sosiale medier hadde i deres daglige liv, og hvordan det påvirket for eksempel deres forhold til egen kropp, kosthold og trening. Her kan vi knytte inn «Australian Blueprint for Career Development» som beskriver det å bygge og vedlikeholde et positivt selvbilde og forstå hvordan mental og fysisk helse påvirker livet som relevante kompetanser (Haug, 2018, s. 42-43). Kompetanser innenfor dette rammeverket sammenfaller med lærerens beskrivelser av å bruke karriereknappen «Meg i kontekst». Det vil si ved å diskutere temaer i forbindelse med sosiale medier og dens påvirkning på selvbilde, kroppsholdning og fysisk helse så erfarte lærerne at dette fremmet refleksjon hos elevene rundt temaet.

Videre i forbindelse med at bruk av sosiale medier, og hvordan dette påvirket elevene selv, ble satt i sammenheng med karriereknappen «Meg i kontekst» så kan vi trekke linjer Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning sin beskrivelse av begrepet karrierekompetanse. I begrepet karrierekompetanse så beskrives ulike kontekster og sosiale medier regnes som en sentral del av vår kontekst. Sosiale medier er en viktig del av våre liv og er med på å påvirke våre valg. Vi kan oppleve ulike dilemma med at kontekstene kan stille mange ulike og, i enkelte tilfeller, motsatte krav til oss. Det å kunne håndtere ulike krav regnes som en viktig kompetanse i framtiden (Bakke et al, 2020, s. 52). Dette er i tråd med elevens opplevelser av sosiale medier og deres refleksjoner rundt hvordan sosiale medier påvirker eget forhold selvbilde, kropp, kosthold og trening.

Videre i forbindelse med at bruk av sosiale medier, og hvordan dette påvirket elevene selv, ble satt i sammenheng med karriereknappen «Meg i kontekst» så trakk elevene paralleller til egne liv. I den forbindelse beskrev elevene hvordan sosiale medier påvirket eget selvbilde og elevene reflekterte rundt hvilken betydning sosiale medier hadde i deres daglige liv. I denne

sammenheng kan vi trekke linjer til «Career Construction Theory» som tar utgangspunkt i at karriereutviklingen skjer i ulike faser. I livsfasen som kalles utforskning blir selvbildet tydeligere og individet knytter selvoppfattelser til ulike roller. Konteksten rundt individet, som i dette tilfellet representeres av sosial medier, kan påvirke individets ideer om seg selv og sine selvoppfattelser (Høydal & Poulsen, 2012, s.230). Dette er i tråd med lærerens erfaringer med bruk av karriereknappen «meg i kontekst». I denne sammenheng reflekterte elevene rundt hvilken påvirkning sosiale medier hadde på deres selvbilde og i deres daglige liv. Dette sammenfaller med teorien «Career Construction Theory» siden teorien tar utgangspunkt i at individers ideer om seg selv og deres selvoppfattelser, her elevene, påvirkes av konteksten rundt dem (Høydal & Poulsen, 2012, s.230). I dette eksempelet er det sosiale medier som er konteksten, og elevenes refleksjoner handlet om hvordan sosiale medier påvirket deres selvbilde.

Til oppsummering i kodegruppen «Elevenes uttrykk for karrierekompetanes i undervisningen» og innenfor subgruppen «*Karrierknappene som en inngang til samtale*» så har funn som omhandler temaer som blant annet fordommer, holdninger, rasisme og blitt drøftet opp mot rammeverket «Australian Blueprint for Career Development» (Haug, 2018, s. 42-43), definisjonen av karrierekompetanse beskrevet i Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning (Bakke et al, 2020, s.52) og dannelsesperspektivet (Lingås, 2018, s. 69). Funn relatert til temaer som blant annet gruppepress, grensesetting og sosiale medier har blitt belyst ved Australian Blueprint for Career Development» (Haug, 2018, s. 42-43), og definisjonen av karrierekompetanse beskrevet i Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning (Bakke et al, 2020, s.52) og «Career Construction Theory» (Høydal & Poulsen, 2012, s.225).

6.1.3 Bruk av karriereknappene i litteraturen hjalp elevene til å bli kjent med seg selv

Innenfor subgruppen "*Bruk av karriereknappene i litteraturen hjalp elevene til å bli kjent med seg selv*" så fortalte lærerne at ved hjelp av karrierknappene, ved å lese om livet til en litterær karakter, så kunne elevene kjenne seg selv igjen i det, og deretter å knytte det de hadde lest i romanen opp til eget liv. Lærerne fortalte at elevene ikke trengte å snakke om seg

selv, men istedenfor kunne de knytte karriereknappene opp mot en roman og snakke om karakterene i boka om et tema som angikk elevene selv. I denne sammenheng kan vi trekke linjer til «Career Construction Theory» og teoriens narrative tilnærming til karriereutvikling. Med dette menes at livshendelser former historien og gir individer et narrativ, en fortelling, som binder fortiden og framtiden til den enkelte sammen. Teorien legger også vekt på at selvet utvikler seg i interaksjon med konteksten og gjennom denne interaksjon skaper individet narrative og knytter sin karrierehistorie sammen. Den enkeltes historie er det fortellende temaet som skaper mening, kontinuitet og retning i individets liv. (Højdal & Poulsen, 2012, s 231). Dette sammenfaller med lærernes erfaringer med å bruke karriereknappene i undervisningen. Det å benytte karriereknappene i forbindelse med å lese en roman gjorde at elevene knyttet sin egen historie opp mot narrative og det fortellende temaet til en litterær karakter. Historien og fortellingen til de litterære karakterene skapte et bindepunkt mellom romanen, elevene og deres eget liv.

Videre innenfor samme subgruppe og i sammenheng med at elevene knyttet det de hadde lest i romanen opp til eget liv kan vi trekke linjer til Guichard sin teori «Self-Construction» (Guichard, 2009, s.252). I den forbindelse er det særlig relevant at karriereknappene hjalp elevene å snakke om karakterene i boka, om et tema som angikk elevene selv, for deretter å knytte det de hadde lest i romanen opp til eget liv. I forbindelse med denne teorien er begrepet selvrefleksjon sentralt. Selvrefleksjon handler om hvordan individet konstruerer selvet gjennom å betrakte seg selv ut ifra en annens synspunkt og perspektiv. I tillegg beskriver teorien hvordan individet, ved å uttrykke seg selv og sine tanker gjennom språket, konstruerer selvet gjennom dette samspillet (Guichard, 2009, s.254). I forbindelse med dette eksempelet så erfarte lærerne at ved å lese om livet til en litterær karakter, så kunne elevene kjenne seg selv igjen i det, og deretter å knytte det de hadde lest i romanen opp til eget liv. Dette kan indikere at elevene konstruerte selvet gjennom å betrakte seg selv gjennom perspektivet til en litterær karakter og for så å knytte det de hadde lest opp til eget liv. Samtidig fortalte lærerne at elevene ikke trengte å snakke om seg selv, men istedenfor kunne de knytte karriereknappene opp mot en roman og snakke om karakterene i boka om et tema som angikk elevene selv. Dette sammenfaller med teorien «Self-Construction» (Guichard, 2009, s. 354). Elevene uttrykte seg selv og sine tanker gjennom språket, i samtale med andre elever og lærer, og gjennom dette samspillet så konstruerte de sitt eget selv.

Videre innenfor denne subgruppen så beskrev enkelte lærere at elevene knyttet karriereknappen "stabilitet og endring" opp mot hva som hadde endret seg eller hadde vært

stabil for hovedkarakteren i romanen for deretter å snakke om hva som hadde skjedd i deres egne liv. Lærerne beskrev at gjennom litteraturen så kan man snakke om dette, og det er viktig for elevene at vi viser de det fordi mange elever står midt opp i det selv. I denne sammenheng kan «Career Construction Theory» være relevant siden teorien legger vekt på at individets selvoppfattelse dannes i interaksjon med omgivelsene gjennom læring og tilbakemelding (Højdal & Poulsen, 2012, s. 230). Konteksten rundt individet hjelper det til å utvikle ideer om seg selv og sine selvoppfattelser. I tillegg utvikler individene seg ved å forstå seg selv i relasjon til andre (Højdal & Poulsen, 2012, s. 225). Dette sammenfaller med lærernes erfaringer at ved å bruke karriereknappen «stabilitet og endring» og, knytte dette opp mot livet til hovedkarakteren, så kunne elevene snakke om hva som hadde skjedd i deres liv. Det vil si at gjennom interaksjon og i samtale med medelever og lærer så fikk elevene tilbakemeldinger på egne erfaringer og opplevelser. Lærerens erfaringer indikerer at tilbakemeldinger fra andre, og samspillet i klasserommet, kan ha hjulpet elevene til å utvikle nye ideer om seg selv og sine selvoppfattelser.

Innenfor subgruppen «*Bruk av karriereknappene i litteraturen hjalp elevene til å bli kjent med seg selv*» så beskrev en av lærerne at det er nettopp det som er så nydelig med litteratur. Det at elevene leser noe, og det kjennes så fint å få satt ord på det de selv tenker. Fordi elevene har tenkt det allerede selv, men har ikke kommet på noe ord for det selv ennå, og så kommer litteraturen og hjelper de med det. I forbindelse med dette eksempelet så kan både “Career Construction Theory” (Højdal & Poulsen, 2018, s. 225) og “Self-Construction Theory” (Guichard, 2009, s. 252) være relevante. Begge teoriene legger vekt på at selvet skapes gjennom språket og ved at individet reflekterer over egne erfaringer og historier i samspill med andre. Her er det språket som konstruerer og utgjør den sosiale virkeligheten, og selvet bygges fra utsiden og inn gjennom mellommenneskelige erfaringer og relasjoner (Patton & McMahon, 2014, s. 212). Dette sammenfaller med lærerens erfaringer ved at elevene leser noe og det kjennes så fint å få satt ord på det de selv tenker. Det vil si at elevenes forståelse av seg selv skapes gjennom språket ved å reflektere over egne erfaringer og historier. Læreren peker også på at litteraturen kommer og hjelper elevene med dette fordi elevene har tenkt det allerede selv, men har ikke kommet på noe ord for det selv ennå. Dette understreker elevene bygger selvet gjennom å uttrykke seg selv og tankene sine gjennom språket i samhandling og i relasjon med andre.

Til oppsummering i kodegruppen «*Elevenes uttrykk for karrierekompetanes i undervisningen*» og innenfor subgruppen «*Bruk av karriereknappene i litteraturen hjalp*

elevene til å bli kjent med seg» så omhandler funn elevens narrativ og historie blitt drøftet opp mot «Career Construction Theory» (Højdal & Poulsen, 2012, s.225). Funn i forbindelse med selvrefleksjon, selvet og selvoppfattelse har blitt belyst gjennom «Self-Construction (Guichard, 2009, s.252) og «Career Construction Theory» (Højdal & Poulsen, 2012, s.225).

6.2 Karriereknappene ble bruk som et pedagogisk grep

Innenfor kodegruppen «Karriereknappene ble brukt som et pedagogisk grep» identifiserte jeg subgruppene under:

1. Karriereknappene fremmet faglig refleksjon
2. Karriereknappene ble brukt som et pedagogisk verktøy i litterær analyse
3. Karriereknappene fremmet dypere og mer utforskende samtaler i forbindelse med portrettintervjuer
4. Karriereknappene hjalp elevene til å huske og kategorisere i faget

Subgruppene innenfor denne kodegruppen bli drøftet i samme avsnitt.

I forbindelse med subgruppen «*Karriereknappene fremmet faglig refleksjon*» så beskrev flere lærere at de fikk fram fine, faglige refleksjoner fra elevene ved å bruke karriereknappene i undervisningen. I analyse av litteratur opplevde lærerne at karriereknappene fungerte som knagger til å henge allting på, og de hjalp elevene til å kunne analysere på en mer moden måte. I denne sammenheng kan vi trekke paralleller til Nasjonalt kvalitetsrammeverk i karriereveiledning sin definisjon av karrierekompetanse. Innenfor denne definisjonen av karrierekompetanse er det «å håndtere noe» handlinger som blant annet å analysere og utforske. I tillegg omfatter det handlinger i betydningen av tanker og refleksjoner (Bakke et al, 2020, s. 52). Disse beskrivelsene sammenfaller med lærerens erfaringer ved at karriereknappene hjalp elevene til å analysere på en mer moden måte, og karriereknappene fremmet gode refleksjoner.

Videre innenfor subgruppen «*Karriereknappene fremmet faglig refleksjon*» så erfarte lærerne at karriereknappene gav en liten dytt til elevene, og de ble til en hjelp for elevene til å uttrykke faglige refleksjoner. Flere lærere påpekte at elevene egentlig var i god stand til å reflektere

faglig, men at de ikke helt vet hvordan man gjør det. Lærerne opplevde at de fikk fram gode refleksjoner hos elevene som de nødvendigvis ikke ville ha fått fram uten hjelp av karriereknappene. I denne sammenheng kan vi trekke linjer til Vygotsky sin sosiokulturelle læringsteori. Teorien er sentral siden den tar utgangspunkt i at læring skjer gjennom deltakelse i et sosialt fellesskap, og kunnskap bygges opp gjennom relasjoner og dialog med andre mennesker. Teorien beskriver nærmeste utviklingssone som den sonen som skiller det vi kan klare uten hjelp fra andre, og det vi har behov for støtte og veiledning fra en mer kompetent person for å kunne mestre. Teorien tar utgangspunkt i at hvis elevene får den veiledningen som de trenger for å lære så vil det etter hvert bli mulig for oss å løse oppgavene på egenhånd uten hjelp fra andre. Den sosiokulturelle teorien beskriver den nærmeste utviklingssonen som dynamisk, det vil si den endrer seg i takt med læringsutviklingen og grensen for hva vi ikke klarer, uten hjelp fra andre, vil forskyves utover når vi har bygd opp vår kompetanse (Bassot, 2011, s. 34).

Ifølge lærerne var bruk av karriereknappene, i kombinasjon med samhandling i et sosialt fellesskap, til hjelp i læreprosessen. Karriereknappene gav elevene en dytt videre innenfor elevenes nærmeste utviklingssone, og den nærmeste utviklingssonen ble forskjøvet i takt med at elevene bygde opp ny kunnskap. Dette sammenfaller med lærernes beskrivelser av at ved å bruke karriereknappene i samhandling med elevene så hjalp dette elevene til å uttrykke faglige refleksjoner som de nødvendigvis ikke ville ha fått fram uten hjelp av karriereknappene. Lærerens erfaringer kan indikere at bruk av karriereknappene fremmer læreprosessen.

Videre innenfor samme subgruppe «*Karriereknappene fremmet faglig refleksjon*» så opplevde lærerne at det var særlig i samtale, både i plenum og i grupper, hvor det fungerte godt å bruke karriereknappene. Lærerne beskrev videre at de fikk fram gode refleksjoner hos elevene som de nødvendigvis ikke ville ha fått fram uten hjelp av karriereknappene. I denne sammenheng kan trekke linjer til Career Development Theory. Teorien er relevant siden den har en kollektiv tilnærming til karrierelæring og betrakter læring som noe som foregår i aktiviteter og i samhandling med andre i grupper (Bassot, 2011, s. 33). Dette sammenfaller med lærerens erfaringer ved at karriereknappene fungerte spesielt godt i samtale i plenum i klassen og i mindre grupper. Lærerne beskrev videre at gjennom slike samtaler så fikk elevene fram gode refleksjoner. Lærernes erfaringer understreker at bruk av karriereknappene i læreprosessen forsterkes i samhandling og i aktivitet med andre.

Innenfor den samme subgruppen «*Karriereknappene fremmet faglig refleksjon*» så fortalte lærerne at karrierknappene «endring og stabilitet», «tilfeldigheter og valg», «tilpasning og motstand» gjorde at elevene kunne reflektere rundt handlingsforløpet og hovedkarakteren i romanen på en annen måte fordi elevene hadde knappene med i samtale. Flere av lærerne opplevde at elevene dro refleksjonene sammen og knyttet disse videre til resten av romanen, det vil si de begynte et sted i romanen for så å dra det de hadde tenkt gjennom flere av disse karriereknappene til andre hendelser i romanen. Lærerne erfarte at karriereknappene på en måte startet en tankeprosess, og karriereknappene ble brukt som et verktøy for å trekke alle de ulike veiene man kan gå med en roman sammen. I forbindelse med dette eksempelet kan vi trekke paralleller til karrierelæring og beskrivelse av karrierelæring som en pågående og sirkulær prosess. Kolb sin lærespiral er et godt eksempel på dette, og i følge Kolb sin teori så skjer læringen gjennom refleksjon over tidligere erfaringer og kunnskaper. I prosessen beveger eleven seg rundt, fra et steg til det neste, i en såkalt læringsspiral. Læringsprosessen er ikke lineær, men beskrives som en prosess som berører ulike områder av erfaringer, kunnskaper og følelser hos den enkelte (Patton & McMahon, s. 304-305). Denne beskrivelsen av læreprosessen, en såkalt læringsspiral, sammenfaller med lærerens erfaringer. Lærernes beskrev at karriereknappene startet en tankprosess, og elevene dro refleksjonene sammen og knyttet disse videre til resten av romanen. I denne sirkulære læreprosessen, som Kolb sin lærespiral beskriver, så ble karriereknappene brukt som et verktøy for å trekke alle de ulike veiene man kan gå med en roman sammen.

I forbindelse med de tre subgruppene, «*Karriereknappene ble brukt som et pedagogisk verktøy i litterær analyse*», «*Karriereknappene fremmet dypere og mer utforskende samtaler i portrettintervjuene*» og «*Karriereknappene hjalp elevene til å huske og kategorisere i faget*» så erfarte lærerne at karriereknappene var et nyttig, pedagogisk hjelpemiddel til bruk i norskfaget.

I forbindelse med subgruppen «*Karriereknappene ble brukt som et pedagogisk verktøy i litterær analyse*» så trakk lærerne trakk særlig fram karriereknappen «meg i kontekst» i denne sammenheng siden det var veldig naturlig å knytte karriereknappen opp mot person- og miljøskildring i litterær analyse. Lærerne erfarte at de fikk mange gode romananalyser fra elevene knyttet til hvem hovedkarakteren var som person og hvordan miljøet rundt påvirket hovedpersonen, i dette tilfellet bygdelivet versus bylivet og Norge som kultur.

Videre i subgruppen «*Karriereknappene fremmet dypere og mer utforskende samtaler i portrettintervjuene*» beskrev lærerne at de elevene som tok i bruk karriereknappene i arbeidet med portrettintervjuet fikk gode samtaler med hverandre og intervjuene fikk en helt annen dybde. Lærerne snakket videre om at karriereknappene fungerte som et godt utgangspunkt for å lage en utforskende samtale.

I subgruppen «*Karriereknappene hjalp elevene til å huske og kategorisere i faget*» erfarte flere lærere at karriereknappene, og spørsmålene som var knyttet til de ulike knappene, hjalp elevene å kategorisere romananalysen, og de hjalp elevene med tekstforståelsesprosessen. Enkelte lærere opplevde også at karriereknappene fungerte godt som et visuelt verktøy siden de var estetiske å se på for elevene.

I forbindelse med de tre subgruppene beskrevet over, «*Karriereknappene ble brukt som et pedagogisk verktøy i litterær analyse*», «*Karriereknappene fremmet dypere og mer utforskende samtaler i portrettintervjuene*» og «*Karriereknappene hjalp elevene til å huske og kategorisere i faget*» er det naturlig å trekke linjer til tverrfaglig samarbeid i skolen. Tverrfaglighet er en pedagogisk tilnærming der ulike skolefag jobber sammen om et felles tema (Udir, 2017). Jatuun (2022) viser til at tverrfaglige samarbeid må oppleves som nyttig og frivillig for de lærerne som deltar og legger vekt på at det må være en sammenheng i læreplanene og kompetansemålene for lærerne som samarbeider (s.50). . Buland et al (2020) understreker lærerne ønsker at tiden de gir fra seg til karriereveiledning skal fylles med en meningsfull aktivitet som er relevant for deres fag (s. 97). Videre trekker Buland et al (2020) at karrierelæring bør derfor bli inkludert som en naturlig del av lærerens eget fag (s. 97).

Med utgangspunkt i de tre subgruppene «*Karriereknappene ble brukt som et pedagogisk verktøy i litterær analyse*», «*Karriereknappene fremmet dypere og mer utforskende samtaler i portrettintervjuene*» og «*Karriereknappene hjalp elevene til å huske og kategorisere i faget*» så er det tydelig at lærerne opplever at bruk av karriereknappene var nyttig, relevant og til hjelp i eget fag.

Det at lærerne opplevde at bruk av karriereknappene var nyttig, relevant og til hjelp i eget fag understrekes i forbindelse med subsubgruppen «*Karriereknappene ble brukt som et pedagogisk verktøy i litterær analyse*». Her erfarte lærerne at det å knytte karriereknappen «*meg i kontekst*» opp mot person- og miljøskildring i litterær analyse gjorde at de fikk mange gode romananalyser fra elevene.

Det samme ser vi i subgruppen «*Karriereknappene fremmet dypere og mer utforskende samtaler i portrettintervjuene*». Her også understreker lærernes erfaringer at bruk av karriereknappene opplevdes som nyttig, relevant og til hjelp i norskfaget. I forbindelse med denne subgruppen beskrev lærerne at ved å bruke karriereknappene i arbeidet med portrettintervjuet så fikk elevene gode samtaler med hverandre og intervjuene fikk en helt annen dybde. Lærerne beskrev også at karriereknappene var et godt verktøy for å sette i gang en utforskende samtale.

Det at karriereknappene var nyttig og til hjelp norskfaget blir også beskrevet i subgruppen «*Karriereknappene hjalp elevene til å huske og kategorisere i faget*». Her beskrev lærerne at spørsmålene som var knyttet til de ulike knappene hjalp elevene å kategorisere romananalysen, og de hjalp elevene med tekstforståelsesprosessen. I tillegg fungerte karriereknappene godt som et visuelt, pedagogisk verktøy

De ulike beskrivelsene, i forbindelse med subgruppene over, kan indikere at karriereknappene ble innlemmet naturlig i norskfaget og at lærernes opplevelser med bruk av karriereknappene i stor grad sammenfaller med læreplan og kompetansemål i faget.

Til oppsummering innenfor koden «*Karriereknappene ble brukt som et pedagogisk grep*» og i forbindelse med subgruppen «*Karriereknappene fremmet faglig refleksjon*» så har funn relatert til faglig refleksjon og analyse blitt drøftet med utgangspunkt i Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning (Bakke et al, 2020). Funn som omhandler sosial læring og samhandling har blitt belyst gjennom Vygosky sin sosiokulturelle læringsteori (Bassot, 2009, s. 33) og «*Career Development Theory*» (Bassot, 2009, s.34). Funn relatert til læreprosesser har blitt drøftet med utgangspunkt i Kolb sin lærespiral (Patton & McMahon, s.304.305).

I tre subgruppene «*Karriereknappene ble brukt som et pedagogisk verktøy i litterær analyse*», «*Karriereknappene fremmet dypere og mer utforskende samtaler i portrettintervjuene*» og «*Karriereknappene hjalp elevene til å huske og kategorisere i faget*» så er funn relatert til tverrfaglig samarbeid i skolen og funn har blitt belyst gjennom studier innenfor dette temaet (Jatuun, 2022, s.52, Buland et al, 2020, s.97).

6.3 Utfordringer med bruk av karriereknappene i undervisningen

Innenfor kodegruppen «Utfordringer med bruk av karriereknappene i undervisningen» så identifiserte jeg subgruppene:

1. Tverrfaglig samarbeid
2. Lærerne hadde ikke nok kjennskap til karriereknappene selv

I forbindelse med subgruppen «*Tverrfaglig samarbeid*» beskriver lærere samarbeidet med samfunnsfaglærere som utfordrende fordi det ble for mange ting å holde styr på, og det var så mange variabler. I denne sammenheng kan vi trekke linjer til Kårbø (2019) sin studie om tverrfaglig samarbeid i skolen. Funn fra dette studiet beskrev at lærerne ofte opplevde tverrfaglig samarbeid som tidkrevende, og det ble beskrevet som merarbeid (s.37) . Funn fra Kårbø (2019) sin studie sammenfaller med beskrivelser fra dette subgruppen ved at lærerne opplevde at det ble for mange ting å holde styr på og det var så mange variabler i forbindelse med det tverrfaglige samarbeidet (s. 38).

Videre innenfor subgruppen «*Tverrfaglig samarbeid*» så beskrev flere lærere at de opplevde at det var for stramme tøyler i forbindelse med gjennomføring av det tverrfaglige prosjektet. I sammenheng med disse beskrivelsene så kan vi igjen trekke linjer til Kårbø (2019) om tverrfaglig samarbeid i skolen (s. 37). Kårbø (2019) speker på viktigheten av at lærerne må føle at de eier samarbeidet selv, og samarbeidet må oppleves som frivillig for å kunne lykkes på sikt (s. 38). Disse beskrivelsene sammenfaller med lærernes opplevelser innenfor subgruppen «*Tverrfaglig samarbeid*» ved at de opplevde at det var for stramme tøyler i forbindelse med gjennomføringen av det tverrfaglige prosjektet og dette skapte motstand til samarbeidet.

Videre innenfor subgruppen «*Tverrfaglig samarbeid*» så opplevde lærerne at karriereknappen «meg i kontekst» ikke ble brukt likt i samfunnskunnskap- og norskfaget. Lærerne erfarte at det ble vanskelig for elevene å overføre kunnskapen som de hadde lært i norskfaget om karriereknappen til samfunnskunnskap. Lærerne beskrev også at faglærerne i samfunnsfag hadde ulike forventninger til prosjektet enn dem selv, og dette førte til at det ble til en litt traltene prosess. Disse beskrivelsene vi se i sammenheng med Kårbø (2019) sin studie om tverrfaglig samarbeid i skolen. I dette studiet understreker lærerne som spesielt viktig at det er en sammenheng i lærerplanene og kompetansemålene i fagene som samarbeider. Lærerne

oppgav dette som et særlig viktig kriterium for å kunne lykkes med tverrfaglige samarbeid. Dette sammenfaller med lærernes beskrivelser i subgruppen «*tverrfaglig samarbeid*». Lærerne opplevde her at karriereknappen «meg i kontekst» ikke ble ikke brukt på samme måte i samfunnskunnskap som i norskfaget. Lærerne i norskfaget erfarte derfor ikke at det var noen sammenheng med læreplanene og kompetansemålene i norsk og samfunnskunnskap når karriereknappen «meg i kontekst» ble brukt i undervisningen. Dette igjen medførte at elevene hadde vanskeligheter med å overføre kunnskapen som de hadde lært i norskfaget til samfunnskunnskapsfaget.

Innenfor samme subgruppe «*tverrfaglig samarbeid*» beskrev flere lærere at hvis begge fag hadde introdusert karriereknappen «meg i kontekst» i lik grad og på samme måte så hadde det nok vært enklere for elevene å se at det var en sammenheng mellom fagene. Det vil si at lærerne opplevde at det var en tverrfaglighet mellom fagene. Lærerne pekte på at hvis elevene hadde lest litterære tekster i forkant, der samfunnet var konteksten, så hadde det nok vært lettere for elevene å overføre forståelsen av begrepet kontekst til samfunnsfag. I denne sammenheng er det relevant og knytte inn formålet med tverrfaglig samarbeid beskrevet i Udir (2017). Tverrfaglig samarbeid skal bidra til at elevene oppnår forståelse og ser sammenhenger på tvers av fag (Udir, 2017). I tilfellet beskrevet av lærerne innenfor denne subgruppen så kan årsaken være at det var lav grad av tverrfaglighet mellom fagene, og dette førte igjen til en utfordring i samarbeidet. Lav grad av tverrfaglighet kjennetegnes ved at begge fagene har et felles tema, men planleggingen og gjennomføringen skjer atskilt. I tillegg tar undervisningen utgangspunkt i kompetansemål innenfor det enkelte fag (UiO, 2020). Dette sammenfaller med lærerens beskrivelser innenfor subgruppen «*tverrfaglig samarbeid*» siden de opplevde at det var vanskelig for elevene å se sammenheng mellom norsk- og samfunnskunnskapsfaget. Lærerne beskriver at grunnen til dette var at karriereknappen «meg i kontekst» ikke ble brukt likt i begge fag. Det vil si at de to fagene hadde et felles tema, men planlegging og gjennomføring av undervisningen i samfunnskunnskap- og norskfaget ble gjort atskilt. Læreren erfarte derfor at det var lav grad av tverrfaglighet i samarbeidet, og dette gjorde at elevene hadde vanskeligheter med å se sammenhengen mellom de to fagene.

I forbindelse med subgruppen «*Læreren var ikke god nok kjent med karriereknappene selv*» beskrev lærerne at de opplevde at karriereknappene kom fra et annet fagfelt enn deres eget, og lærerne følte derfor at de manglet eierskap til karriereknappene. To av lærerne refererte til at det var mye som var vagt før de satt i gang med å bruke karriereknappene i undervisningen, og de opplevde at dette var en del av et stort prosjekt som noen andre holdt i. Dette er i tråd

med studier i skolen om tverrfaglig samarbeid. Disse studiene understreker at lærerne må kjenne på og føle at de eier samarbeidet selv. I tillegg til at samarbeidet bør oppleves som frivillig for alle parter (Karbø, 2019, s. 37, Jatuun. 2022. s.52). Funn fra disse studiene sammenfaller med subgruppen « *Lærerne var ikke godt nok kjent med karriereknappene selv*». Lærerne opplevde at karriereknappene kom fra et annet fagfelt enn deres eget, og følte de manglet eierskap til karriereknappene. Lærerne beskrev også at dette var en del av et stort prosjekt som noen andre holdt, og de opplevde ikke selv å være en aktiv del av dette samarbeidet.

Til oppsummering innenfor kodegruppen «Utfordringer med bruk av karriereknappene» og i forbindelse med subgruppen «*Tverrfaglig samarbeid*» så funn blitt belyst gjennom studier på temaet tverrfaglig samarbeid i videregående skole (Karbø, 2019, s.37). Funn relatert til tverrfaglighet i fagene har blitt drøftet med utgangspunkt i definisjoner fra Udir (2017) og UiO (2020).

I forbindelse med subgruppen «*Lærerne hadde ikke nok kjennskap til karriereknappene selv*» så har funn blitt drøftet med utgangspunkt i studier om tverrfaglig samarbeid i skolen (Jatuun, 2022, s. 52, Karbø, 2019, s. 38).

6.4 Hva lærerne beskrev som viktig for å lykkes med karriereknappene

Innenfor kodegruppen «Hva lærerne beskrev som viktig for å lykkes med karriereknappene» så identifiserte jeg subgruppene:

1. Elevene trenger å jobbe med karriereknappene over tid og få noen klare eksempler for å forstå hva de innebærer
2. Karriereknappene bør presenteres for elevene på starten av skoleåret
3. Karriereknappene bør jobbes med jevnt og trutt gjennom skoleåret

I forbindelse med subgruppen «*Elevene trenger å jobbe med karriereknappene over tid og få noen klare eksempler for å forstå hva de innebærer*» så fortalte lærerne at elevene trengte hjelp til å forstå hva karriereknappene innebar og det var ikke bare å legge det på elevene at

de skulle skjønne det på egenhånd. Lærerne erfarte at elevene opplevde karriereknappene som noe veldig abstrakt, og lærerne måtte knytte karriereknappene til noen klare og konkrete eksempler for at elevene skulle forstå.

Vygotsky sin sosiokulturelle teori er sentral her siden teorien tar utgangspunkt i at læring skjer gjennom deltakelse i et sosialt fellesskap, der kunnskap bygges opp gjennom relasjoner og dialog med andre. Nærmeste utviklingszone beskrives som den sonen som skiller det vi kan klare uten hjelp fra andre, og det vi har behov for veiledning fra en mer kompetent person for å kunne mestre (Bassot, 2011, s. 34). I dette tilfellet er lærerne de kompetente personene som hjelper elevene i prosessen. Ut ifra det lærerne beskrev så var det tydelig at elevene hadde behov for veiledning for å forstå hva karriereknappene innebar. Lærerne beskrev at det var nødvendig å forklare betydningen av karriereknappene til elevene gjennom eksempler. I den sammenheng gi elevene eksempler på hvordan man kan tilpasse seg i ulike sammenhenger, endringer man kan oppleve i livet, hva som kan begrense oss og de understreket også at det var helt nødvendig å gå igjennom en og en karriereknapp nøye og bruke god tid for at elevene skulle få tak på det. Det vil si at etter hvert som elevene fikk innblikk i hva karriereknappene innebar så ble det mulig for elevene løse oppgavene på egenhånd uten hjelp fra andre. Dette er i tråd med Vygotsky sin teori som beskriver den nærmeste utviklingssonen som dynamisk. Det vil si at grensen for hva vi ikke klarer uten hjelp fra andre forskyves utover, i takt med at vi bygger opp vår kompetanse (Bassot, 2011, s. 34).

I subgruppen «*Karriereknappene bør jobbes med jevnt og trutt gjennom skoleåret*» fortalte lærerne at hvis karriereknappene hadde blitt brukt mer aktivt inn i hvert tema så ville det også blitt noe gjennomgående man holdt på med. Her kan vi trekke linjer til tverrfaglig samarbeid i skolen som en pedagogisk tilnærming i alle fag. Formålet med tverrfaglig samarbeid er å oppnå en mer helhetlig tilnærming i fagene. Tverrfaglig samarbeid skal legge til rette for at ulike skolefag jobber sammen om et felles tema (UiO, 2020). Ved at tverrfaglige temaer blir tatt opp jevnlig så kan dette bidra til at elevene oppnår en mer helhetlig forståelse og ser sammenhenger på tvers av fag (Udir, 2017). I denne sammenheng kan karriereknappene fungere som et verktøy som benyttes på tvers av fag og som binder fagene sammen. Flere lærere refererte til dette ved at de tenkte at karriereknappene burde ligge som en ramme i faget, en slags rød tråd, som man kunne ta opp igjen ved jevne mellomrom. Lærerne trakk også fram at på den måten kunne karriereknappene bli et verktøy i faget som elevene kunne ha med seg gjennom hele skolegangen.

I forbindelse med subgruppen «*Karriereknappene bør presenteres for elevene på starten av skoleåret*» så beskrev flere lærere at det å investere i god tid på starten av skoleåret, slik at de rakk å gå grundig igjennom karriereknappene med elevene ville lønne seg på sikt. Flere lærere forklarte at de ikke satt seg godt nok inn i det fra starten av og derfor ble det vanskelig å se alle mulighetene man kunne bruke karriereknappene på. I denne sammenheng kan vi trekke linjer til Jatuun (2022) som peker på at det å ha god tid til å forberede seg og planlegge arbeidet er en viktig forutsetning for at samarbeidet skal kunne fungere (s. 52). Både Jatuun (2022) og Karbø (2019) viser til at tidsressursen er særlig avgjørende for om tverrfaglig samarbeid blir vellykket siden det er en stor utfordring og gjennomført tverrfaglig samarbeid inn i en allerede hektisk skolehverdag. Dette er i tråd med lærerens erfaringer innenfor subgruppen «*Karriereknappene bør presenteres for elevene på starten av skoleåret*» . Lærerne beskriver at det å investere i god tid ved oppstart, forberede og planlegge arbeidet i starten av skoleåret vil lønne seg på sikt.

Til oppsummering innenfor kodegruppen «Hva lærerne beskrev som viktig for å lykkes med karriereknappene» og i forbindelse med «*Elevene trenger å jobbe med karriereknappene over tid og få noen klare eksempler for å forstå hva de innebærer*» så har funn blitt drøftet med utgangspunkt i Vygotsky sin sosiokulturelle teori (Bassot, 2009, s.34).

I subgruppen «*Karriereknappene bør presenteres for elevene på starten av skoleåret*» og subgruppen «*Karriereknappene bør jobbes med jevnt og trutt gjennom skoleåret*» så har funn blitt belyst gjennom beskrivelser og definisjon av tverrfaglighet (UiO, 2020, Udir, 2017) og studier relatert til tverrfaglig samarbeid i skolen (Jatuun, 2022, s. 52, Karbø, 2019, s.37).

7 Oppsummering

Formålet med dette forskningsprosjektet har vært å styrke kunnskapen om hvordan karriereveiledning kan organiseres i skolen ved å etablere samarbeid mellom lærere og rådgivere. Studien har benyttet individuelle kvalitative intervjuer for å belyse problemstillingen:

Kan bruk av karriereknappene i norskfaget fremme karrierekompetanse hos elever?

Problemstillingen er avgrenset og presisert ytterligere gjennom forskningsspørsmålene:

- Hvordan uttrykker elever karrierekompetanse i undervisningen?
- Hvilke erfaringer hadde lærerne med å bruke karriereknappene i norskfaget?
- Hvilke utfordringer møtte lærerne på når de brukte karriereknappene?
- Hva beskriver lærerne som viktig for å kunne lykkes med bruk av karriereknappene?

Funn fra undersøkelsen og mine tolkinger peker mot at bruk av karriereknappene i undervisningen kan fremme karrierekompetanse hos elevene. Det er flere hovedfunn som er relatert til elevers uttrykk for karrierekompetanse i undervisningen og som indikerer at bruk av karriereknappene i norskfaget kan ha bidratt til å fremme karrierekompetanse. Blant annet erfarte lærerne at karriereknappene skapte refleksjon hos elevene rundt seg selv og hvem elevene selv er. De ble en inngang for elevene til å forstå seg selv bedre, og karriereknappene hjalp elevene et steg videre i denne modningsprosessen. Lærerne erfarte også at karriereknappene var et verktøy til å utforske ulike dilemma og spenninger i elevenes liv, og flere av elevene trakk paralleller til egne liv. Disse funnene er i tråd med Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning og deres beskrivelse av begrepet karrierekompetanse (Bakke et al, 2020, s. 52). Videre kan lærernes beskrivelser forstås i lys av teoriene «Planned Happenstance» (Krumboltz et al, 1999, s. 115) og «Positive Uncertainty» (Gelatt & Gelatt, 1989, s. 93) og DOTS-modellen (Haug, 2018, s. 47).

Videre i forbindelse med funn som er relatert til hvordan elever uttrykker karrierekompetanse i undervisningen så erfarte lærerne at karriereknappene var til stor hjelp i undervisningen der elevene skulle diskutere temaer som blant annet holdninger, fordommer og rasisme. I forbindelse med samtaler om temaer som seksualitet og grensesetting så beskrev elevene hvordan de opplevde dette selv og hvordan deres kontekst påvirket dem. Andre temaer som ble diskutert var hvordan sosiale medier påvirket eget selv bilde og elevene reflekterte rundt

hvilken betydning sosiale medier hadde i deres daglige liv. Disse funnene kan tolkes i lys av rammeverket «Australian Blueprint for Career Development», karrierekompetanse beskrevet i Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning (Bakke et al, 2020, s. 52) og danningsperspektivet (Lingås, 2018, s. 69). Teorien «Career Construction Theory» er også sentral her da den legger vekt på at valgprosesser er sosialt konstruert (Savickas et al, 2009, s. 241). I funnene beskrev lærerne at bruk av karriereknappene i litteraturen hjalp elevene til å bli kjent med seg selv og lærerne fortalte ved å lese om livet til en litterær karakter så kunne elevene kjenne seg selv igjen i det, og deretter å knytte det de hadde lest i romanen opp til eget liv. Lærerne beskrev at det er nettopp det som er så nydelig med litteratur at det kjennes så fint å få satt ord på det de selv tenker. Fordi elevene har tenkt det allerede selv, men har ikke kommet på noe ord for det selv ennå, og så kommer litteraturen og hjelper de med det. Funn i forbindelse med elevens narrativ, historie, selvet og elevens selvoppfattelse er i tråd med «Career Construction Theory» (Højdal & Poulsen, 2012, s.225) og «Self-Construction» (Guichard, 2009, s. 254).

Funn i relatert til hvilke erfaringer lærerne hadde med bruk av karriereknappene var noe overraskende. Dette gjaldt særlig i forbindelse med at lærerne erfarte at karriereknappene ble et pedagogisk verktøy i norskfaget. For eksempel i analyse av litteratur opplevde lærerne at karriereknappene fungerte som knagger til å henge allting på, de gav en liten dytt til elevene, og de hjalp elevene til å kunne analysere på en mer moden måte. Lærerne opplevde også at de fikk fram gode refleksjoner hos elevene som de nødvendigvis ikke ville ha fått fram uten hjelp av karriereknappene. Lærerne beskrev at karriereknappene ble brukt som et pedagogisk verktøy i litterær analyse, og det et var veldig naturlig å knytte karriereknappen opp mot person- og miljøskildring. Lærerne erfarte videre at karriereknappene fremmet dypere og mer utforskende samtaler i portrettintervjuene og i tillegg hjalp karriereknappene elevene til å huske og kategorisere i faget. Disse funnene kan forstås med utgangspunkt i Vygotsky sin sosiokulturelle læringsteori (Bassot, 2009, s. 34), «Career Development Theory» (Bassot, 2009, s. 33) og Kolb sin lærespiral (Patton & McMahon, s.304-305).

I funnene beskrev også lærerne at de opplevde ulike utfordringer med bruk av karriereknappene i undervisningen. Dette gjaldt særlig i forbindelse med tverrfaglig samarbeid. Samarbeidet med lærere i samfunnskunnskap ble beskrevet som utfordrende da det ble for mange ting å holde styr på og det var for stramme tøyler i forbindelse med gjennomføring av det tverrfaglige prosjektet. Lærerne hadde ulike forventinger til prosjektet, og dette førte til at det ble til en litt traltene prosess. Funn er i tråd med andre studier på

tverrfaglig samarbeid i videregående skole (Jatuun, 2022, s. 52, Karbø, 2019, s. 37).

Funn relatert til hva lærerne beskrev som viktig for å lykkes med bruk av karriereknappene var at elevene trengte å jobbe med karriereknappene over tid og få noen klare eksempler for å forstå hva de innebar. Læreren beskrev også at karriereknappene burde jobbes med jevnt og trutt gjennom skoleåret, og de burde bli brukt mer aktivt slik at det ble noe gjennomgående man holdt på med. Videre beskrev lærerne at karriereknappene burde presenteres for elevene på starten av skoleåret, og det å investere i god tid ved skolestart ville lønne seg på sikt. Disse funnene kan tolkes i lys av i Vygotsky sin sosiokulturelle teori (Bassot, 2009, s. 34) og funnene er i tråd med studier relatert til tverrfaglig samarbeid i skolen (Karbø, 2019, s. 37, Jatuun 2022, s. 52).

7.2 Forslag til videre forskning

En måte å styrke samarbeidet mellom rådgivere og lærere på er å etablere utviklingsprosjekter i skolen. Denne type utviklingsprosjekter kan teste ut ulike måter for hvordan man kan iverksette karrierelæring inn i faglig undervisning. Ved å innlemme karrierelæring som en del av skolens undervisningsfag så sikrer man at karriereveiledning blir en del av skolens kjerneaktivitet og samtidig sørger man for at karrierelæring får en naturlig plass i skolen som helhet (Buland et al, 2022, s. 98). Min studie er et eksempel på et slikt utviklingsprosjekt, og den kvalitative undersøkelsen handler om hvordan karrierelæring kan integreres som en naturlig del av norskfaget. Forhåpentligvis så kan min studie illustrere en framgangsmåte for hvordan innlemme karrierelæring i norskfaget og samtidig gi konkrete eksempler på dette i praksis. Studier og utviklingsprosjekter som tester ut karrierelæring i ulike fag i skolen vil være relevant for videre forskning. Min studie har undersøkt bruk av karriereknappene i norskfaget. Studier som tester ut og tar utgangspunkt i andre bestanddeler av Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning kan også være svært relevant å undersøke.

7.3 Implikasjoner for praksis

Formålet med dette forskningsprosjektet har vært å styrke kunnskapen om hvordan karriereveiledning kan organiseres i skolen ved å etablere samarbeid mellom lærere og rådgivere. Studien har undersøkt hvordan bruk av karriereknappene i norskfaget kan fremme karrierekompetanse hos elever.

Studien har kastet lys over hvordan karrierelæring kan innlemmes som en del av skolens øvrige fag. Det er få studier som har undersøkt dette og forskningsprosjektet kan bidra til å illustrere, med utgangspunkt i konkrete eksempler, alternative måter å drive karrierelæring i skolen på. Rådgivere møter på ulike utfordringer når de skal gjennomføre karriereveiledning i skolen. Årsakene til dette er tidspress, begrenset ressurs tilknyttet stillingen og at karriereveiledning faller utenfor skolens kjernevirksomhet (Buland et al, 2022, s. 75).

Rådgivere erfarer også at det er utfordrende å etablere samarbeid med lærerne om karriereveiledningen i skolen. Grunnen til dette er gjerne at lærerne vil at tiden de gir fra seg til karriereveiledning skal fylles med en meningsfull aktivitet som er relevant for deres fag (Buland et al, 2022, s. 97).

Karriereveiledning regnes ikke som en del av skolens øvrige virksomhet, og det bør derfor være rom for å tenke nytt rundt hvordan man kan legge bedre til rette for karrierelæring i skolen. Denne undersøkelsen har illustrert, og gitt et eksempel på, hvordan karrierelæring kan integreres som en naturlig del av norskfaget. Det å inkludere karrierelæring som en del av et undervisningsfag oppfyller lærerens ønske om at tiden de gir fra seg til karriereveiledning skal oppleves som meningsfullt og relevant (Buland et al, 2022, s. 97). Ved å innlemme karrierelæring som en del av andre fag så kan man løse flere av karriereveiledningens utfordringer i skolen. Det å utforske lærerens erfaringer med bruk av kvalitetsrammeverket i eget fag kan forhåpentligvis bidra til å gi konkrete eksempler på alternative måter å legge til rette for karrierelæring i skolen på. Nasjonalt kvalitetsrammeverk i karriereveiledning kan være en felles plattform for et slikt samarbeid. Det kan skape et felles utgangspunkt, et felles språk og en felles forståelse for hva karriereveiledning er og hvordan man kan jobbe sammen om karrierelæring i skolen.

Referanseliste

- Bakke, G. E., Engh, L. W., Gaarder, I. E., Gravås, T. F. G., Haug, E. H., Holm-Nordhagen, A., Schulstok, T., & Thomsen, R. (2020). *Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning. Presentasjon av områdene kompetansestandarder, karrierekompetanse og etikk*. Kompetanse Norge https://www.kompetansenorge.no/globalassets/kvalitet-i-karriere/rapport_-_nasjonalt_kvalitetsrammeverk_for_karriereveiledning.pdf
- Bassot, B. (2011). Career learning and development. a socialconstructivist model for the twenty-first century. *Int J Educ Vocat Guidance*. 2012(12). 31–42. DOI 10.1007/s10775-012-9219-6
- Edwards, A. (2005). Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International journal of educational research*, 43(3).168-182.
- ELGPN (2010). *Lifelong guidance policies: Work in progress. A report on the work of the European lifelong guidance policy network 2008-10*. Jyväskylä, Finland: ELGPN.
- Forskrift til opplæringslova §22. (2009). *Kapittel 22 Retten til nødvendig rådgivning (§22)*. Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/nav/forskrift/2006-06-23-724>
- Gelatt, H.B, Gelatt, C. *The Power of Positive Uncertainty: Making Creative Career Decisions*. U.S. Department of Education. Office of Educational Research and Improvement (OERI)
- Haug, E. H. (2018). *Karrierekompetanser, karrierelæring og karriereundervisning. Hva, hvorfor, hvordan, for hvem?* Fagbokforlaget.
- Højdal, L., & Poulsen, L. (2012). *Karrierevalg. Teorier om valg og valgprocesser* (2. utg.). Schultz.
- Illeris, K. (2014). *Transformative learning and identity*. Routledge
- Jacobsen D.I (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* Oslo: Cappelen Damm AS
- Jatuun, B., E., R. (2022). *Tverrfaglig samarbeid i den videregående skole: En kvalitativ studie av hvordan fagfornyelsen påvirker det tverrfaglige samarbeidet i den videregående skole*. (Masteroppgave). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Kompetanse Norge (2021). *Karriereknappene*. HK-dir.

<https://www.kompetansenorge.no/kvalitet-i-karriere/>

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

Krumboltz, J.D., Levin A.S., Mitchell, K.E (1999). Planned Happenstance: Constructing Unexpected Career Opportunities. *Journal of counselling & development*. 1999 (Volume 77), 115-124.

Kvale S. & Brinkmann S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Kårbø, C.,M,P. (2019). *Tverrfaglig samarbeid i skolen: En kvalitativ studie om tverrfaglige samarbeid mellom lærere ved en videregående skole på Østlandet*. (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.

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

Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Mordal, S., Buland, T. & Mathiesen, I. H. (2015). *Rådgiverrollen - mellom tidstyv og grunnleggende ferdighet (A26556)*. SINTEF Teknologi og samfunn.

https://www.uttanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/eksternerapporter/radgiverrollen_sintef_mfl_januar-2015.pdf

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

<https://www.regjeringen.no/contentassets/05a79a5ed91e40e1a80e6f8028b21e3e/no/pdfs/nou201620160007000dddpdfs.pdf>

OECD (2014): *Skills Strategy Diagnostic Report Norway*. Paris: OECD.

Patton, W., & McMahon, M. (2014). *Career Development and Systems Theory: Connecting Theory and Practice*. Springer.

Retten til nødvendig rådgiving Udir-2-2009 (2009). *Generelt om retten til rådgiving (26.06.20: § 22-1)*. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/skoleeiers-ansvar/udir-2-2009-retten-til-nodvendig-radgiving/>

Savickas, M.L, Nota L., Rossier J., Dauwalder J.P, Duaete M.E, Guichard J. Soresi S., Van Esbroeck R, Van Vianen, A.E.M. Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*.2009 (75). 239–250.

Sultana, Ronald (2012) Learning career management skills in Europe: a critical review, *Journal of Education and Work*, 25(2)

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget

Thomassen, M. (2018). *Vitenskap, kunnskap, praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Udir. (2017, 1. september). *Prinsipper for læring, utvikling og danning*: Oversikt: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/?lang=nob>

Universitet i Oslo (2020, 21. januar). *Tverrfaglighet*. Oversikt: <https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/tverrfaglighet/>

Vedlegg

Vedlegg 1: Undervisningsopplegg

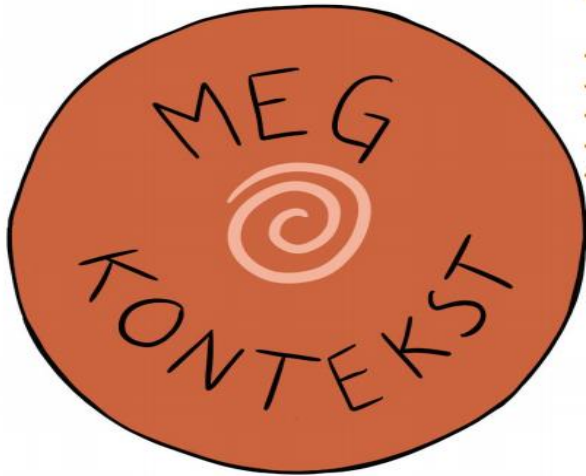
Undervisningsopplegg 1: Tverrfaglig dybdelæring



Velg en av oppgavene under. Det overordna tema er Livsmestring, identitet og kontekst. (Kontekst er omgivelsene og rammene til et enkeltindivid. Det kan være familien, vennegruppa, skolen, nærmiljøet og sosiale medier).

1. Hvordan påvirker konteksten enkeltindividet, og hvilke utfordringer kan man stå ovenfor i et flerkulturelt samfunn? (Normer, rasisme, rolleforvirring, diskriminering, utenforskap, sosialisering, intoleranse, fordommer, sosialt press, identitet og normer)
2. Hvordan påvirker konteksten ens selvbilde, og hvilke utfordringer kan dette ha? (Sosialisering, identitet, grensesetting, ungdomstid, pubertet, sosiale medier, behov, kjærlighet og rollemodeller)
3. Hvordan påvirker konteksten ens seksualitet, og hvilke utfordringer kan dette ha? (Sosialisering, grensesetting, kjønnsidentitet, overgrep, samtykke, nakenbilder, lover, seksuell legning)
4. Hvordan påvirker konteksten ens bruk av rus, og hvilke utfordringer kan dette ha? (Rusmidler, lover, fysisk helse, psykisk helse, virkning, årsaker, gruppepress, konsekvenser og kildekritikk).

Undervisningsopplegg 2: Refleksjonsknaggar til livsmeistring i Draumar betyr ingenting



Reflekter over kva for personlegdom Louise har

- Kva for ferdigheiter, eigenskapar, verdiar, haldningar har ho?
- interesser, ønsker og behov?
- forventningar til livet?
- Kva er Louise god på?
- Kva for tilhøyrse/ fellesskap har Louise?
- Korleis prega fortida? Kva med fremtida? Nåsituasjon?

Reflekter over kva for kontekst Louise har

- Kva for bakgrunn og rammer påverkar?
 - Venner? Familie?
 - Kultur?
 - Korleis påverkar ho hennar kontekst?

Reflekter over likskap og skilnad mellom deg og Louise.



Val og tilfeldigheter

Reflekter over kva for val Louise har i livet sitt og kva for val ho tek

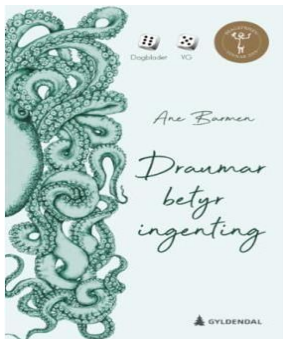
- Gje døme på konkrete val Louise tek, som får konsekvensar for hennar liv?
- Kva og kven hjelper i valprosessen?
- Kva for påverknad har hennar val?

Reflekter over kva for tilfeldigheter har påverka livet til Louise.

- Korleis har tilfeldighetene hatt innverknad på ho?

Reflekter over kva for val og tilfeldigheter som har påverka din identitet.

Undervisningsopplegg 3: Oppgaver om seksualitet og grenser i romanen Draumar betyr ingenting



I mange situasjonar er det ei forventning at vi tilpassar oss. Samfunnet og andre menneske har forventningar og krav.

Kva for forventningar kjenner Louise på i denne scenen?

«Alle ligg og ligg, hele tida. Berre ikkje eg» (s.99). «Eg tenkte på korleis det kunne ha vore, eg tenkte at det hadde vore godt berre å få det gjort også, eg må vere den einaste jomfrua att i heile verda, og det er mange som dansar dårlegare enn Ville» (s.107). «Alle andre har gjort det. Eg er sikkert den siste att. Og eg er så lei meg av å ikkje ha gjort det og så lei av å tenke og så lei av å vere meg» (s. 155).

Kva kan dette fortelje om ungdom generelt? Trur du Louise har rett i tankane sine?

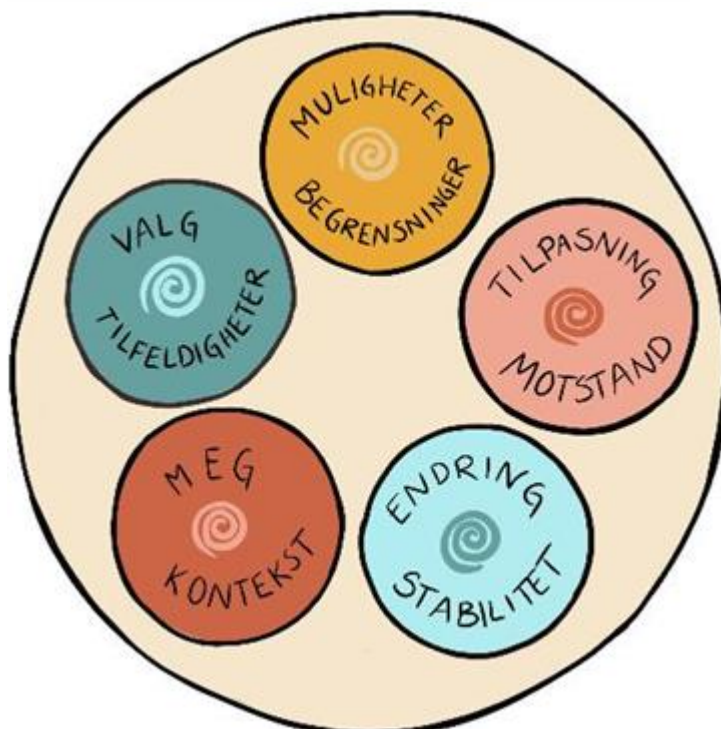
I nokon situasjonar kan den enkelte ha behov for å yte motstand mot forventningane. Kanskje går det imot eigne ønsker, behov, verdiar, haldningar eller integritet. Val må tas: Skal eg tilpasse meg andre sine forventningar, eller gjere motstand?

Kva for ynskjer, behov, verdiar eller haldningar gjer at Louise kjenner på motstand til sex?

Kva tenker Louise er positivt med å «berre få det gjort»? Kva er negativt med dette?

Undervisningsopplegg 4: Portrettintervju

- Favoritt- naturplass/ opplevelse
 - Digital identitet
 - Språk og identitet
 - Refleksjonsknagger:
- Reflekter over hva som kan ha vært et vendepunkt i intervjuobjektets liv.
 - Det kan være valg hen har tatt, tilfeldigheter som har skjedd, miljøet hen har vært i, endringer som har skjedd, motstand hen har møtt, personer som har betydd mye.



Pass på å lete det som kan få intervjuobjektet til å fremstå i et positivt lys.

Husk ved førsteutkast:

1. Fokuser på det som er viktig. Hva vil du fortelle videre fra samtalen, hva kan du stryke?
2. Stryk alt tomprat og alle superlativer. Målet med teksten din skal være en levende og underholdende historie.
3. Show, dont tell.
4. Bruk gjerne språklige bilder (metaforer), men de må være riktige. Ikke overdriv.
5. Teksten må ha flyt og rytme, veksle mellom korte og lange setninger.
6. Det er lov til å karikere – å være litt romslig med sannheten.
7. Vær klar og tydelig.

Vedlegg 2: Informasjon om samtykke

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Karrierelæring i kontekst”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke om bruk av karriereknappene i undervisningen på videregående skole kan fremme utvikling av elevers karrierekompetanse og karrierelæring. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet er å undersøke om bruk av karriereknappene i undervisningen på videregående skole kan fremme utvikling av elevers karrierekompetanse og karrierelæring.

Formålet med å ta i bruk karriereknapper i undervisningen er skape større refleksjon blant elevene rundt egne valg, bevisstgjøre elevene på egen identitet og kontekst, styrke elevers mestring- og valgstrategier.

Studiet er en del av en masteroppgave og problemstillingen lyder som følgende:

På hvilke måter kan bruk av karrierknappene i norskundervisningen fremme utvikling av karrierekompetanse hos elever?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget består av lærere i norsk på VG 1, skoleåret 2021/2022.

Fagkoordinator i norsk, på gjeldende skole, har sendt en forespørsel til aktuelle lærere.

Faglærere som ønsker å delta kan melde seg frivillig.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du vil ta del i et intervju.

Intervjuet vil vare rundt 45 min-60 min.

Det vil bli tatt lydopptak av alle intervjuer.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Ingrid Bårdsdatter Bakke, postdoktor ved Høgskolen i Innlandet, vil ha tilgang til dataene.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Deltagerne i studiet vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. I publikasjonen vil fokuset være på beskrivelser og erfaringer fra egen undervisning.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.05.23.

Personopplysninger og opptak oppbevares ikke etter prosjektslutt og vil bli slettet.

Dine rettigheter

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

innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,

- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet)
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra i Innlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan du finne ut mer?

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

- Høgskolen i Innlandet ved Ingrid Bårdsdatter Bakke,
E-post: ingrid.bardsdatter.bakke@inn.no **Telefonnummer:** +47 61 28 85 16
- Vårt personvernombud kan nåes på epost: usman.asghar@inn.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost
(personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Student

Ingrid Bårdsdatter Bakke

Gøril Hoel

Vedlegg 3: Intervjuguide

Velkommen og takk for at du tar deg tid til å delta i dette intervjuet. Jeg setter stor pris på at jeg får bruke av tiden din til å få innsikt i temaet mitt.

Intervjuet vil bli tatt opp elektronisk, men vil bli transkribert snarest mulig etter at det er gjennomført. Deretter vil lydfilene bli slettet. Det skriftlige dokumentet vil bli oppbevart i samsvar med gjeldende regelverk og deretter bli slettet.

Jeg forventer at intervjuet vil ta ca. 30 min-45 min. Det er ikke satt av tid til pause.

Har du noen spørsmål før vi starter?

Innledning:

Jeg er student ved Universitet i Høgskolen i Innlandet, og intervjuet vil være en del av datagrunnlaget til min masteroppgave i «Folkehelse og livsmestring- Karrierelæring i kontekst». Temaet er bruk av karriereknapper i undervisningen i norskfaget på VG 1.

- 1) Kan du fortelle litt om dine erfaringer med bruk av karriereknapper i undervisningen?
- 2) Hva er dine tanker om bruk av karriereknapper i forbindelse med «Portrett-intervju»?
- 3) Kan du gi noen konkrete eksempler på hvordan elevene brukte karriereknappene i «Portrett-intervjuet»?
- 4) Hvilke erfaringer har du med bruk karriereknapper i forbindelse med romalesningen «Draumar betyr ingenting» av Ane Barmen?
- 5) Har du noen konkrete eksempler fra undervisningen?

- 6) Hvordan opplevde elevene å bruke karriereknappene i forbindelse med romanlesningen?
- 7) Hvordan opplevde du det tverrfaglige samarbeidet i samfunnsfag og norsk med temaet «Meg i kontekst»?
- 8) Hvordan opplevde elevene å skrive rundt dette temaet? Hvilke temaer engasjerte elevene mest?
- 9) Har du noen konkrete eksempler på elevbetragtninger rundt temaet, «Meg i kontekst»?
- 10) Hvordan opplevde du at elevene mestret temaet?
- 11) Hva er dine opplevelser rundt det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring» dette skoleåret? Kom gjerne med konkrete eksempler fra undervisningen

Avslutning

Da har jeg ikke flere spørsmål. Er det noe mer du ønsker å få sagt, noe jeg burde vite eller du vil spørre om før vi avslutter?

Takk for at du har stilt opp og delt av dine erfaringer. Det betyr mye for meg.

Ha en fortsatt fin dag!

Vedlegg 4: Analyse fra tema til kondensering

| Tema Utfordringer | Meningsbærende enheter | Kodegruppe Utfordringer med bruk av karriereknappene-ene i undervisningen | Kondensering |
|------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | <p>".. jeg følte ikke at jeg fikk brukt godt nok"</p> <p>".. jeg fikk jeg ikke brukt de aktivt nok"</p> <p>".. jeg hadde ikke jobbet nok med de"</p> <p>".. det som kanskje også ble litt vanskelig</p> | <p>Subgruppe Lærerne var ikke godt nok kjent med karriereknappene selv</p> | <p>Jeg følte ikke at jeg fikk brukt karriereknappene godt nok.</p> <p>Jeg fikk jeg ikke brukt de aktivt nok.</p> <p>Jeg hadde ikke jobbet nok med karriereknappene.</p> <p>Jeg kjente at det som kanskje også ble litt vanskelig var at denne teorien er jo på en måte</p> |

| | | | |
|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | <p>var at denne teorien er jo på en måte noen andres teori ikke sant sånn at og da når ikke man er selv på trinnet og de som lager oppgaver og det er absolutt ikke noe kritikk til det, men så var det kanskje ikke sånn helt implementert blant de som skulle snakke om det"</p> <p>".. det er alltid litt vanskelig når man får ting utenfra å gjøre det til sitt eget, å videreformidle og det er så mange lærere, og så mange klasser som er involvert, så tenker jeg det er så mange fallgruver å gå i da"</p> <p>".. jeg klarte ikke å få det helt under huden sånn at jeg kunne litt sånn på en god måte presentere det"</p> <p>".. altså det var veldig mye som var vagt for meg egentlig. Før vi satt i gang med det, det var stort prosjekt som noen hadde holdt på med før meg"</p> <p>".. jeg hadde ikke norsk på Vg1 året før, jeg hadde ikke noe forhold til det og det</p> | | <p>noen andres teori og da når ikke man er selv på trinnet og er de som lager oppgaver, så var det kanskje ikke helt implementert blant de som skulle snakke om det.</p> <p>Jeg tenker at det er alltid litt vanskelig når man får ting utenfra å gjøre det til sitt eget, og det er så mange lærere, og så mange klasser som er involvert, så tenker jeg det er så mange fallgruver å gå i da.</p> <p>Jeg klarte ikke å få det helt under huden sånn at jeg kunne på en god måte presentere det.</p> <p>Jeg opplevde at det var veldig mye som var vagt for meg egentlig. Før vi satt i gang med det, så kjente jeg at det var stort prosjekt som noen hadde holdt på med før meg</p> <p>Jeg hadde ikke norsk på Vg1 året før, jeg hadde ikke noe forhold til det og det var så mye annet som skulle på plass at jeg fikk ikke forberedt undervisningen godt nok.</p> <p>Jeg hadde ikke satt meg nok inn i det fra starten til at jeg fikk sett alle mulighetene senere hvor man kan trekke det opp. Så sitter man</p> |
|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

| | | | |
|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|----------------------------------------------------------------------------------------|
| | <p>var så mye annet som skulle på plass at jeg fikk ikke forberedt det her godt nok»</p> <p>"... ja som sagt har jeg ikke satt meg nok inn i det fra starten til at jeg har sett alle mulighetene senere hvor man kan trekke det opp. Så sitter man senere og tenker det her burde vært gjort, og sånn her kunne det ha vært gjort".</p> | | <p>senere og tenker det her burde vært gjort, og sånn her kunne det ha vært gjort.</p> |
|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|----------------------------------------------------------------------------------------|

Vedlegg 5: Analyse fra tema til syntese

| Tema Utford- ringer | Meningsbærende enheter | Kodegruppe Utfordringer med bruk av karriereknappe ne-ene i undervisningen | Kondensering | Syntese Utvalgt sitat ".. jeg klarte ikke å få det helt under huden» |
|------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | <p>".. jeg følte ikke at jeg fikk brukt godt nok"</p> <p>".. jeg fikk jeg ikke brukt de aktivt nok"</p> <p>".. jeg hadde ikke jobbet nok med de"</p> | <p>Subgruppe Lærerne var ikke godt nok kjent med karriereknappene selv</p> | <p>Jeg følte ikke at jeg fikk brukt karriereknappene godt nok.</p> <p>Jeg fikk jeg ikke brukt de aktivt nok.</p> <p>Jeg hadde ikke jobbet nok med karriereknappene .</p> <p>Jeg kjente at det som kanskje også</p> | <p>Flere lærere snakket om at de ikke hadde fått jobbet med karriereknappene i undervisningen så godt som de ønsket. De refererte til at de ikke hadde brukt karriereknappene aktivt nok, og de fikk ikke gjennomgått karriereknappene godt nok med elevene. Noen av lærerne refererte til</p> |

| | | | | |
|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | <p>".. det som kanskje også ble litt vanskelig var at denne teorien er jo på en måte noen andres teori ikke sant sånn at og da når ikke man er selv på trinnet og de som lager oppgaver og det er absolutt ikke noe kritikk til det, men så var det kanskje ikke sånn helt implementert blant de som skulle snakke om det"</p> <p>".. det er alltid litt vanskelig når man får ting utenfra å gjøre det til sitt eget, å videreformidle og det er så mange lærere, og så mange klasser som er involvert, så tenker jeg det er så mange fallgruver å gå i da" tverrfaglig samarbeid eller her???</p> <p>".. jeg klarte ikke å få det helt under huden sånn at jeg kunne litt sånn på en god måte presentere det"</p> | | <p>ble litt vanskelig var at denne teorien er jo på en måte noen andres teori og da når ikke man er selv på trinnet og er de som lager oppgaver, så var det kanskje ikke helt implementert blant de som skulle snakke om det.</p> <p>Jeg tenker at det er alltid litt vanskelig når man får ting utenfra å gjøre det til sitt eget, og det er så mange lærere, og så mange klasser som er involvert, så tenker jeg det er så mange fallgruver å gå i da.</p> <p>Jeg klarte ikke å få det helt under huden sånn at jeg kunne på en god måte presentere det.</p> <p>Jeg opplevde at det var veldig mye som var vagt for meg egentlig. Før vi satt i gang med det, så kjente jeg at det var stort prosjekt som</p> | <p>at de ikke hadde fått det helt under huden selv og de understrekte at elevene hadde behov for å få forklart hvordan de skulle bruke karriereknappene og nettopp derfor var det så viktig at læreren hadde forstått hva disse knappene innebar. Enkelte lærere opplevde at karriereknappene kom fra et annet fag enn dere eget, og de følte de manglet eierskap til karriereknappene. De hadde for eksempel ikke laget oppgavene selv og derfor ble det heller ikke så godt iverksatt i eget fag. To av lærerne refererte til at det var mye som var vagt før de satt i gang med å bruke karriereknappene i undervisningen, og de opplevde at dette var en del av et stort prosjekt som noen andre holdt i. De samme lærerne fortalte videre at de opplevde det som vanskelig å få undervisningsmateriale utenfra, for så å gjøre det til sitt eget, og det ble fort mange fallgruver å gå i.</p> |
|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

| | | | | |
|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| | <p>".. altså det var veldig mye som var vagt for meg egentlig. Før vi satt i gang med det, det var stort prosjekt som noen hadde holdt på med før meg"</p> <p>".. jeg hadde ikke norsk på Vg1 året før, jeg hadde ikke noe forhold til det og det var så mye annet som skulle på plass at jeg fikk ikke forberedt det her godt nok»</p> <p>"... ja som sagt har jeg ikke satt meg nok inn i det fra starten til at jeg har sett alle mulighetene senere hvor man kan trekke det opp. Så sitter man senere og tenker det her burde vært gjort, og sånn her kunne det ha vært gjort".</p> | | <p>noen hadde holdt på med før meg</p> <p>Jeg hadde ikke norsk på Vg1 året før, jeg hadde ikke noe forhold til det og det var så mye annet som skulle på plass at jeg fikk ikke forberedt undervisningen godt nok.</p> <p>Jeg hadde ikke satt meg nok inn i det fra starten til at jeg fikk sett alle mulighetene senere hvor man kan trekke det opp. Så sitter man senere og tenker det her burde vært gjort, og sånn her kunne det ha vært gjort.</p> | |
|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|



[Meldeskjema](#) / [Gøril Hoel - Folkehelse og livsmestring-karrierelæring i kontekst](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
827440

Vurderingstype
Standard

Dato
24.03.2022

Tittel

Gøril Hoel - Folkehelse og livsmestring-karrierelæring i kontekst

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for helse- og sosialvitenskap / Institutt for sosialfag og veiledning

Prosjektansvarlig

Ingrid Bårdsdatter Bakke

Student

Gøril Hoel

Prosjektperiode

01.05.2022 - 31.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er **lovlig** så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det **lovlige** grunnlaget gjelder til 31.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg, og eventuelt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIJGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold,

jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!