

Fakultet for helse- og sosialvitenskap

Marthe Alhaug

Master i karriereveiledning

Kvalitetsutvikling i skolens karriereveiledning gjennom samarbeid i regionalt rådgivernettsverk

Quality development of career guidance in schools by cooperating in a regional
network of advisors

Breddemaster i karriereveiledning

Høst 2021

Forord

“Aldri la tanken på målet ta fra deg gleden av å være underveis”.

Jeg har alltid likt å være underveis, og karriereveiledningsstudiet har gitt meg stor glede siden jeg startet opp, for åtte – ni år siden.

I løpet av det langvarige studiet har jeg hatt gleden av å oppleve oppglødde og engasjerte forelesere, fått fordype meg i et fagfelt jeg brenner for, og hatt dype samtaler med gode studievenner både på turer og ved cafebord. Jeg har følt meg privilegert, og som en del av en stor karriereveilederfamilie.

Jeg vil rette en stor takk til kollegene mine i rådgivernetverket for viktig bidrag som medforskere i dette prosjektet. Dere har gitt meg trygghet og vilje til å jobbe videre i dette prosjektet, og deres tilbakemeldinger underveis har alene gitt meg opplevelsen av å gjøre en meningsfull jobb for felles utvikling. Dere er en fantastisk kvalitetsbevisst og utviklingsorientert gjeng, som hver dag gir litt ekstra til beste for elevene og skolen.

Jeg vil også takke «gatsbygeriljaen» - gode kolleger i fylkeskommuner og skoler rundt omkring i Norge - for muligheten til å lære av og samarbeide med dere om kvalitetsutvikling gjennom bruk av rammeverk. Jeg vil også takke Ingrid Bakke for stødig og trygg veiledning, og gode venner og kolleger som har hjulpet meg med oppmuntring og små og store tjenester på veien.

Denne oppgaven hadde ikke blitt ferdig uten god trettelegging og velvilje fra jobben og kollegene mine. Takk.

Og en stor takk til en tålmodig familie som har ventet på meg – lenge.

September 2021

Marthe Alhaug

Innhold

FORORD	2
INNHold	4
NORSK SAMMENDRAG.....	9
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	10
1. INNLEDNING - BAKTEPPET FOR MITT PROSJEKT	11
1.1 REGIONALT RÅDGIVERNETTVERK	11
1.2 RÅDGIVNING SOM HELE SKOLENS ANSVAR.....	12
1.3 STYRINGSdokumenter for RÅDGIVNINGEN I SKOLE.....	12
1.4 EN STRATEGI FOR UTVIKLING	14
1.5 PROBLEMSTILLING	15
1.6 AVGRENSING AV OPPGAVEN.....	15
1.7 PRESENTASJON AV OPPGAVENS DELER.....	16
2. KUNNSKAPSSTATUS OG FORSKNING OMKRING KVALITET I SKOLENS RÅDGIVNING	17
2.1 HVA ER KVALITET I KARRIEREVEILEDNING?	17
2.2 RÅDGIVNINGSTJENESTEN I NORSK SKOLE.....	19
2.3 FRA INFORMASJON TIL LÆRINGSFOKUS I KARRIEREVEILEDNING	20
2.4 KARRIEREVEILEDNING I EN KUNNSKAPSØKONOMISK DISKURS.....	21
2.5 KARRIEREVEILEDNINGSFELTET I NORGE VOKSER	22
2.6 FORSKNINGENS BIDRAG TIL Å FORSTÅ KVALITET I SKOLENS RÅDGIVNING	24
2.7 LØSNINGER FRA ANDRE LAND	25
2.8 GATSBYS RAMMEVERK FOR GOD KARRIEREVEILEDNING I SKOLE.....	26
2.8.1 <i>Et stabilt program for karriereveiledning</i>	<i>26</i>

2.8.2	<i>Læring gjennom karriere- og arbeidsmarkedsinformasjon</i>	27
2.8.3	<i>Tilpasning til hver enkelts behov</i>	27
2.8.4	<i>Karrieremuligheter i fag</i>	28
2.8.5	<i>Møter med arbeidsgivere og arbeidstakere</i>	28
2.8.6	<i>Arbeidslivserfaring</i>	28
2.8.7	<i>Møte med neste nivåers skoleslag</i>	29
2.8.8	<i>Personlig veiledning</i>	29
2.9	BRUKEN AV GATSBYS RAMMEVERK	29
2.10	NORDISK KONTEKST FOR KARRIEREVEILEDNING	30
2.11	OPPSUMMERING OG IMPLIKASJONER FOR OPPGAVEN	31
3.	TEORETISK FORANKRING	32
3.1	ARBEIDSSOMRÅDER INNEN KARRIEREVEILEDNING	32
3.2	ORGANISASJONSUTVIKLING I SKOLE	34
3.2.1	<i>To konkurrerende syn på organisasjon og ledelse</i>	34
3.2.2	<i>Utvikling av profesjonelle læringsfellesskap i skolen</i>	35
3.2.3	<i>Oppsummering og implikasjoner for oppgaven</i>	38
4.	METODE	39
4.1	VITENSKAPSTEORETISK PERSPEKTIV	39
4.2	PEDAGOGISK AKSJONSFORSKNING	40
4.3	FORSKNINGSDESIGN	41
4.3.1	<i>Deltakernes rolle i aksjonsforskningsprosjekter</i>	41
4.3.2	<i>Forskerens dobbeltrolle i aksjonslæringsprosjekter</i>	41
4.4	GANGEN I DETTE AKSJONSFORSKNINGSPROSJEKTET	42
4.5	DATAINNSAMLING	43

4.5.1	<i>Data fra læringsaksjoner (referat, logg, prosessnotater).....</i>	43
4.5.2	<i>Data fra gruppeintervju</i>	43
4.6	BEARBEIDING OG ANALYSE AV DATA	44
4.6.1	<i>Læringsaksjoner.....</i>	45
4.6.2	<i>Tematisk analyse</i>	45
4.6.3	<i>Gruppeintervju</i>	46
4.6.4	<i>Prosessnotater.....</i>	48
4.7	VALIDITET OG RELIABILITET	50
4.8	ETISKE BETRAKTNINGER AV EGET ARBEID	51
5.	GJENNOMFØRING AV FASENE I PROSJEKTET.....	53
5.1	KARTLEGGING.....	53
5.2	PLANLEGGINGSFASEN	53
5.3	HANDLINGSFASEN.....	55
5.3.1	<i>Første læringsaksjon.....</i>	55
5.3.2	<i>Andre læringsaksjon.....</i>	57
5.3.3	<i>Tredje læringsaksjon.....</i>	58
5.3.4	<i>Fjerde læringsaksjon.....</i>	60
5.4	REFLEKSJONSFASEN	61
6.	PRESENTASJON AV FUNN.....	63
6.1	FUNN 1: KVALITETSUTVIKLING GJENNOM KOLLEKTIVE PROSESSER I RÅDGIVERNETTVERKET	65
6.1.1	<i>Samarbeid for kvalitetsutvikling gir profesjonalisering.....</i>	65
6.1.2	<i>Ledelse av prosesser.....</i>	66
6.1.3	<i>Prioritere tid til å jobbe med kvalitetsutvikling.....</i>	66
6.2	FUNN 2: GATSBYRAMMEVERKET SOM VERKTØY I PROSESS OG MOT EN FELLES PLAN	67

6.2.1	<i>Informasjon av høy kvalitet om utdanning og arbeidsliv</i>	68
6.2.2	<i>Tilpasset veiledning</i>	68
6.2.3	<i>Karrieremuligheter i fag</i>	69
6.3	FUNN 3: NORSK KONTEKST FOR KARRIEREVEILEDNING I SKOLE	70
6.4	FUNN 4: RÅDGIVINGENS Plass I SKOLEN	70
7.	DRØFTING	72
7.1	HVORDAN KAN VI FASILITERE GODE PROSESSER FOR KVALITETSUTVIKLING AV RÅDGIVINGEN I NORSK SKOLE?	72
7.1.1	<i>Fasilitering av kollektive læreprosesser for kvalitetutvikling</i>	72
7.1.2	<i>Fasilitering gjennom ledelse</i>	75
7.1.3	<i>Fasilitering gjennom å utforske rådgivernetverkets handlingsrom for kvalitetsutvikling</i>	76
7.1.4	<i>Fasilitering gjennom bruk av rammeverk</i>	77
7.2	HVILKE FAKTORER HAR BETYDNING I UTVIKLINGEN AV EN REGIONAL PLAN FOR GOD KARRIEREVEILEDNING?	80
7.2.1	<i>En plan som tydelig angir arbeidsområdene</i>	80
7.2.2	<i>En plan forankret i skolens kontekst</i>	81
7.2.3	<i>En felles fortolkning av karriereveiledningens plass i skolen</i>	83
7.3	KRITISK BLIKK PÅ EGEN FORSKNING	86
8.	KONKLUSJON	87
	REFERANSER	89
	<i>NSD</i>	94
	<i>Loggskjema:</i>	96
	<i>Intervjuguide – gruppeintervju med rådgivere</i>	97

FIGURER

Figur 1: Modell av organisasjoner handlingsrom. (Irgens, 2011, s. 68).....	36
Figur 2: Eksempel på koding	47
Figur 3: Eksempel på kategorisering.....	48
Figur 4: Første læringsaksjon.....	56
Figur 5: Eksempel på evalueringskryss.....	57
Figur 6: Andre læringsaksjon	58
Figur 7: Tredje læringsaksjon	59
Figur 8: Tredje læringsaksjon	60
Figur 9: Funn fra læringsaksjoner og gruppeintervju.....	63
Figur 10: Funn fra prosessnotater.....	63
Figur 11: Utvikling av funn.....	64
Figur 12: Modell av plan for karriereveiledning	81

Norsk sammendrag

Masteravhandlingen har til hensikt å utforske hvordan vi kan jobbe med kvalitetsutvikling av karriereveiledning i skole gjennom arbeid i et regionalt rådgivernetverk.

Empirien i masteroppgaven er basert på et aksjonsforskningsprosjekt gjennomført i samarbeid med det regionale rådgivernetverket jeg er koordinator for. Gjennom planlegging, gjennomføring og refleksjon over fire læringsaksjoner har vi arbeidet med kvalitetssikring og kvalitetsutvikling av karriereveiledningen i våre skoler, og vi har skapt et kunnskapsgrunnlag for hva en felles plan kan inneholde. Som et verktøy og inspirasjon i arbeidet har vi benyttet Gatsbys rammeverk for god karriereveiledning. Det er utviklet for engelsk skole, basert på internasjonal forskning og best practise, og består av 8 kriterier for god karriereveiledning,

Rammeverket fra England har preget prosessen vår, og prosessen i rådgivernetverket har i sin tur påvirket hvordan vi nå tenker at en felles plan for karriereveiledning i skolen skal se ut. Gjennom arbeidet har jeg – og vi – lært og erfart ting som vi ikke ville kommet fram til ved å velge en annen framgangsmåte for å lage en felles plan.

Prosjektets hovedfunn er at rådgivernetverket kan være en god base for kvalitetsutvikling og kvalitetssikring. Kvalitetsutvikling gjennom samarbeid i rådgivernetverket byr på både muligheter og begrensninger. Interessesfellesskapet og ønsket om utvikling blant rådgivere vil være en viktig driver for utviklingsarbeid, men det er vesentlig for arbeidet at deltakelse forplikter, og at prosessen har tydelig ledelse.

Et hovedfunn er at eksempler på praksis fra andre steder kan gi verdifulle bidrag inn i kvalitetsutvikling av karriereveiledning i skole, men må settes inn i norsk skolesammenheng. Konteksten vi ser som relevant i denne sammenheng er norsk rammeverk for karriereveiledning og skolens styringsdokumenter (forskrift og læreplaner).

Rådgivernetverket kan, gjennom arbeid med kvalitetsutvikling, være en base for profesjonalisering av karriereveiledningen i skole, og bidra til regional politikktutforming gjennom å skape et felles program for hva, hvorfor og hvordan vi jobber med karriereveiledning i skolen.

Engelsk sammendrag (abstract)

This master's thesis aims to explore how to develop and improve the quality of career guidance in schools by cooperating in a regional network of advisors.

The empirics in the master thesis are based on information acquired through an action-based project that has been conducted in the regional network of advisors that I coordinate. By planning, executing, and reflecting upon four actions for learning. We have worked on improving and assuring the quality of the career guidance in our schools. We have developed a knowledge base intended to result in a structured plan for advisors to follow in their professional work. As a theoretical foundation Gatsby's Framework for Successful Career Guidance has been a tool and an inspiration. The framework is developed for English schools and is based on international research and best practice. It defines eight criteria for successful career guidance.

The English framework has strongly influenced our process, the experiences and reflections in our project group have in turn formed the basis for our common plan for career guidance in our region. During the process, the other participants and I, have learnt and experienced new aspects which we probably might have missed with a different approach.

The main findings in my research are that the regional network of advisors can be a good base for quality development and assurance, but it contains both opportunities and limitations that deserves attention. An important factor in further development work will be the common interest and drive for development among the advisors. Commitment to the process and firm leadership are critical factors to succeed.

Another finding is that best practices from other places can give valuable contributions to quality development in schools, but the practices should be adapted for a Norwegian school context. Relevant to this project are the laws, regulations and curricula that define the frames for career guidance in Norway.

The network of advisors can, through structured quality development, be a base for career guidance more professional in schools. It can also contribute to developing regional policies by creating a common platform for what, why and how we implement career guidance in schools.

1. Innledning - bakteppet for mitt prosjekt

Hvordan jobber vi med kvalitetsutvikling i skolens karriereveiledning? Dette spørsmålet har opptatt meg over lengre tid, og jeg har ikke vært alene om å stille spørsmålet. I forskriften til opplæringsloven blir god rådgiving framhevet som viktig for å hindre frafall, sikre rekruttering til arbeidslivet, sosial utjevning og likestilling (Forskrift til opplæringsloven, 2009, § 22 1-3). I politikkdokumenter blir karriereveiledning definert som en viktig oppgave både for individ og samfunn (Bakke et al., 2020; Buland, Mordal & Mathiesen, 2020; NOU, 2016:7). I tillegg settes det spørsmål til kvaliteten i rådgiveres arbeid (Buland, Mordal, & Mathiesen, 2020). Vi kan dermed si at forventningene til skolens rådgiving er høye. Samtidig gir flere rapporter om rådgiving i skolen signaler om at rådgivere i skolen ofte opplever å være alene i interessen for karriereveiledning (Buland, Mordal, & Mathiesen, 2015), og at rådgiving i skolen av mange blir ansett for å ligge utenfor skolens sentrale aktivitet, nemlig læringsarbeid (Buland, Mordal, & Mathiesen, 2020).

I min masteroppgave har jeg ønsket å finne gode verktøy for å jobbe med kvalitetsutvikling gjennom prosesser i regionalt rådgivernettsverk. Vi har benyttet et engelsk rammeverk for god rådgivning i skole som inspirasjon og verktøy for å komme fram til et kunnskapsgrunnlag for hva som kan utgjøre god karriereveiledning i vår region. Jeg har alltid vært opptatt av handling i feltet, og at utvikling skal synes i praksis blant de det gjelder. Derfor er det naturlig for meg at en masteroppgave kobles tett til praksisfeltet, og konkret utvikling av karriereveiledningstjenester. Men først litt om rådgivernettsverket og min rolle der.

1.1 Regionalt rådgivernettsverk

Jeg jobber som regional rådgiverkoordinator for å styrke og utvikle rådgivningstjenesten i det 13-årige skoleløpet. Mandatet er forankret i partnerskapsavtale mellom kommunene og fylket. Jeg leder regionalt rådgivernettsverk, bestående av rådgivere fra seks ungdomsskoler og en videregående skole. I nettsverket deltar åtte utdannings- og yrkesrådgivere (UOY), en OT-rådgiver og en yrkesfagkoordinator. I rådgivernettsverket er det en sterk tradisjon for samarbeid, og det er årsplan for møter og felles aktiviteter for å styrke elevers overgang fra ungdomsskole til vgs. Rådgiverne møtes åtte ganger i året, og da jobber vi med faglig oppdatering, planlegging, gjennomføring og evaluering av felles aktiviteter. De aller fleste av

rådgiverne har mellom 30 og 60 studiepoeng rådgiverrelevant utdanning og kan beskrives som utviklingsorienterte og framoverlente, men travle.

Jeg er også sekretær i regionalt rektornettverk mellom rektorer i ungdomsskole og videregående skole. Nettverket tar opp saker omkring samarbeid i 13-årig løp. Nettverket består i tillegg til sju rektorer av skoleeiernivå i tre kommuner. Dette beslutningsorganet bestemmer og forankrer felles retningslinjer for skolene i regionen, blant annet en felles plan for karriereaktiviteter mellom ungdomsskole og videregående skole. Systemene for samarbeid i 13-årig løp ligger derfor godt til rette, og rådgiverne har stor tillit blant egne rektorer, slik jeg ser det.

1.2 Rådgivning som hele skolens ansvar

Selv om mye er på plass, opplever jeg at det er et mulighetsrom for utvikling. Skolens rådgiving er hjemlet i opplæringslovens §9-2, og i forskrift til opplæringsloven §22-2 er målsetting, innhold, plikter rettigheter i rådgivningstjenesten konkretisert. Her heter det at skolens rådgiving skal være lagt opp som en prosess fra 8. – 13. årstrinn, der elevene gradvis blir bevisst sine egne evner, verdier og interesser og skal utvikle selvinnsikt (Forskrift til opplæringsloven, 2009, §22, 3-3). Dette innebærer at rådgiving i skolen er mer enn individuell veiledning i forkant av nært forestående valg, men skal foregå over tid, og være en del av et langsiktig læringsperspektiv i ungdommers modningsprosess. Vektleggingen av rådgiving som en modningsprosess og en forankring i skolen, blir enda tydeligere når vi ser på at det i skolen er innført fag karakterisert av Haug (2018) som eksplisitte eller implisitte karriereveiledningstjenester (Haug 2018). Dette er fagene Utdanningsvalg og Arbeidslivsfag i ungdomsskolen, og faget Yrkesfaglig Fordypning på yrkesfaglige utdanningsprogrammer i videregående. Disse fagene inneholder kompetansemål om å bli kjent med arbeidsliv og yrker, utdanningsprogrammer i videregående, og bli kjent med styrker og utviklingsmuligheter hos seg selv.

1.3 Styringsdokumenter for rådgivningen i skole

I forskrift til opplæringsloven heter det at rådgivingen skal involvere personer og instanser på skolen, og det er også presisert at skoleeier er ansvarlig for å oppfylle rettighetene til eleven, og at rådgivningen utføres av personale med relevant kompetanse (Forskrift til

opplæringsloven, 2009, §22) Sammen med etableringen av implisitte eller eksplisitte karriereveiledningsfag, er dette en forståelse av at rådgivningen i skolen skal være en tjeneste med forankring i skolens ledelse, og at alle ansatte i skolen har en aksje inn i rådgivningen. Denne forventningen finner vi igjen i utsagnet «rådgivning er hele skolens ansvar» (NOU 2003:16, s. 212, NOU 2016:7). Dette har blant flere blitt tolket i retning av en deprofesjonalisering av rådgivningen (Gaarder og Gravås, 2011; Kjærgaard, 2012), og forsterkes ved at det for eksempel ikke er stilt kompetansekrav til lærere som underviser i faget utdanningsvalg og arbeidslivsfag, eller til rådgiveres kompetanse.

Rådgivningen i skolen forankres i felles styringsdokumenter for skolen. Høsten 2018 ble ny overordnet del av læreplanen innført (Utdanningsdirektoratet, 2017). Denne beskriver det felles verdisettet skolens opplæring er tuftet på, og omhandler grunnverdier, prinsipper for læring og prinsipper for skolens praksis. Dette er grunnsteinen som skal prege skolens arbeid. I den overordna delen av læreplanen påpekes blant annet *menneskeverdet, identitet og kulturelt mangfold, kritisk tenkning og etisk bevissthet, og demokrati og medvirkning* som sentrale verdier skolen gjennom sitt arbeid skal fremme.

Skolene skal sørge for innføring av disse planene, og at praksis er i overensstemmelse med læreplaner og overordna del av læreplanen. Dette arbeidet gjøres gjennom lokalt læreplanarbeid, der rektor og skolens ledelse er ansvarlige for prosessene. I overordnet del av læreplanen er det beskrevet at skolen skal utvikle et profesjonsfellesskap, der organisasjonen utvikler seg gjennom lærende møter og samarbeid. Slik skal det utvikles en felles kultur i skolen for læring og utvikling av skolen i felleskap.

Innføringen av fagfornyelsen og nye læreplaner i alle fag har skapt et behov for å se karriereveiledningen i skolen i lys av nye sentralgitte føringer. I tillegg har det også kommet forventninger til karriereveiledningen gjennom nasjonalt kvalitetsrammeverk som ble lansert høsten 2019 (Bakke, et al., 2020)

Kvalitetsrammeverket for karriereveiledning skal bidra til gode karriereveiledningstjenester og skal være et verktøy for utvikling av tjenesten. Kvalitetsrammeverket har fire deler, som tar for seg ulike sider av kvalitet. Det handler om karriereveileders kompetanse, god etisk praksis, veisøkers utbytte av tjenesten og kvalitetssikring av tjenesten. Kvalitetsrammeverket gir forventninger til at karriereveiledningen holder en viss standard og føringer for hva som er en god tjeneste.

Kvalitetsrammeverket er tverrsektorielt, og det er ingen konkretisering for hva som er god karriereveiledning i skolen. Det mangler en overgang til «hvordan gjør vi det i praksis». Her finnes et mulighetsrom for at rådgivernettsverk finner en god strategi for å ta inn kvalitetsrammeverket for karriereveiledning inn i praksis i skolen. Med tanke på kompleksiteten med karriereveiledningen sin rolle i skolen, er det betimelig å spørre seg om hvilke konsekvenser dette har for arbeidet med kvalitet i karriereveiledning i skolen.

1.4 En strategi for utvikling

Alle disse gode forsetter og forventninger til karriereveiledningstjenesten i skolen bidrar til å skape en uro i meg over en uoversiktlig situasjon. Det begynner å bli mange verktøy, hjelpemidler og styringssignaler å forholde seg til. Dermed blir jeg sittende igjen med et inntrykk av at alle de gode intensjonene til en viss grad spriker, og det blir vanskelig å holde alle trådene sammen, og resultatet blir en rådgivningstjeneste som mister kraft. Min tanke har vært at disse hjelpemidlene og verktøyene trenger en bro over til praksisfeltet i skolen. En slik bro kan være en plan for rådgiving i skolen som strekker seg fra 8.trinn og ut videregående. I rektornettsverket er det bestemt at vi skal lage en slik felles plan for rådgiving i vår region. Planen skal utarbeides gjennom regionalt rådgivernettsverk, og den skal forankres i skolene.

Derfor ser jeg pedagogisk aksjonsforskning som et naturlig metodevalg. Gjennom læringsaksjoner i rådgivernettsverket kan vi i samarbeid utvikle et felles kunnskapsgrunnlag for god rådgiving i skolen. Dette blir en induktiv tilnærming, der vi lærer gjennom samarbeid for å utvikle en god praksis i skolen. Men i tillegg til å ha et felles mål for arbeidet, vil selve prosessen være interessant og lærerik å dokumentere, og til grunn for min masteroppgave har vært en undring omkring spørsmålet: *Hva vi lærer om samarbeid gjennom å samarbeide?*

For å strukturere arbeidet med å utvikle en plan for rådgivningen i skole, har jeg ønsket å lære av praksis og eksempler fra andre land. Jeg har valgt å se til England, og «The Gatsby Benchmarks for good guidance», Det har fungert som inspirasjon, modell og eksempel på hvordan en plan kan se ut. Ut fra denne tankegangen har jeg hatt som undring: *Hva kan vi lære om vår framtidige plan ved å bruke en plan utviklet et annet sted?*

1.5 Problemstilling

Ut fra mine interesseområder og denne situasjonsbeskrivelsen har jeg kommet fram til følgende problemstilling:

Hvordan kan Gatsbys rammeverk for god karriereveiledning i skole være en inspirasjon og et verktøy når vi arbeider med kvalitetssikring og -utvikling i regionalt rådgivernettsverk?

Forskningsspørsmål:

Hvordan kan vi fasilitere gode prosesser for kvalitetsutvikling av rådgivingen i norsk skole?

Hvilke faktorer har betydning i utviklingen av en regional plan for god karriereveiledning?

1.6 Avgrensning av oppgaven

Jeg har valgt å gå konkret til verks i min masteroppgave, og tatt utgangspunkt i et rammeverk utviklet for engelsk skole, og sett på hvordan dette kan brukes som ressurs for å utvikle vår praksis i karriereveiledningen i skolen i vår region. Gatsbyrammeverket blir verktøyet, og læringsaksjoner i rådgivernettsverket blir metoden.

For begge forskningsspørsmålene brukes Gatsbyrammeverket som et forslag fra en annen kontekst når vi jobber med kvalitetsutvikling. I løpet av første samling med rådgiverne, fant vi imidlertid behov for å avgrense arbeidsfeltet. Derfor vil denne masteroppgaven baseres på arbeid med de fire første av de åtte kriteriene i Gatsbyrammeverket.

Forskningsspørsmål 1 vil handle om prosesser for kvalitetsutvikling, og en konkretisering av hva jeg legger i dette vil være hvordan vi i rådgivernettsverket kan støtte, sikre og trygge rådgiverne i deres rolle i egen skole. Temaer som jeg mener vil være relevante her vil være: evaluering av vår rådgivning i skolen, relevans for rådgiverne, tidsbruk, faglig utvikling og progresjon, knytting til egen praksis. Forskningsspørsmål 2 vil handle om hvilken kunnskap vi sammen danner oss om hvordan vår regionale plan bør se ut, også her ved å se vår praksis opp mot Gatsbyrammeverket.

I denne oppgaven tar jeg for meg prosessen for å utvikle et kunnskapsgrunnlag om hvordan denne planen bør se ut. Jeg har valgt å ikke beskrive den ferdige planen her, bare skissere

hvilke implikasjoner læringen vår har for den planen som vi skal lage. Den ferdige planen er derfor ikke del av denne oppgaven, men den vil bygge på erfaringene vi gjorde gjennom kvalitetsutviklingsprosessen i nettverket.

1.7 Presentasjon av oppgavens deler

Jeg vil se nærmere på prosessen for arbeid med kvalitetsutvikling av rådgivingen i skole basert på et pedagogisk aksjonsforskningsprosjekt i regionalt rådgivernettsverk. I innledningen har jeg presentert mitt ståsted og tankegang med hvorfor jeg har valgt dette prosjektet. Med det som bakteppe vil jeg nå gi en kunnskapsstatus for kvalitet i karriereveiledning i norsk sammenheng, med spesielt søkelys på karriereveiledning i skolen. Jeg vil i gjennomgangen også dra inn kunnskap og forskningsbidrag om kvalitet i skolens karriereveiledning fra andre europeiske land, men først og fremst England. Dette er fordi det er her Gatsbyrammeverket har blitt utviklet.

I kapittel to vil jeg presentere ulike dimensjoner rundt kvalitet som har utviklet seg i fagfeltet karriereveiledning i Norge siden 1950-tallet. Her vil jeg ta for meg hvordan fagfeltet har utviklet seg gjennom profesjonalisering, politikkutforming, praksis og forskning. Jeg vil også ta opp hvordan en annen tenkning rundt hvilket problem karriereveiledning er satt til å løse, preger synet på hva som er kvalitet i rådgivningen, og at like aktører kan ha ulikt syn på hva som er målet med karriereveiledning. Dette gjør jeg for å klargjøre hva som er situasjonen i fagfeltet når jeg starter mitt arbeid.

I kapittel tre presenterer jeg det teoretiske rammeverket for min oppgave. Jeg har valgt et enkelt teoretisk rammeverk for min oppgave, og har tatt utgangspunkt i forståelser av karriereveiledning og begreper som beskriver aktivitetene. Jeg vil også bruke teori om ulike perspektiver på organisasjonsutvikling i skole. I kapittel fire presenterer jeg metoden jeg har valgt å bruke, og beskriver hvordan jeg gikk fram for å samle og analysere data. Her vil jeg presentere pedagogisk aksjonsforskning og vise hvordan jeg bruker dette i mitt design. Kapittel 5 er en beskrivelse av hvordan jeg gjennomførte aksjonsforskningen og hva som skjedde i fasene kartlegging, planlegging, handlingsfase og refleksjonsfase. I kapittel 6 presenterer jeg funnene fra fasene og i kapittel 7 drøfter jeg funnene opp mot relevant teori. Jeg vil her drøfte funnene opp mot de to forskningsspørsmålene jeg har, og til slutt vil jeg i konklusjonen gi en samlende forståelse av hvordan Gatsbys rammeverk kan bidra til kvalitetsutvikling i regionale rådgivernettsverk.

2. Kunnskapsstatus og forskning omkring kvalitet i skolens rådgivning

I denne gjennomgangen vil jeg først presentere ulike dimensjoner på kvalitet, og hvordan man kan arbeide med kvalitet i karriereveiledning fra ulike nivåer. Deretter vil jeg presentere ulike aktørers syn på kvalitet, og vise konsekvenser dette har for utvikling av tjenesten. Etter dette vil jeg beskrive utviklingen av rådgivningen i skolen med spesielt blikk på rådgivers kompetanse. Så vil jeg gi en beskrivelse av hvordan rådgivningen som fagfelt plasserer seg i skolen som organisasjon. Til slutt vil jeg drøfte hvordan skolens rådgiving har plassert seg som del av et voksende internasjonalt fagfelt for karriereveiledning.

2.1 Hva er kvalitet i karriereveiledning?

At en tjeneste skal ha kvalitet er det ingen som synes å være uenig i, men med en gang man stiller spørsmålet om hva som er kvalitet, blir det synlig at det er ikke et enkelt svar på spørsmålet. (Buland, et al., 2011; Haug, 2020; Sultana, 2018). Dette viser seg i diskusjoner om hva ordet kvalitet innebærer, hvordan man definerer kvalitet, og hva man ser som mål for tjenesten. Sultana (2018) peker på at synet på kvalitet er avhengig av kontekstavhengige faktorer som sosial bakgrunn, personlige erfaringer og miljø. I tillegg vil det handle om mer personlige variabler som hvilke standarder og forventinger man har (Sultana, 2018). Buland, et al. (2011) påpeker også kompleksiteten i begrepet, og viser til at det er subjektivt, normativt og tidsbundet (Buland, et al., 2011, s. 27). Det innebærer at kvalitet ikke er en objektiv egenskap, men blir fortolket og forstått ut fra verdier, ontologisk perspektiv og i lys av tiden man lever i.

Temaet kvalitet i karriereveiledning vil derfor romme spenninger, og det vil være naturlig at det oppstår ulike perspektiver på kvalitet. Bedømmelsen av kvalitet vil derfor ha en usikkerhet forbundet ved seg (Haug, 2020, s. 216). Dette er en viktig påpekning, fordi det innebærer at hva som er kvalitet også vil måtte forstås ut fra den kulturen og samfunnet den skal virke i (Bakke & Hooley, 2020).

I norsk kontekst har forskning synliggjort at ordet kvalitet er avhengig av hvilken aktørposisjon man har (Kjærgård, 2012). Det innebærer at politikktutformere, arbeidslivsaktører, praktikere i karriereveiledningsfeltet og brukere av karriereveiledning vil ha ulike – og gjerne sprikende – oppfatning av både hva som er målsettingen med tjenesten,

og hvordan den utføres på en god måte. Da kan det bli et spørsmål om hvilke aktører som får sitt kvalitetssyn igjennom, hvilket syn som blir hegemonisk. Ifølge Kjærgård innebærer dette at noen aktørgruppers kvalitetssyn kan bli undertrykket eller underkommunisert. Buland (2014) har en mer dialogisk tilnærming til prosessene rundt kvalitetsutvikling, og peker på at synet på kvalitet er et spørsmål som blir til gjennom lokal forhandling mellom aktører og nasjonale føringer (Buland, 2014).

I norsk skolesammenheng har kvalitet i utdanning ofte blitt delt inn i tre komponenter: Strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultatkvalitet (NOU 2003, s. 65). Buland et al. (2011) peker på at i skolesammenheng har søkelyset på kvalitet i skolen beveget seg over fra å være opptatt av prosess- og strukturkvalitet til på 90-tallet å få mer fokus på resultatkvalitet, og der begreper som kvalitetsvurdering, kvalitetssikring og sammenligning med andre land har fått større fokus (Buland, et al., 2011, s. 27).

Drøftingen av kvalitetsbegrepet viser at selv om kvalitet er attraktivt og et selvsagt mål for en tjeneste, vil det være uenighet både i hvordan det beskrives, og hva man fester blikket på for å se etter kvalitet. Seinere vil jeg komme tilbake til at målene for tjenesten også kan være mange og bevegelige. Det vil gjøre kvalitetsbegrepet enda mer komplekst, siden målet med en tjeneste vil ha påvirkning for hva man ser som kvalitet.

I denne masteroppgaven har jeg søkelys på hvordan god rådgivning kan utvikles i skolen. Derfor er det viktig å få et overblikk over den skolekonteksten som rådgivningen har utviklet seg i, og hvordan den gjøres i dag. Jeg velger å trekke ut fire dimensjoner ved kvalitet i skolens rådgivning. Disse fire er profesjonalisering, politikkutforming, praksis og forskning. Jeg vil først se på hvordan rådgivningen som fagfelt og profesjon har utviklet seg i skolen. Deretter vil jeg se nærmere på hvordan rådgivningen i skolen har vært under påvirkning fra aktører utenfor skolen og internasjonal påvirkning, og nasjonal politikkutforming med og et voksende fagfelt for karriereveiledning i Norge. Forskning rundt kvalitet i skolens rådgivning vil være en siste kilde til kunnskap om kvalitet i karriereveiledning. Alle disse dimensjonene vil bidra til å beskrive virkeområdet som vi går inn i utviklingsprosjektet med, og påvirke de valg og forutsetninger som vi har for å gjennomføre prosjektet.

2.2 Rådgivningstjenesten i norsk skole

Helt siden rådgivningstjenesten i grunnskolen ble etablert i 1959, har det vært debattert hvilken kompetanse og funksjon rådgiveren skulle inneha. (Buland et al., 2011) Diskusjonen har gått på om man skulle ha pedagogisk psykologisk utdanning, eller om kravet skulle være lærerutdanning med spesialisering. I 1964 ble det fastslått at rådgiver skulle være et funksjonstillegg for en lærer, og ikke en egen stilling. Det ble heller ikke satt spesielle kompetansekrav til funksjonen utenom lærerutdanning (Buland & Mathiesen, 2008). Det innebærer at man som rådgiver i skolen ikke har hatt en profesjonsbakgrunn og et fagfelt å støtte seg på annet enn lærerutdanning og eventuell etterutdanning. Dermed kan vi anta at rådgivingen i skolen helt fra oppstarten var under lite påvirkning fra veiledningsfeltet og aktører utenfra om hvordan tjenesten skulle drives og utvikles.

Karriereveiledningen i norsk skole vil med dette være preget av å være innleiret i skolen som system, og fulgt skolens tankemåter. Dette har trolig forsterket seg ved at Norge har hatt en svak tradisjon for karriereveiledning, sammenlignet med land som Danmark, Finland, Tyskland og Storbritannia. (Gravås & Gaarder, 2011).

Rundt 2000-tallet ser man imidlertid en økt interesse og press på skolens rådgivning (Buland et al., 2011). Debatten fulgte tre ulike spor. For det første var det en frustrasjon over økte arbeidsoppgaver og liten tidsressurs fra rådgiverne til å gjøre en god nok jobb. I tillegg kom et økende søkelys på frafall i videregående, noe mange mente skyldtes feilvalg. Her ble behovet for en bedre rådgivningstjeneste påpekt. Til sist ble det også framsatt kritikk fra næringslivet, spesielt NHO, som opplevde at det var en mismatch mellom elevenes utdanningsvalg og arbeidslivets kompetansebehov. Problemet lå i for dårlig rådgivning i skolen (Buland 2014, s. 27). Det ble med dette tydelig at rådgivingen av ungdom ikke bare har mål på individnivå, med å hjelpe ungdom til å orientere seg, men at rådgivingen også skal bidra til å nå mål på samfunnsnivå, slik som rekruttering ut fra arbeidslivets behov.

Gjennomgangen av rådgivningstjenesten viser at det allerede fra starten var diskusjon rundt en av de viktigste dimensjonene i kvalitet i tjenesten, nemlig profesjonalisering. I valget mellom profesjonsutdanning innen feltet veiledning og generalistbakgrunn som lærer, var det generalisten som ble prioritert. Det man fikk ut av dette var en rådgivningstjeneste som stod trygt forankret i skolen som system, og forstod hvordan mekanismer i skolen fungerte.

For å få til en god rådgivning i norsk skole, vil det være viktig å se til utlandet for å se hvilke diskusjoner som pågår, og hvordan dette får påvirkning for karriereveiledningsfeltet i Norge. Jeg vil nå se på hvordan insentiver fra overnasjonale organer fikk påvirkning på karriereveiledningens kvalitet i Norge, gjennom kvalitetsevalueringer og politikktutforming.

2.3 Fra informasjon til læringsfokus i karriereveiledning

I dette kapittelet vil jeg se på hvordan karriereveiledning fra rundt 2000-tallet fikk økt søkelys på den politiske dagsorden i Europa. Jeg vil også ta for meg hvorfor dette skjedde, og peke på de konsekvensene dette hadde å si for forståelsen av kvalitet i karriereveiledning.

I OECDs landrapport om Norges karriereveiledning fra 2002 ble det påpekt som en styrke at skolesystemet hadde en veletablert veiledningstjeneste med sterk lokal forankring. Rapporten påpekte imidlertid svak profesjonalisering, store forskjeller i tjenesten mellom regioner, og manglende nasjonal strategi og koordinering (OECD, 2002). I tillegg pekte rapporten på at tjenesten hadde mer søkelys på informasjon enn utviklingsorienterte mål for karriereveiledning. Her dreies perspektivet mot at karriereveiledning i større grad enn tidligere skal inkludere læring og utvikling av kompetanser som setter folk i stand til å håndtere egen karriere. Dette blir kalt et CMS-perspektiv på karriereveiledning. Dette er interessant, fordi det peker en tydelig retning framover for karriereveiledningens utvikling i Norge, og påvirker utviklingen til fagfeltet karriereveiledning i Norge. I tillegg innebærer det at rådgivningen i skolen ikke begrenses til informasjon og veiledning knyttet til neste valg, men at man har også skal inkludere aktiviteter med tydeligere læringsmål. Det kan imidlertid stilles spørsmål til om denne nye forståelsen av læringsmål i karriereveiledningen i skolen har blitt innlemmet i skolen som organisasjon. Det vil bli videre drøftet i avsnittet om organiseringen av rådgivningen i skolen.

I tillegg ble fagfeltet karriereveiledning påvirket fra politisk hold i EU og gjennom EØS-avtalen. Fra 2000-tallet kom karriereveiledning og livslang læring på agendaen i europeisk politikk, blant annet gjennom resolusjoner i 2004 og 2008 om karriereveiledning og livslang læring (EU, 2004; 2008). Her blir altså tankegangen som vi så fra OECD-rapporten om et læringsperspektiv på karriereveiledning, ytterligere påpekt. Men når karriereveiledning kom på agendaen i internasjonal politikk, var det ikke bare for å bidra til læring og utvikling for den enkelte borger. Karriereveiledning ble også forstått som et verktøy som kunne være bra

for utviklingen av den sosiale og økonomiske situasjonen i Europa. Jeg vil nå se på hvorfor dette økte fokuset oppstod.

2.4 Karriereveiledning i en kunnskapsøkonomisk diskurs

Bakgrunnen for den store interessen for livslang læring og karriereveiledning var EUs strategi om å en dynamisk og kunnskapsbasert økonomi. Et globalisert marked og kunnskapsdreven økonomi i radikal endring krevde en felles strategi for å utvikle kunnskapssamfunnet, modernisere velferdssamfunnet og utdanningssystemet (EU, 2000). Målet skulle nås gjennom å satse på bærekraftig økonomisk vekst, bedre jobber og større sosial kohesjon. I et internasjonalt marked preget av hurtige endringer, var det behov for en arbeidsmasse med høy kunnskap og stor omstillingsevne i befolkningen. Bengtson (2011) hevder at i disse dokumentene ser man en forståelse av at karriereveiledningens mål dreier mot at individet gjennom selvledelse tilpasser seg et hurtig endrende arbeidsliv. Livslang læring og karriereveiledning ble sett på som et redskap i samfunnsutviklingen.

Med denne forskyvningen blir også synet på kvalitet forskjøvet til å bli satt inn i en mer markedsøkonomisk forståelse, og innsats blir i høyere grad vurdert opp mot utbyttet av tjenesten.

Som en konsekvens av resolusjonene ble det tatt til orde for en felles samordning av systemer og politikkutforming i Europa, og i årene som fulgte ble det opprettet systemer som arbeidet med en kunnskapsbase og kvalitetssikring av karriereveiledning, for eksempel gjennom arbeidet til European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN). Her ble det lagt til rette for økt nettverk mellom forskere, praktikere og politikkutformere, slik at man fikk økte muligheter å lære av andres erfaringer innen fagfeltet. ELGPN stod for utgivelser av rapporter som «The Evidence Base on Lifelong Guidance» (Hooley 2014) som pekte på 10 evidensbaserte prinsipper for karriereveiledning. Dette handlet om at veiledningen burde ha søkelys på individet, at man skulle støtte læring og utvikling blant annet gjennom å tilby en rekke ulike læringsaktiviteter, og at man skulle jobbe med kvalitetssikring av tjenesten (Hooley 2014, s. 56). Dette er interessant fordi det bekrefter og styrker læringsperspektivet i karriereveiledning og forener mål på individ- og samfunnsnivå. Læringen er en fordel for samfunnet, men den må ha søkelys på den enkeltes prosesser, og kan ikke reduseres til en veiledningssamtale. Samtidig ligger søkelys på kvalitetssikring der, vi må sikre oss at

kvaliteten i alle intervensjonene er god. Og at dette må måles, slik at vi får beviser for at det virker.

Året etter kom rapporten «Strengthening the Quality Assurance and Evidence-Base for Lifelong Guidance (ELGPN 2015), som peker på at for å sikre en kvalitativt god tjeneste, er det viktig å ha søkelys på kompetansen til veiledere, brukerinvolvering i kvalitetssikring, serviceutvikling, og kost-nyttevurderinger for både individ og samfunn. (ELGPN 2015). Interessen beveger seg med dette over på resultat kvalitet, og det blir søkelys på at effekt kan bevises gjennom forskning. Mer effektiv bruk av aktiviteter, og mer effektiv pengeinnsats blir viktige fokusområder. Slik ble kvalitetsmål som effektmål, kost-nytteperspektiv for samfunnet og samordning av tjenestene mer framtrødende. Disse perspektivene påvirket også utviklingen av karriereveiledningsfeltet i Norge, og i neste avsnitt vil jeg beskrive hvordan kvaliteten i tjenesten ble økt gjennom søkelys på å utvikle systemer med helhetlig politikkutforming for karriereveiledningsfeltet.

2.5 Karriereveiledningsfeltet i Norge vokser

Norske myndigheters fokus på karriereveiledning økte som et resultat av internasjonale insentiver og rapporten fra OECD, og det ble gjort et stort arbeid for å styrke karriereveiledning på både politikkutformingsnivå, profesjonalisering og i praksisfeltet. Det skjøt fart i tilbud om videreutdanning innen karriereveiledning. I tillegg fikk VOX (nå HK-dir) et nasjonalt systemansvar for og koordinering av karriereveiledningen i Norge. Insentiver her var tilskudd til etablering av fylkesvise karrieresentre, struktur for utvikling av karriereveiledning gjennom koordinering og samarbeid, og helhetlig politikkutforming på feltet. (NOU, 2016:7)

Opprettelsen av fylkesvise karrieresentrene gjennom partnerskapsarbeid skulle bidra til å styrke rådgivingen i 13-årig løp, og være ressursentre for skolen (Buland 2011). Min jobb som regional rådgiverkoordinator i et karrieresenter er en konsekvens av denne satsingen, og mandatet til stillingen er å styrke og koordinere rådgivingen i grunnskole og videregående skole og næringsliv for å styrke samarbeidet og sikre bedre yrkes- og utdanningsrådgiving for elever i det 13-årige løpet (OFK Partnerskapsavtale, 2010).

En oppfølgingsrapport fra OECD i 2014 viste til at det fortsatt var rom for utvikling av karriereveiledningstjenester. Som et resultat av dette ble det satt ned en nasjonal

utredningsgruppe som i 2016 presenterte NOU 2016:7 *Norge i omstilling –karriereveiledning for individ og samfunn*. En av anbefalingene her var å danne et tverrsektorielt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning i Norge. Derfor fikk Kompetanse Norge i 2017 oppdraget med å utvikle et slikt rammeverk. Dette blir sett på som et middel for å skape et helhetlig system for karriereveiledning i et livslangt perspektiv, og skal også være gjeldende for rådgivningen i skole. Målet med rammeverket var høy profesjonalitet og kvalitet på karriereveiledningstjenester, slik at man sikret ønsket utbytte av karriereveiledning både for individ og samfunn.

Høsten 2019 ble Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning presentert. Kvalitetsrammeverket har et løsningsforslag som handler om etikk i karriereveiledning, karrierekompetanser, kompetansestandarder og kvalitetssikring. Kvalitetsrammeverket vil bidra med økt profesjonalisering av karriereveiledningstjenesten, og det er viktig å se på hvordan dette kan gjøres gjeldende også for karriereveiledningen i skolen. Siden løsningsforslaget kun er en anbefaling, vil det være opp til skolen selv å forankre rammeverket i sin praksis. Rammeverket kan heller ikke direkte tas i bruk som kvalitetsutviklingsverktøy i skolen, her kreves en omsetting til skolens praksis, i tillegg til en forankring i skolen som organisasjon. Derfor er det vesentlig å se på de styringsdokumentene som regulerer rådgivningen i skolen.

Gjennomgangen viser at selv om fagfeltet karriereveiledning ved 2000-tallet var sterkest forankret i skolen som organisasjon, skjedde det tiltak på systemnivå som førte til en økt profesjonalisering av karriereveiledningstjenesten som helhet i Norge fra ca. 2005. Profesjonaliseringen handlet om å lage systemer for samarbeid og støtte, og tilbud som øker veilederes kompetanse. Styringssignalene ble gitt som anbefalinger, noe som førte til at det var opp til aktørene selv å sette dem ut i en endret praksis. Ansvar for utvikling av kvalitet i tjenesten lå dermed hos aktørene.

Den siste kilden til kunnskap om kvalitet i karriereveiledningen vil være forskningen, som kan bidra med ulike typer tilnærminger for å få en dypere forståelse av hva det er som virker i karriereveiledning, hvordan og hvorfor.

2.6 Forskningens bidrag til å forstå kvalitet i skolens rådgivning

Tidligere har jeg vist at når karriereveiledning ble innleiret i en kunnskapsøkonomisk diskurs, skjedde det etter en forskyvning i synet på kvalitet. Dette perspektivet løftes fram av Haug (2016), som peker på at synet på hva som er kvalitet i tjenesten er avhengig av hvilke mål man ønsker å nå, og viser til at karriereveiledning skal nå mål både på individnivå og samfunnsnivå. For eksempel er det en klar målsetting på individnivå at karriereveiledningen i skolen skal bidra til at elevene tar gode og gjennomtenkte valg, samtidig som rådgivningen skal hindre frafall, og øke sosial mobilitet (Forskrift til opplæringsloven §22-3). På samfunnsnivå er det et viktig mål å øke Norges konkurransefortrinn i global økonomi.

Haug (2016) anbefaler en tilnærming der man i skolen ikke velger mellom individuelle og samfunnsskapt målsettinger, men at man bygger opp en helhetlig karriereveiledningstjeneste som ivaretar flere målsettinger. Haug peker på at mens man i de individuelle veiledningssamtalene kan vektlegge individuelle kortsiktige karrierevalg, kan man i gruppeaktiviteter ha større søkelys på utvikling av langsiktige karrierekompetanser og karrierelæring om samfunnets behov.

Dette er interessant for min forskning, fordi det viser til at man i utviklingen av en god tjeneste ikke trenger å ha et enten-eller-syn, men at man kan samle flere målsettinger inn i tjenesten, og at ved å dra inn like aktørperspektiver og ulike forståelser, så vil man kunne sette ord på de ulike målsettingene og perspektivene, heller enn å etterlate et inntrykk av enighet og harmoni. I praksis i skolen vil det bety å åpne opp for mer samarbeid med aktører utenfor skole, slik at ikke skolen blir eneste premissleverandør i elevenes forståelse av karriereutvikling.

I artikkelen «Understanding of career guidance quality in Norwegian schools» undersøker Haug (2020) nærmere hvilke forståelsesformer som synes å være til stede i skolens rådgivning. Han støtter seg på Sultana (2014) som peker på tre diskurser om karriereveiledning som på sine måter påvirker både politikktutforming, forskning og praksis. (Haug, 2020 s. 209) Disse tre paradigmene er en teknokratisk matching diskurs, en hermeneutisk- og utviklingsorientert diskurs og en emansipatorisk diskurs. Hvilken av de tre forståelsene man bekjenner seg til, vil ha betydning for hvordan man ser på problemet, og hvilke løsninger man foreslår. Dette vil igjen manifestere seg i tre ulike typer mål for karriereveiledning. Haug (2020) konkluderer i artikkelen at han kan finne bevis på både en

teknokratisk og en utviklings- og hermeneutisk forståelse av karriereveiledning i skolen, men ikke så uttalte forståelser ut fra en emansipatorisk diskurs. Dette er interessant med tanke på rådgivningstjenesten i skolen, siden opplæringsloven som jeg har nevnt tidligere, peker på at *rådgivningen skal bidra til å utjevne sosial ulikhet...* Dette kan forstås som at det er sprik mellom forventningene i forskriften, og den praksis som skjer i skolens rådgivning. Haug tar til orde for en mangefasettert, åpen og reflekterende tilnærming. Ved å bringe inn ulike posisjoner og forståelser i karriereveiledning, vil det gi en bedre tjeneste.

Vi ser tydelig at karriereveiledningsfeltet etter 2000 blir en del av et større internasjonalt fagfelt både i politikktutforming, profesjonalisering og forskning. Dette kan sammenlignes med hvordan skoleutvikling fra 1990-tallet i større grad enn tidligere orienterer seg mot utlandet, og sammenligner tjenesten mot andre land. (Buland, et al., 2011) Også når det gjelder praksisfeltet kan kvalitet i skolens rådgivning profittere på å se til andre land for å forbedre egen praksis. Dette er også framhevet som en strategi anbefalt av ELGPN for å lære av god praksis i andre land. Det er derfor nyttig å se på hvordan andre land har utviklet rammeverk for karriereveiledning, for å se hvordan vi kan lære av dette i vår utvikling av en plan.

2.7 Løsninger fra andre land

Haug gjør i boken «karrierekompetanser, karrierelæring og karriereundervisning» (2018) en inndeling av rammeverk utviklet i Europa og land utenfor Europa, der rammeverk utviklet i Australia, USA og Canada ser ut til i hovedsak å dele inn rammeverkene i tre hovedområder. Disse områdene er *personlig ledelse og utvikling, lærings- og arbeidsutforskning* og *karriereutviklingskompetanser*. De tre hovedområdene blir så delt inn i overordnede kompetanser. I Europa synes rammeverkene å bygges opp omkring Law og Watts DOTS-modell, som bygges opp rundt de fire kompetanseområdene *Decision learning (D)*, *Opportunity awareness (O)*, *Transition learning (T)* og *Self-awareness (S)*. (Haug, 2018, s. 47) Felles for mange av rammeverkene er at de bygges opp rundt kompetanseområder eller mål i mer eller mindre finmasket inndeling. Disse utgjør til sammen den karrierekompetansen som hver enkelt veisøker skal jobbe mot, slik at det utvikles en form for karrieresum som aktiviteter bygges opp rundt.

En annen måte å bygge opp et rammeverk for karriereveiledning i skolen kan vi se i England. Her har et sektorbasert rammeverk for god karriereveiledning i skolen blitt bygget opp rundt *hvordan*-dimensjonen, altså organiseringen av karriereveiledning, heller en beskrivelse av hva

karrierekompetansene er. I tillegg er dette et rammeverk som bruker de ulike læringsarenaene og rollene som finnes i organisasjonen. Det kan derfor sies å være bygget opp rundt skolen som system.

2.8 Gatsbys rammeverk for god karriereveiledning i skole

I 2014 ga Gatsby Charitable Foundation ut «Good Career Guidance», en evidensbasert rapport ledet av Sir John Holman, professor ved universitetet i York. I arbeidet med rapporten ble seks land med godt rykte i utdanning og karriereveiledning besøkt. Her ble det gjort skolebesøk, og elever, lærere og offentlige tjenestemenn intervjuet. I tillegg ble det foretatt undersøkelser av «best practice» i skolens rådgivning i England. Rapporten påpekte at det i søket etter hva som var god karriereveiledning handlet om at det ikke fantes en intervensjon som var spesielt viktig for en god rådgivingstjeneste, men at god rådgiving i skolen handlet om å gjennomføre en rekke planlagte aktiviteter som fulgte en fastlagt struktur.

Rapporten identifiserte åtte kriterier for en god rådgivingstjeneste i skolen som måtte gjøres sammenhengende og godt. Disse åtte kriteriene ble kjent som «The Gatsby Benchmarks» (Gatsby Charitable Foundation, 2014). Jeg vil nå presentere de åtte kriteriene, med hovedvekt på de fire første, siden det er disse som vi har konsentrert vårt arbeid rundt.

2.8.1 Et stabilt program for karriereveiledning

Dette kriteriet kan ses på som en samling av de andre kriteriene i en langsiktig og systematisk plan for hvordan karriereveiledning i skolen bør drives. Men det har også en viktig del om forankring av planen i skolens ledelse. Kriteriet peker på at den som driver programmet må ha støtte i skolens ledelse til å få tiltakene gjennomført. I tillegg pekes det på samarbeid med skolens ansatte, og med samarbeidsparter utenfor skolen. For å få dette til er det viktig å ha en felles forståelse for hvordan karriereveiledning er viktig å holde på med i skolen, altså se på driverne. Andrews og Hooley (2018) peker på hvilke drivere som kan være aktuelle i engelsk kontekst. I norsk kontekst kan det være en god hjelp i å se på statistikk om utdanning og gjennomføring, opplæringslov med forskrift og for eksempel kvalitetsrammeverket for karriereveiledning.

Det er fire viktige prinsipper for programmet. Det bør gjelde for alle elever, det bør legges opp som en prosess, være sentrert omkring eleven og ha fokus på utbytte (Andrews & Hooley, 2018, s. 24).

2.8.2 Læring gjennom karriere- og arbeidsmarkedsinformasjon

Kriteriet handler om at elever og foresatte skal ha tilgang til oppdatert, objektiv og kvalitetssikret informasjon om utdanningsmuligheter og informasjon om arbeidsmarked. Tilgang til informasjon ses også som viktig for sosial mobilitet, siden elever og foreldre trenger informasjon om lønn i ulike sektorer, og kunnskap om ledighetstall i ulike yrker. Slik vil man kunne gjøre mer faktabaserte valg om arbeid og utdanning, og det kan bidra til færre stereotypiske holdninger om arbeid og utdanning. Kriteriet peker på at elever og foresatte trenger hjelp til å finne og forstå hvordan informasjonen kan brukes, og hvordan den er viktig i hver enkelts valg. God informasjon om arbeidsmarkedets behov vil også gi tydelige signaler til elever om hvilke kompetanser og kvalifikasjoner som er ettertraktet for å lykkes i arbeidslivet (Gatsby Charitable Foundation, 2014).

Kilder til informasjon kan være nettsider, hefter, bøker, messer, møter, åpne dager, nettverksmøter, aviser og blader, testkurs med mer. De viktigste kravene til kildene er at de er tilgjengelige, dekker et bredt utvalg av muligheter, og at de er oppdaterte (Andrews & Hooley 2018).

2.8.3 Tilpasning til hver enkelts behov

I boka «The Careers Leader Handbook» (Andrews & Hooley, 2018), blir kriteriet beskrevet som et av de mer komplekse kriteriene i rammeverket. Kriteriet tar til orde for å vise et mangfold av muligheter innen en stor bredde av retninger, samtidig som man ivaretar karrierelæringsaktiviteter tilpasset den enkeltes behov. På gruppenivå handler det om å se og ivareta forskjellene i elevgruppen, og tilby en bredde i karrierelæringsaktiviteter som viser mangfold og støtter opp under elevenes ambisjoner. I tillegg så må karriereaktivitetene utfordre stereotypier, fordommer og urettferdighet, gjennom å vise et mangfoldig arbeidsliv, at mennesker er ulike, og belyse det faktum at samfunnet ikke behandler alle likt. Slik kan man vide ut mulighetshorisonten som finnes, samtidig som man avslører begrensninger som finnes i hver enkelts tankesett, i samfunnet og i systemet.

Men kriteriet har også en fordring om å tilpasse karrierelæringsaktiviteter til den enkeltes individuelle behov, og disse trenger ikke å være de samme som på gruppenivå. Dette kan handle om å støtte og utvikle hver enkelts ambisjoner gjennom skreddersøm i karrierelæringsaktiviteter og veiledning. Den individuelt tilpassede karrierelæringen må også settes i et system slik at den ikke blir tilfeldig, og avhengig av rådgivers personlige nettverk.

2.8.4 Karrieremuligheter i fag

Begrunnelsen for kriteriet er at alle elever vil dra fordel av å tenke på karriereutviklingen sin mens de er på skolen (Andrews & Hooley, 2018). Kriteriet innebærer at det arbeides med karriere på to måter. For det første at det undervises i utvikling av karrierekompetanser. Dette kan gjøres i et eget karrierefag, eller som en integrert del av et annet fag. For det andre at lærere knytter pensum i sine fag opp mot mulige karriereveier. Derfor understrekes det i kriteriet at alle lærere bør knytte pensum i fag til karrierer. Alle faglærere kan være støtte for elever ved å se elevers styrker opp mot spesifikke utdannings- og yrkesmuligheter.

2.8.5 Møter med arbeidsgivere og arbeidstakere

Dette kriteriet handler om at skolen legger til rette for at elevene kan få høre erfaringene til en rekke ulike representanter fra arbeidslivet. På denne måten får elever mange muligheter til å lære av arbeidsgivere om viktigheten av arbeid, kompetanser og ferdigheter i arbeidslivet. Men aller viktigst er det at elevene får muligheten til å komme på talefot med personer som kan gi kunnskap ingen andre kilder klarer. Prinsipper for å sikre god kvalitet i dette kriteriet er blant annet at det er godt innbygd i det overordnede programmet, har læringsfokus, inneholder praktiske elementer, har for- og etterarbeid for elevene, og er variert (Andrews & Hooley, 2018, s. 80-81).

2.8.6 Arbeidslivserfaring

Det er i arbeidslivet at man lærer om arbeid, og forskjellen på dette og det forrige kriteriet, er at mens det forrige kriteriet gjennomføres på skolen, er dette kriteriet lagt til læringsarenaer utenfor skolen. Kriteriet setter som standard at alle elever får erfaringer med arbeidslivet fra kortere besøk og jobbskygging til lengre og mer arbeidsinkluderende utplasseringer. Slik kan elevene få oppleve hva som virkelig foregår på et arbeidssted, aller helst delta i arbeidsoppgaver selv og utvide nettverket sitt.

2.8.7 Møte med neste nivåers skoleslag

Alle elever skal få møte representanter fra og få vite om ulike utdanningsretninger videre, slik at de kan ta informerte utdanningsvalg, og får vite om alle utdanningsmulighetene som ligger foran dem, og hvilke krav disse stiller. Dette inkluderer både høyere yrkesopplæring, høyskole og universitet. I dette kriteriet vil det være viktig både å få gode møter med neste skoleslag, men de vil også være viktig å møte skoleslag som ligger lengre fram i karriereplanen. Aktiviteter i kriteriet kan være både møter, besøk og utprøving, og kan både foregå på egen skole og på mottakerskole. De kan foregå som felles for alle, eller være tilpasset enkeltelevers behov og ønsker.

2.8.8 Personlig veiledning

Mens de andre syv kriteriene kan beskrives som karriereundervisning og karrierelæringsaktiviteter, har dette kriteriet en-til-en samtale med en profesjonell karriereveileder i fokus. Alle elever skal ha tilgang til profesjonell karriereveiledning på skolen, og karriereveilederen bør være tilgjengelig når elevene skal ta valg om videre utdanning og arbeid. Karriereveiledningen bygger ideelt sett på erfaringene som elevene har hatt fra de andre kriteriene, og den individuelle karriereveiledningen bidrar med karriereinformasjon og veiledning skreddersydd til elevenes ønsker. Karriereveiledningen skal ha hver enkelt elevs interesser i fokus, og være nøytral og upartisk. Den personlige veiledningen med karriereveileder kommer i tillegg til samtaler som alle skolens ansatte må være forberedt på å ta med elever, og det er viktig at ansatte på skolen har en avklart tanke om når de skal henvise til karriereveileder, og når de kan ha samtaler med elevene selv (Andrews & Hooley 2018).

2.9 Bruken av Gatsbys rammeverk

Rammeverkets styrke ser ut til å hvile på enkelheten i oppbyggingen, og har gitt gjenklang hos både skoleledere og politikkkutforming. Kriteriene virker intuitivt forståelige og meningsfulle, og ved hjelp av måleindikatorer kan man avgjøre om egen rådgivingspraksis er i overensstemmelse med kriteriene. Rapporten inneholdt en egen oversikt over hva som ville være kostnadene og fordelene for samfunnet å implementere kriteriene i skolens karriereveiledningsprogram. Her ble det vist til at de langsiktige økonomiske fordeler ved programmet var høyere ferdigheter og kvalifikasjoner, altså ville det bedre samfunnets

konkurransefortrinn ved en bedre utdannet befolkning. Men innføring av programmet var også synlige på individnivå. Effektstudier viste at elevenes motivasjon og utholdenhet for skole og utdanning økte.

I vårt utviklingsprosjekt er det de første fire kriteriene som har vært tema for arbeidet i de fire læringsaksjonene. Bakgrunnen for utvalget har vært et ønske om å få bedre innsikt i de fire utvalgte kriteriene, enn å gape vidt over alle. I tillegg har det handlet om å arbeide med de kriteriene der man har størst behov for utvikling. Men vissheten om at Gatsbys rammeverk inneholder fire kriterier i tillegg til de fire vi satte søkelys på i våre læringsaksjoner ligger der som en viten om at vi må forholde oss til disse, og på et punkt ta dem inn i utarbeidelsen av vårt nye program. Hva vi kommer fram til gjennom læringsaksjonene kan ha stor betydning for arbeidet også med de siste fire kriteriene. Dermed kan vi håpe på en viss overførbarhetseffekt. Her vil det være naturlig å lede fokus over på et noe mer overordnet felt i kvalitetsutvikling, nemlig hvordan man tenker om kvalitetsutvikling, og hva ledelse av karriereveiledning i skolen innebærer.

2.10 Nordisk kontekst for karriereveiledning

I antologien «Career and Career Guidance in the Nordic Countries» (Haug, Hooley, Kettunen & Thomsen, 2020) gjøres en konseptualisering av hva som kjennetegner nordisk kontekst for karriereveiledning. Her blir det argumentert for at teorier og konsepter om karriere ikke kan spres som globale ideer som virker likt over alt. Karriereveiledning kan ikke ses uavhengig av det samfunnet den skal virke i. Konseptualisering forsøker å beskrive verdier og tilnæringer i historisk, geografisk og politisk setting for karriereveiledning i Norden. Dette blir beskrevet som fire Co's, som består av kontekst, (Context), *felleskapet* (community), *samskaping* (co-construction) og *samarbeid* (collaboration) Disse fire ordene kan ses som et organiserende rammeverk som karriereveiledningen inngår i, og skaper mulighetsrom for utvikling.

Dette perspektivet ser jeg som viktig for min oppgave. Jeg ønsker å hente inspirasjon fra et rammeverk utviklet i en annen kontekst, men jeg kan ikke være sikker på at kontekst, historisk bakgrunn for veiledning i skolen er den samme, ei heller organisasjonssyn og verdisett.

Bakke og Hooley (2020) påpeker forholdet mellom globalisme og lokalisme, og at lokale tenkemåter om karriereveiledning kan utspille seg annerledes enn globale tenkemåter. Konsepter og teori om karriereveiledning kan enten tas ut av den lokale konteksten og brukes

over alt. Dette ses som en top-down måte å bre ut karriereveiledning. Den andre måten å spres teorier og konsepter er gjennom å plukke opp konsepter og ideer utviklet andre steder, tenke om den inn i den lokale settingen og transformere ideene til lokal setting og kontekst for å kunne være virksomme (Bakke & Hooley, 2020).

Dette er interessant for min oppgave og noe jeg må finne ut mer om. I utgangspunktet mener jeg at det ikke er store forskjeller på hvordan karriereveiledning utspiller seg i England og Norge. Engelske teorier om karriereveiledning ser ut til å ha hatt påvirkning på karriereveiledningsfeltet gjennom Watts karrierelæringssteori, blant annet ser vi dette i kvalitetsrammeverket.

2.11 Oppsummering og implikasjoner for oppgaven

Gjennomgangen av kunnskapsstatus av temaet kvalitet i skolens rådgivning, viser at rådgivernes rolle i norsk skole etter oppstarten på 60-tallet var relativt stabil og en av de viktigste aktørene innen karriereveiledningsfeltet i Norge. Dette endret seg utover 2000-tallet da tjenesten ble satt under press. Det ble større fokus på frafall, økte forventninger til tjenesten fra næringslivet, og rådgiverne opplevde en tjeneste med for liten ressurs til å gjøre oppgavene. Ønsket var større profesjonalisering av rådgiverrollen. Gjennom internasjonalt fokus på livslang læring ble karriereveiledning på 2000-tallet i økende grad sett som et redskap i kunnskapsøkonomien, og karriereveiledningen ble styrket gjennom profesjonalisering av systemer for karriereveiledning, politikktutforming, og forskningsbasert kunnskap om effektiv karriereveiledning.

Karriereveiledning som fagfelt i Norge opplevde en stor utvikling, og karriereveiledning fikk en betydelig rolle i kompetansepolitikken. Med utviklingen av et eget rammeverk for karriereveiledning fikk feltet en kvalitetsstandard for hvordan tjenesten skulle gis. Det kan være grunn til å stille seg spørsmål om i hvilken utstrekning norsk skole var med i denne profesjonaliseringen av karriereveiledningstjenesten i Norge etter 2005. I mitt prosjekt ønsker jeg å finne ut om et kvalitetsutviklingsarbeid drevet gjennom rådgivernetverket kan styrke skolens rådgivning.

3. Teoretisk forankring

Problemstillingen i denne studien handler om hvordan man ved hjelp av et rammeverk kan drive kvalitetsutvikling gjennom regionalt rådgivernetverk. Det vil være naturlig å først se til det nasjonale kvalitetsrammeverket for karriereveiledning for både å klargjøre begreper som er relevante for oppgaven, men også for å redegjøre for perspektiver rundt kvalitetssikring som ligger der. Jeg velger å se kvalitetsutvikling gjennom rådgivernetverk som organisasjonsutvikling, og har derfor valgt å se på teoretiske perspektiver på organisasjonsutvikling i skole for å finne forklaringsmodeller og analyseredskaper til å drøfte funnen i denne studien. til det vi opplever.

3.1 Arbeidsområder innen karriereveiledning

Et fagspråk kan ses som en markør for en profesjon, og med utviklingen av et fagfelt for karriereveiledning har det også utviklet seg et begrepsapparat for å definere ulike komponenter og dimensjoner innen fagfeltet. I norsk kvalitetsrammeverk for karriereveiledning defineres ulike begreper, og de settes i forhold til hverandre. For å få en oversikt over karriereveiledningens virkeområde i skolen, er det naturlig å starte med å definere ordet karriereveiledning. I kvalitetsrammeverket for karriereveiledning blir *karriereveiledning* brukt som det sektorovergripende overordnede begrepet:

“Målet med karriereveiledning er at mennesker blir bedre i stand til å håndtere overganger, og til å ta meningsfulle valg knyttet til utdanning, læring og arbeid gjennom livet. Karriereveiledning gir mulighet for utforskning av den enkeltes situasjon, ønsker og muligheter, og støtte til handling, valg og samfunnsdeltakelse. Karriereveiledning kan foregå individuelt og i gruppe, både fysisk og digitalt, og innenfor rammene av ulike sektorer og organisasjoner. Karriereveiledning tilbys av kompetente aktører og utføres med høy grad av etisk bevissthet.» (Bakke, et al., 2020, s. 12)

Dette er en bred definisjon av karriereveiledning, som innebærer ulike aktiviteter og prosesser som går utover den enkelte veiledningssamtale. Det blir pekt på to mål for individet; meningsfulle valg og kompetanse i å håndtere overganger. Altså knyttes det både til en aktuell valgsituasjon, men også som en kompetanse utviklet for gode valg gjennom hele livet. Denne siden av målet er viktig år man ser karriereveiledning som tjeneste inn i skolen.

Karrierelæring er ustrukturert eller strukturert læring om utdanning, arbeid og læring. Den foregår gjennom hele livet. Når karrierelæringen er strukturert gjennom for eksempel skolens undervisning eller i egne grupper, kalles det *karriereundervisning*. Karriereundervisning har uttalte mål om å bidra til meningsfulle valg og å håndtere overganger mellom utdanningsnivåer eller mellom utdanning og arbeid (Bakke et al, 2020 s. 12). I denne oppgaven velger jeg å ikke skille mellom karriereundervisning og karrierelæring, men vil bruke betegnelsen karrierelæring, også forstått som den strukturerte læringen som foregår i undervisning i skolen.

Karrierekompetanse er målet læringsutbyttet av karrierelæring og karriereveiledning (Bakke, et al., 2020). Det skal bidra til at den enkelte håndterer egen karriere, og innebærer å kjenne seg selv og omgivelsene sine, tar valg og håndterer spenninger knyttet til både liv, læring og arbeid (Bakke, et al., 2020, s.52)

Jeg vil også gå gjennom hvilke arbeidsområder som er viktige innen karriereveiledning for å se nyansene innen karriereveiledning i skolens rådgivning. Karriereveiledning i praksisfeltet blir definert til å inneha tre hovedarbeidsområder: *Karriereveiledningsprosesser, karriereinformasjon og karrierelæring.*

Karriereveiledningsprosesser er praksisen som en karriereveileder utfører, og det vil handle om kortvarige og langvarige prosesser for å støtte overganger og valg. Karriereinformasjon og karrierelæring vil være arbeidsoppgaver som også utføres innen området karriereveiledningsprosesser, de vil altså være delkomponenter inn under dette hovedområdet.

Karriereinfo beskrives til å være: *All informasjon som kan være relevant for veisøkere i forbindelse med karriereutvikling, for eksempel arbeidsmarkedsinformasjon, informasjon om utdanningstilbud, jobbsøking og rettigheter* (Bakke et al, 2020 s.15). Det kan handle om å utarbeide eller formidle informasjon, gi oversikt, eller veilede andre til å finne informasjon knyttet til utdanning, læring og arbeid.

Karrierelæring som arbeidsområde handler om *å legge til rette for at veisøkere gjennom læring og utforsking tilegner seg karrierekompetanse* (Bakke et al, 2020 s. 34).

3.2 Organisasjonsutvikling i skole

I kunnskapsgjennomgangen i forrige kapittel så vi hvordan rådgivningen i skolen ble preget av å være innleiret i skolen som organisasjon. Irgens (2016) er opptatt av hvordan enhver som arbeider i skolen, må ha forståelse for den konteksten en arbeider innenfor, og at kunnskapen som vi trenger for å forstå konteksten, er i fagområdet organisasjon og ledelse (Irgens, 2016, s. 14). Derfor vil det være nyttig å plassere rådgivningen i skolen innen forståelsesformer som er gjeldende i skolen, og se kvalitetsutvikling i rådgivningstjenesten med utgangspunkt i hvordan skolen som organisasjon tenker og arbeider med organisasjonsutvikling. Jeg vil først ta for meg ulike perspektiver på organisasjon og ledelse, ledelsesformer i utvikling og drift av karriereprogram, før jeg til slutt vil gjøre rede for hvordan jeg med støtte i teori forstår rådgivernettsverkets handlingsrom for kvalitetsutvikling.

3.2.1 To konkurrerende syn på organisasjon og ledelse

Irgens (2016) tegner opp to ulike innganger til organisasjon og ledelse, med sine opphav i naturvitenskap og humaniora. Disse to inngangene er preget av to grunnleggende ulike forståelsesformer. Forståelsesformene ses som to motpoler, og selv om han kaller disse karikerte og dikotomiske, og aldri vil finnes i sin rendyrkede form, kan de bidra som analyseredskaper til å forstå ulike tilnæringer innen organisasjonsutvikling.

Instrumentell tilnærming: Hvis man ser vitenskapens kognitive og rasjonelle forståelsesformer som perspektiv på organisasjoner trekkes man mot struktur, målbare størrelser, tallfesting og standardisering, altså å innta et strukturelt og instrumentelt perspektiv. Innen den instrumentelle tilnærmingen forstås organisasjoner som konkrete, entydige og objektivt gitt, og ledelse vil innen denne tilnærmingen handle om å lage sentralisert målstyring med kvantifiserbare indikatorer, rutiner, kontroll og rapportering. Ledelse vil ha fokus på å utvikle styringsrutiner og kontroll av virksomheten for å nå navigere etter organisasjonens fastsatte mål. Kvalitetsutvikling innen dette perspektivet vil innebære et fokus på resultat, og endringer i organisasjoner vil innen dette perspektivet handle om teknologi og struktur. Læring i organisasjoner vil i dette perspektivet dreie seg om kognitive prosesser og tilegnelse av objektiv kunnskap.

Fortolkende tilnærming: Hvis man ser humaniora som forståelsesform vil man trekkes mer mot følelser, verdier og et konstruktivistisk perspektiv. Innenfor en fortolkende tilnærming

forstås organisasjoner som uklare, mangfoldige og som sosialt konstruerte. Her vil ledelse i stor grad ha fokus på meningsskapning, verdier og felles misjon. Her vil man spørre seg hva organisasjonen skal være og hvorfor den eksisterer. Mål vil være retningsgivende heller enn styrende, og prosessen blir viktig som en vei fram til målet. Ledelse blir sett på som et relasjonelt og distribuert fenomen, ikke bare begrenset til den formelle lederen, men at ledelse kan og bør utøves av alle organisasjonens medlemmer. Kvalitetsutvikling innen dette perspektivet vil ha fokus på prosess, og endringer i organisasjoner vil ha fokus på menneske og samspill. Læring i organisasjoner i dette perspektivet vil handle om prosesser for samhandling og samkonstruksjon, og en endring av atferd eller forståelse av verden.

Irgens ser instrumentell og fortolkende tilnærming som ovenfra- og nedenfra-perspektiv på skoleutvikling, der ovenfra-perspektivet kjennetegnes med styring og strømlinjeforming, og dette bidrar til å realisere nasjonale mål for virksomheten. I en slik forståelse blir skolens ansatte representanter for myndighetene, og skal følge opp styringssignaler ovenfra. Nedenfra-perspektivet kan kjennetegnes ved forsvar for læreres autonomi, individuell frihet og et profesjonelt skjønn. (Irgens, 2012, s. 20)

Irgens anbefaler et «dobbelblikk» på skoleutvikling, der man klarer å ta det beste ut fra begge perspektiver, og forene dette i ledelse og organisasjonsutvikling. De to posisjonene kan ses som et kontinuum heller enn absolutte størrelser, og man vil kunne bevege seg fram og tilbake mellom perspektivene. I min oppgave vil dikotomien fungere som et analyseredskap for å forstå perspektiver som ligger bak den faktiske hverdagspraksisen, og se hvordan disse forståelsesformene gir seg uttrykk i samarbeid og ledelse av kvalitetsutvikling.

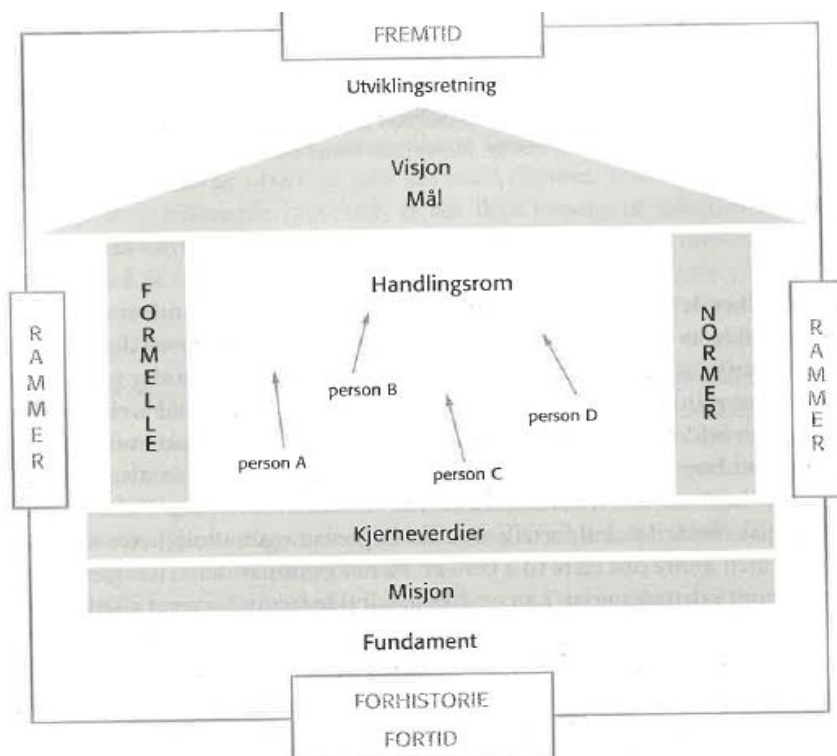
3.2.2 Utvikling av profesjonelle læringsfellesskap i skolen.

Irgens peker på at kravene til skole har økt de siste årene, i takt med at utdanningsinstitusjonene har blitt færre, men større. Med dette har kompleksiteten i antall personer, relasjoner og logistikk blitt større. I en slik hverdag blir kvaliteten på skolen som organisasjon av stor betydning for kvaliteten på arbeidet som utføres, og for elevenes læringsutbytte (Irgens, 2016, s. 14-15). Utvikling av skolen som organisasjon blir ikke bare knyttet til lærernes profesjonelle kunnskap og kompetanse, men til utvikling av felles rammeverk for undervisning, og handlingsrom for at lærere og skoleledere sammen kan koble kunnskap til utfordringer i praksis, reflektere sammen og slik utvikle en felles kollektiv praksis

i skolen. Her er systematikk, koordinering og struktur i organiseringen viktige redskaper (Irgens, 2016, s. 16).

Organisasjoners handlingsrom

Målet med å organisere rom for kunnskapsdeling og praksisrefleksjoner vil være utviklingen av et profesjonsfelleskap og en felles kollektiv forståelse som gir retning og mening for arbeidet. I min oppgave ønsker jeg å utforske hvordan rådgivernetverket har en mulighet i seg for å være en base for støtte og utvikling av skolens rådgivning. Derfor vil det være nyttig å se på hvordan man kan få et samlende bilde av rådgivernetverket som organisasjon. Jeg velger å bruke Irgens' (2011) modell for handlingsrom i organisasjoner for å se på hvilke elementer som kan som kan skape vekst og utvikling. Irgens modell er formet som et byggverk, der fundamentet som bygget står på er organisasjonens kjerneverdier, og en felles forståelse av hva som er organisasjonens misjon eller oppdrag. Rammene som holder organisasjonen sammen, er de formelle normene som finnes i organisasjonen. Det vil si rutiner, strukturer for kvalitetsarbeid og normer for samarbeid. Organisasjonen må også ha en samlende, felles utviklingsretning med strategiske og operasjonelle mål og visjoner for framtida. Dette utgjør taket i bygget. Innenfor disse strukturene kan hver enkelt ansatt gjennom makt og belønning finne sitt handlingsrom for arbeidet (Irgens, 2011, ss. 67-68).



Figur 1: Modell av organisasjoners handlingsrom. (Irgens, 2011, s. 68)

Jeg vil nå redegjøre for min fortolkning av hva jeg ser som fundament, utviklingsretning og rammene for rådgivernetverket som organisasjon.

Misjonen til rådgivernetverket er å bidra til en god rådgivingstjeneste i skolen. Siden rådgivingen er organisert som en tjeneste forankret i skolen som organisasjon, blir dette styrende for hvordan tjenesten kan innrettes, men det gir også muligheter for å utnytte skolens organisering på måter som et eksternt veiledningssenter ikke har samme mulighet til, blant annet ved at rådgiver og lærere er kolleger, og dermed kan dra nytte av hverandres kjennskap til elevene i sitt daglige arbeid. Slik bidrar organiseringen til å kunne se hele eleven.

Kjerneverdiene i rådgivernetverket bygger på den karriereveiledningsfaglige profesjonen som beskrevet gjennom kvalitetsrammeverket for karriereveiledning, men også gjennom skolens styringsdokumenter. I kvalitetsrammeverket begrunnes et humanistisk menneskesyn for karriereveiledning (bakke, et al.,2020, s.81) og i overordnet del av læreplanen finner vi respekten for menneskeverdet som en grunnverdi (Kunnskapsdepartementet, 2017). I kvalitetsrammeverket påpekes at utbyttet av karriereveiledning skal være karrierekompetanse, som utvikles gjennom karrierelæring. Dette harmonerer godt med skolens lærings- og kompetanseutviklingsfokus.

Rammene rundt rådgivernes virksomhet i rådgivernetverket er i liten grad nedfelt i skriftlige strukturer eller rutiner. Jeg ser faktorene tid, ledelse, felles planer og samarbeidsform som rammer for rådgivernetverket.

Utviklingsretning for arbeidet kan for eksempel være et mål om å utvikle en felles plan for karriereveiledning i skole. Det kan også være et felles mål utviklingen gjennom samarbeid i rådgivernetverket.

I denne masteroppgaven vil det være vesentlig å utforske nærmere de de grunnleggende verdiene i rådgivernetverket, hvordan rutiner og normer for samarbeid styrer samhandling, virksomheten, og hvordan vi kan konkretisere de felles målene for organisasjonen. Dette for å synliggjøre hvilken mulighet som ligger i å jobbe med prosessutvikling gjennom rådgivernetverket.

Ledelse av et karriereprogram

De åtte kriteriene i Gatsbyrammeverket beskrevet i punkt 2.8, beskriver hvordan et helhetlig program kan se ut, men Andrews og Hooley (2018) påpeker også viktigheten av ledelse for å

ivareta gjennomføringen og videreutviklingen av et slikt program. Dette beskrives som fire ulike roller med et definert sett av arbeidsoppgaver. Disse fire er strategisk ledelse av fagfeltet i egen skole (leadership), praktisk oppfølging av programmet (management), skoleinternt samarbeid og koordinering av aktivitetene i programmet (Co-ordination), og nettverksarbeid med alle eksterne aktører som bidrar inn i skolens karriereveiledningsprogram (Networking).

Disse fire rollene og ansvarsområdene for karriereledelse i skolen er ikke uttalte for karriereveiledningen i norsk skole i dag. Gjennomgangen i forrige kapittel viste til at utviklingen av rådgivningen i norsk skole har vært at rådgiveren er en funksjonsstilling knyttet til en lærer, og at rådgivers kompetanse og arbeidsoppgaver har vært varierende. Perspektivet på ledelse av karriereveiledning i skolen som fire ansvarsområder er likevel viktig, og relevant for prosjektet. Kvalitetssikring og kvalitetsutvikling av tjenesten er avhengig av bevisst og strategisk handling, og mulighetene for å lykkes, er avhengig av flere aktører enn rådgiverens individuelle arbeid, kompetanse og nettverk. Rådgivers mulighet til å drive utviklingsarbeid, og forankringen og myndigheten rådgiver har i skolen, er bestemmende for hva som er mulig å oppnå med tjenesten.

3.2.3 Oppsummering og implikasjoner for oppgaven

I dette kapittelet har jeg sett nærmere på begreper fra kvalitetsrammeverket som er relevante for rådgivning i skolen. Disse begrepene vil brukes for å se Gatsbyrammeverkets kriterier inn i en norsk karriereveiledningsfaglig setting.

Jeg har også lagt fram teori om organisasjonsutvikling og ledelse i skolen og for ledelse av et karrierprogram. Dette er relevant som teoretisk rammeverk for å se på hvordan rådgivernetverket som organisasjon kan drive kvalitetsutvikling.

I drøftingen i kapittel 7 vil jeg se mine funn opp mot ulike perspektiver på organisasjonsutvikling, og jeg vil drøfte rådivernetverkets handlingsrom. I neste kapittel vil jeg presentere det metodiske konstruktet for denne oppgaven.

4. Metode

I dette kapittelet begrunner jeg hvorfor jeg har valgt aksjonsforskning som metode i mitt prosjekt, og hvilke valg jeg har tatt i innsamlingen og behandlingen av data.

Først vil jeg beskrive den vitenskapeligfilosofiske tilnærmingen, som sammen med problemstillingen og forskningsspørsmålene får konsekvenser for forskningsdesign og metode. Etter dette presenterer jeg aksjonsforskning som metode og beskrive faser i et aksjonsforskningsprosjekt. Deretter vil jeg beskrive de metodiske valg jeg har tatt i innsamling og analyse av data, før jeg gjør metodiske og forskningsetiske betraktninger av valgene mine.

4.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv.

For meg har det alltid vært en drivkraft å skape en bro fra forskning til videreutvikling av egen praksis. Forholdet mellom forskning og fagutvikling blir hos Jacobsen beskrevet som en tett sammenvevet prosess der man tar i bruk ny kunnskap, fortolker denne, omgjør kunnskapen til tiltak som gjennomføres, før man evaluerer denne (Jacobsen 2010, s. 18). Når forskning og faglig innsikt skal videreføres til et nettverk, slik som rådgivernetverket i min region, vil jeg måtte stå overfor en rekke valg.

I dette prosjektet ønsker jeg å finne mer ut av det som skjer i prosessen mellom mennesker som samhandler om utvikling. Dette vil si å innta et sosialkonstruktivistisk perspektiv i forskningen. Det vil si å anerkjenne at forståelser og kunnskap er et resultat av samspill mellom mennesker og den sosiale, kulturelle og historiske verden de er en del av (Postholm, 2010).

Jeg tar utgangspunkt i videreutvikling av praksis og er opptatt av prosessen, hvordan rådgiverne forholder seg til i aktiviteten i gruppen, og hvordan gruppen kan styrkes gjennom å utvikle felles forståelse. I et aksjonsforskningsprosjekt vil nettverket være den sosiale situasjonen som ligger som et bakteppe og er rammen for utviklingen. Refleksjoner som deles i nettverket vil være preget av hver enkelt rådgivers kunnskaper og erfaringer fra sin praksis, og deres forståelse av rådgivers rolle og mandat. Men rådgivernes handlinger i nettverket vil også være preget av hvilke erfaringer og tanker hver enkelt rådgiver har med rådgivernetverket. Hva som vil være mulig å oppnå av utvikling, vil være avhengig av hver enkelt rådgivers forståelser, tanker og erfaringer, og de strukturer og samhandlingsformer som

har satt seg gjennom lengre tid i nettverket. Nå vil jeg ta for meg hvordan aksjonsforskning knytter seg til vitenskapsfilosofien gjennom ontologisk perspektiv og epistemologi.

4.2 Pedagogisk aksjonsforskning

Aksjonsforskning er en systematisk undersøkelse av egen praksis, igangsetting av tiltak, og til sist evaluering og refleksjon omkring gjennomførte tiltak. Tilnærmingen krever aksjon i feltet, der man gjør tiltak for å forbedre egen praksis. Samtidig er det også forskning, siden de systematiske undersøkelsene blir dokumentert og behandlet etter forskningsmessige kriterier og gjort tilgjengelig for andre (Tiller, 2004).

Kemmis (2010) peker på tre hovedmål for aksjonsforskning. For det første handler det om å utvikle kunnskap som forbedrer praksis, men samtidig en forbedret forståelse over praksisen og sammenhengen som praksisen inngår i. Dette skjer gjennom refleksjon over egen praksis, og refleksjon sammen med andre. For det andre har tilnærmingen som mål å skape endringer gjennom handlinger i feltet. Kemmis påpeker at handlingene også endrer personene som deltar i forskningen. Dette leder til det siste målet for aksjonsforskning som er samarbeid mellom ulike deltakere i forskningen. I dette målet verdsettes ifølge McNiff (2013) ulike perspektiver som en viktig kilde, og respekten og forståelse for andres posisjoner blir viktig både for å gjennomskue egne forforståelser, anerkjenne andres forståelser, før man sammen kan finne ut hvordan man utvikler god praksis.

Den epistemologiske grunnforståelsen av aksjonsforskning er at kunnskap er sosialt konstruert. Kunnskap blir ikke sett på som en objektiv størrelse og noe som finnes adskilt fra subjektet, men blir skapt i mennesket og mellom mennesker, formet av deres forforståelser. Utvikling av kunnskap er en livsprosess, der handlinger bidrar til å endre hvordan vi lever og forstår oss selv (McNiff, 2013). Derfor er det vesentlig at kunnskap utvikles av de det gjelder, både individuelt og som gruppe. I aksjonsforskning i pedagogiske settinger, vil utvikling av en bedre praksis være målet, og når det gjøres i skolens fellesskap, vil det bidra til utvikling av et profesjonsfellesskap (Postholm, 2016). Dette er tett opptil hva jeg har som mål for utviklingsprosessen sammen med de andre rådgiverne. Jeg har ønsket en setting der rådgivergruppen sammen kommer fram til et kunnskapsgrunnlag for å lage en plan, for å sikre eierskap og forankring av planen.

4.3 Forskningsdesign

Jeg har planlagt, gjennomført og evaluert 4 læringsaksjoner med rådgivere i det regionale rådgivernetverket som jeg leder. Deltakelsen i læringsaksjonene var frivillig, og deltakerne ble rekruttert etter informasjonsmøte og skriftlig beskrivelse av prosjektets mål og rammer. Dette er nærmere beskrevet under punkt 5.2. Vi har arbeidet med kvalitetsutvikling ved å bruke Gatsbys rammeverk for god karriereveiledning som et verktøy i læringsaksjonene. I tillegg har vi jobbet med å utvikle et kunnskapsgrunnlag for en framtidig plan for karriereveiledning i skolene. Læringsaksjonene ble avsluttet med et gruppeintervju der deltakerne reflekterte over prosessen og utbyttet.

Jeg har vært opptatt av hvordan en liten gruppe kan bidra til en endring av egen praksis. Derfor måtte jeg gå i dybden og få fram deltakernes nyanser og perspektiver på et saksområde. Ut fra problemstillingen og forskningsspørsmålene var det naturlig med et kvalitativt design for min studie. I kvalitative design er dybdeforståelse blant et begrenset utvalg deltakere viktigere enn mengde og utbredelse av et fenomen (Jacobsen, 2010, s. 25). Styrken ved et kvalitativt og intensivt design, er at disse preges av åpenhet og fleksibilitet, har få undersøkelsesobjekter og kan passe godt ved utvikling av ny kunnskap og dypere forståelse (Jacobsen, 2010, s. 57). En aksjonsforskningstilnærming betyr å tørre å slippe kontrollen over de prosessene som skal skje (Tiller, 2004). Det er liten mulighet til å planlegge de ulike stegene i detalj, det er i stor grad opp til alle deltakerne å bestemme veien videre i prosjektet.

4.3.1 Deltakernes rolle i aksjonsforskningsprosjekter

Aksjonsforskning har en grunnleggende forpliktelse til deltakerne om å ta aksjon og være handlende subjekter i sin virksomhet. Det er gjennom at deltakerne gjør praktiske tiltak, det vil si andre handlinger enn tidligere, at man viser en forhåpning og ønske om forbedring av sin egen situasjon. Men handlingene må følges av selvrefleksjon og kritisk blikk på egen virksomhet. Det betyr å verdsette og bygge på styrkene i egen praksis, samtidig som man bringer oppmerksomhet på hva som bør forbedres. Deretter velger man ut og gjennomfører tiltak for å få til endring som skaper forbedring for både en selv og andre. Slik skaper man involvering og forpliktelse rundt målet om en meningsfull handling (McNiff 2013).

4.3.2 Forskerens dobbeltrolle i aksjonslæringsprosjekter

I aksjonsforskning er det viktig å sette lys på relasjonen mellom forsker og deltakere. Målet er likeverdige roller, der ulike perspektiver er et aktivum for forskningen og fagutviklingen.

(Tiller, 2004) Når jeg har valgt læringsaksjoner som base for felles fagutvikling, innebærer det at jeg har hatt to roller som må håndteres samtidig. Jeg er både praktiker og forsker.

Som praktiker og fasilitator for læringsaksjoner krever det at jeg organiserer læringsprosesser i både langt og kort læringsperspektiv, og har god innsikt i temaene vi jobber med. Her tar jeg pedagogisk begrunnede valg som jeg mener vil gi det beste utbyttet ut fra målsettingen med samlingene og mitt samarbeid med rådgiverne. Men jeg er også en del av samspillet jeg vil forske på, og må være bevisst på mine intervensjoners påvirkning på de andre gjennom hvordan jeg tilrettelegger for læring, og hvilke innspill og rammer jeg har gitt i arbeidet. I den fasen må jeg som forsker unngå å legge sterke føringer på de andres måter å delta på i samlinger, eller lede tanker i bestemte retninger.

Etter at alle data er ferdig innsamlet, kan jeg innta en mer tilbaketrukket forskerrolle, og behandle data som noe som er ferdig og avsluttet, og de er dermed objektivt slik at jeg kan behandle dem mer på avstand.

4.4 Gangen i dette aksjonsforskningsprosjektet

Siden aksjonsforskning er praksisorientert forskning, vil den måtte bevege seg i ulike faser med tilliggende utforskinger. I litteraturen om aksjonsforskning benevnes de ulike fasene forskjellig, men innholdet og aktivitetene er sydd over samme lest. Coghlan og Branning (2009) deler utviklingsprosessen inn i fasene *kartlegging*, *planlegge aksjon*, *handle*, *evaluere aksjon*. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i denne inndelingen, men har også hentet inspirasjon fra andre modeller. Hartviksen og Kversøy (2008) velger å beskrive fasene ved hjelp av SØT-modellen. Her blir fasene beskrevet som 1: analyse av situasjonen nå, 2: avklaring av ønsket situasjon og 3: tiltak for å endre situasjonen. I denne modellen blir refleksjonen over tiltak og justering av framtidige tiltak inkludert i den siste fasen. Dette mener jeg er en ulempe, fordi refleksjonsfasen kan bli lite ivaretatt når den ikke skilles ut som en egen fase. Ulvik beskriver fasene i et aksjonsforskningsprosjekt som en spiraløvelse som innledes av 1: refleksjon over nåværende praksis, 2: plan for tiltak 3: handling 4: evaluering 5: revidert plan 6: ny og forbedret handling (Ulvik, 2016, s.18). Denne modellen synliggjør det prosessuelle at et aksjonsforskningsprosjekt i realiteten aldri tar slutt, men inngår i et kontinuerlig utviklingsarbeid. De ulike modellene har alle styrker ved seg, og gir bidrag til hvordan jeg har valgt å dele inn de ulike fasene i mitt prosjekt. Jeg har valgt å lage en modell der jeg delt

prosjektet inn i fire faser. Dette er kartlegging, planlegging, handlingsfase og refleksjonsfase. I kap. 5 vil jeg beskrive gjennomføringen av aksjonsforskningsprosjektet gjennom de fire fasene. Jeg har valgt å la meg inspirere av spørsmål fra Hartviksen og Kversøy sin modell over aksjonsforskningsprosessen som en introduksjon til hver fase, siden disse viser fokus i hver fase (Hartviksen & Kversøy, 2008, s. 165).

4.5 Datainnsamling

Datamaterialet jeg samler inn skal bringe empiri til to ulike formål. Det skal dokumentere hvordan prosessen forløp og hva vi lærte underveis, slik at jeg kan få større kunnskap i hvordan kvalitetsutviklingsprosesser kan fasiliteres. I tillegg skal vi i løpet av prosessen samle empiri til et kunnskapsgrunnlag om hvordan en felles karriereveiledningsplan i skolen kan se ut. Jeg vil nå gå gjennom hvordan jeg har samlet data i forbindelse med læringsaksjonene og gruppeintervjuet med denne doble hensikten som utgangspunkt.

4.5.1 Data fra læringsaksjoner (referat, logg, prosessnotater)

Etter hver samling har jeg skrevet referat fra møtet. Disse har blitt godkjent av deltakerne, for å forankre en felles forståelse av hovedinnholdet i samlingene. I samlingene har vi også produsert prosessnotater sammen. Disse har blitt tilført nye innspill i løpet av læringsaksjonene. Slik har prosessnotatene utviklet seg gjennom flere læringsaksjoner.

Etter hver læringsaksjon har jeg skrevet logg med refleksjoner over prosessen, samhandling og mine tanker om funn i hver aksjon. Etter hver samling har deltakerne også skrevet logg. (Vedlegg 2) Her har jeg tatt utgangspunkt i loggforslag fra boka *Samarbeid og konflikt – to sider av samme sak* (Hartviksen & Kversøy, 2008, s. 169). Den gir hver enkelt mulighet til å beskrive både handlinger, opplevelser refleksjoner knyttet til disse, men også gir mulighet til at knytte på tanker om neste steg. Disse loggene har blitt brukt for å gi meg innsikt i deltakernes refleksjoner, hvordan de har opplevd læringsaksjonene og hva som har vært viktig for dem.

4.5.2 Data fra gruppeintervju

I etterkant av læringsaksjonene har jeg gjennomført gruppeintervju med rådgiverne. Dette har blitt gjort ved hjelp av en semistrukturert intervjuguide, siden jeg ønsket dybdeinnsikt i opplevelser av prosessen og hva de har lært gjennom denne. I tillegg kan gruppeintervju være en god base for læring, gjennom at man kan høre andres innspill, reflektere over og bygge

videre på disse. (Kreuger & Casey, 2009). Jeg har ønsket å legge til rette for at vi kan komme fram til ny innsikt og forståelse som gruppe.

Intervjuet ble tatt opp på opptaker, og jeg transkriberte intervjuet selv, og da anonymiserte jeg alle personer og fjernet henvisning til eget skoleslag. Dette gjorde jeg fordi det indirekte kunne gjenkjenne rådgiverne. Vi hadde som premiss for intervjuet at vi ikke skulle nevne navn på elever eller samarbeidsparter i intervjuet, for å hindre at noen ble gjenkjent. Dette fungerte godt.

Av andre valg i transkripsjonen valgte jeg å ikke markere tenkepauser, latter, omformuleringer i løpet av setninger, og jeg valgte å begrense bruken av småord som «liksom», «sånn» «på en måte». Dette er ord som modifierer meningsinnholdet i setningene, men de er også knyttet sterkt til muntlig sjanger.

4.6 Bearbeiding og analyse av data

I kvalitativ forskning vil det være naturlig å gjennomgå en veksling fra del til helhet, for så å se delene i lys av helheten. Dette er en hermeneutisk analyse, eller hermeneutisk spiral, siden den beveger seg framover gjennom en veksling mellom helhetsbilder og analyse av hvordan deler passer inn i helheten (Jacobsen, 2010). I tillegg vil prosessen med dataanalyse starte allerede når man begynner å lete etter mønstre og sammenhenger (Braun & Clarke, 2006). I aksjonsforskningsprosjekter vil det være behov for å analysere data både underveis og etter avsluttede tiltak. I mitt tilfelle begynte dette i gjennomføringen av læringsaksjonene, i loggen jeg skrev. Her skrev jeg ned mine umiddelbare tanker om sammenhenger, ting jeg bet meg merke i, og mulige funn. Dette ser jeg som subjektive bearbeidinger av hvordan jeg opplevde samlingene prosessuelt, og jeg inkluderte egne observasjoner i disse notatene. Jeg ser dette som en underveisanalyse av læringsaksjonene, og de ga meg en skriftlig kilde som jeg kunne bruke seinere i dataanalysen.

Etter at læringsaksjoner og gruppeintervju var gjennomført, hadde jeg et stort datamateriale. I denne delen av dataanalysen har jeg en overordnet oversikt over det som har hendt. I tillegg har jeg fått distanse i tid til handlingen, og jeg kan behandle datamaterialet objektivt gjennom skriftlige kilder. Det gir meg mulighet til å se mer analytisk på funnene mine. Jeg valgte en analysestrategi der jeg analyserte tre enheter hver for seg. Etter disse analysene kondenserte jeg temaene jeg hadde kommet fram til i hver analyse til å bli funn som framtrer på tvers av

læringsaksjoner, gruppeintervju og prosessnotater. Disse funnene vil bli presentert i kapittel 6. jeg vil nå beskrive hvordan jeg analyserte data fra læringsaksjoner, gruppeintervju og prosessnotater.

4.6.1 Læringsaksjoner

I etterkant av læringsaksjonene handlet det om å få et samlende og kondensert bilde av hvilke oppdagelser vi hadde gjort oss i løpet av prosessen med læringsaksjonene. Formålet med analyseprosessen var å utvikle funn om prosessen for kvalitetsutvikling, men også å samle et kunnskapsgrunnlag for en framtidig plan. Jeg valgte å bruke en åpen kondensering av data.

Jeg tok for meg de fire læringsaksjoner en etter en, og bearbeidet dem i flere steg. Først leste jeg gjennom alle referater og refleksjoner, logger og prosessnotater og skrev ned hovedtrekk fra disse. Dette gjorde jeg for å sikre at jeg ikke hadde utelatt noe viktig. Ut fra notatene mine laget jeg en matrise med utsagn som beskrev innhold og viktige elementer i hver av læringsaksjonene. Nå hadde jeg et stort antall utsagnssetninger om innholdet i hver læringsaksjon. Jeg forsøkte å dele inn setningene i kategori om prosess for kvalitetsutvikling og kategori om et framtidig produkt, men det viste seg at utsagnssetningene hadde sider i seg som gjaldt både prosess og produkt i seg, så derfor forkastet jeg dette.

Jeg bestemte meg for å se om jeg kunne utvikle ett hovedfunn for hver læringsaksjon, og se hvor dette brakte meg. Det ga mening, og jeg så at det ga ytterligere mening når jeg flyttet utsagn mellom hovedfunnkategoriene. Slik fikk jeg plassert alle. Dette ga et kondensert bilde av innholdet, det var forenklet, men det var nødvendig for at ikke funnene skulle bli for mange, og sprike i ulike retninger.

For å teste ut om mine kategorier var representative for utsagnssetningene, valgte jeg så å gruppere dem en gang til, nå uten å forholde meg til hovedtemaene. Dette ga tilnærmet samme resultat. Deretter fant jeg navn til hvert tema, og skrev ut en analyse. Denne ble brukt som utgangspunkt da jeg samlet temaer på tvers av læringsaksjoner, gruppeintervju og prosessnotater.

4.6.2 Tematisk analyse

For å analysere data fra gruppeintervju og prosessnotater har valgte jeg å bruke tematisk analyse (TA). Dette er en paraplybetegnelse på ulike metoder som brukes for å identifisere

temaer og mønstre i kvalitative datasett (Braun, Clarke, Hayfield, & Terry, 2019). Braun et al peker på at tematisk analyse har likheter med innholdsanalyse benyttet i kvantitativ forskning, og at TA har utviklet seg metodologisk til å handle om tilnæringer for å analysere kvalitative data. Braun & Clarke (2006) gir en beskrivelse på seks steg for å konseptualisere underliggende meningsmønstre. Disse blir utviklet av temaer og mønstre i data (Braun, Clarke, Hayfield, & Terry, 2019, s. 845). Det som gjør metoden passende for mitt formål, er at den kan brukes med fleksibilitet, og på ulike former for data. Jeg valgte å bruke variasjoner over TA til å analysere gruppeintervju og prosessnotater. Jeg velger å beskrive hvordan jeg analyserte disse kildene hver for seg.

4.6.3 Gruppeintervju

Etter at de fire læringsaksjonene var ferdig, gjennomførte jeg et gruppeintervju om erfaringene i læringsaksjonene. Her var formålet med datainnsamlingen å få rådgivernes opplevelse av å delta i prosjektet. Jeg ønsket data om bredden i deres opplevelser av styrker og utfordringer knyttet både til prosessen, og nytten av å bruke Gatsbys rammeverk som inspirasjon og strukturerende verktøy for arbeidet. Nå var jeg ute etter mer dypereliggende forståelse, og ønsket å se underliggende mønstre i mitt materiale. Derfor benyttet jeg igjen Braun og Clarke (2006) sine retningslinjer i seks steg for tematisk analyse. Analysen min var styrt av at jeg ønsket å være åpen mot data, derfor hadde jeg ingen forhåndsdefinerte temaer. jeg har beskrevet eksempler på analyser i kap. 4.6.3.1 for å utdype hvordan jeg jobbet i denne fasen.

Fase 1 handler om å gjøre seg kjent med data. Siden jeg hadde transkribert intervjuet selv, opplevde jeg at jeg kjente innholdet godt, men jeg leste likevel gjennom transkripsjonen flere ganger, og skrev ned tanker jeg fikk i møte med teksten og hvilke temaer jeg la merke til.

Fase 2 er en foreløpig koding av data. Jeg valgte å kode innholdet ved å sette alle replikkene inn i en word-tabell, og lage en kolonne til høyre for replikkene, der jeg skrev koder. Noen av disse kodene ble endret etter hvert i prosessen. Det gjorde jeg når jeg opplevde at koden min ikke var en helt passende forståelse av meningsinnholdet i replikken.

Fase 3 handler om å gruppere kodene i overordnede kategorier. Dette gjorde jeg ved å sette inn en kolonne til venstre i tabellen min, og samle koder i kategorier. Etter hvert som jeg fikk på plass kategorier, satte jeg dem inn i venstre kolonne av transkripsjonen. Det ga meg en bedre oversikt over forholdet mellom kategorier og koder. Jeg begynte med å gruppere ut fra spørsmålene jeg hadde stilt i intervjuet, men fant ut at noen kategorier måtte endres, fordi

temaene i gruppeintervjuet beveget seg litt på tvers av mine spørsmål. Et eksempel på hvordan jeg gjorde dette finnes i figur 1 i punkt 4.6.3.1

Fase 4 handler om å vurdere kategoriene opp mot mine første tanker om data (fase 1) og kodene fra datasettet (fase 2). Da så jeg at mine kategorier var ganske overflatiske, og gikk lite i dybden. Derfor sjekket jeg på nytt forholdet mellom transkripsjon og koder og gjorde noen endringer i koder. Jeg måtte også jobbe en del for å finne en god gruppering av koder i kategorier. Her brukte jeg lapper med farger og flyttet dem rundt i kategorier til jeg ble fornøyd. Se oversikt over dette i figur 2 under punkt 4.6.3.1

Fase 5 handler om å definere og gi navn til temaer. Til slutt gjensto fase 6, å skrive ut den endelige analyse. Dette er en siste mulighet for analyse, og se på hvordan analysen kan presenteres på en måte som viser hvordan jeg har kommet fram til mine konklusjoner. Her bestemte jeg meg for å forlate ett av temaene, noe som ifølge Braun & Clarke (2006) er akseptabelt. Til sist gikk jeg tilbake til transkripsjonen for å finne sitater som kunne belyse temaene. Disse markerte jeg i kursiv. Funnene fra analysen vil bli presentert i kap. 6.2.

4.6.3.1 Eksempler på analyse

Etter koding og grovkategorisering ut fra spørsmålenes tema, valgte jeg å fargelegge kodene etter inndelingen: positive sider, negative sider, rammeverket som verktøy, og opplevelsen av å delta i prosjektet. Det ga meg et overblikk over kodene i materialet.

Det å delta i prosjektet	- nei det er mye av det samme som XXX har sagt. Jeg synes det har vært veldig bevisstgjørende, og så er det noe med å snakke med andre og å finne ut hvor mye vi faktisk på en måte gjør, og hva vi mangler og veldig sånn fint i forhold til det. Og lærerikt, sånn sett. Jeg er enig med den dårlige samvittigheten, fordi at det er såpass lang tid <u>i mellom</u> gjør at det krever ganske mye tid for å koble deg på igjen, så jeg tenker at, ja jeg skjønner at det ikke er mulig å kjøre det i ett løp, men at kanskje vi hadde fått mer ut av det hvis vi hadde hatt det tettere eller i litt lengre økter.	Bevisstgjøring Å snakke sammen om styrker og utviklingspot. er lærerikt Tidsaspekt Lengden på økter
Det å delta i prosjektet	- Jeg synes det er veldig fint å ha muligheten til å løfte faget vårt opp på et mer teoretisk praktisk nivå, det er bevisstgjørende. Det er fint å kunne grave litt i hva er det jeg <u>kan</u> og hva er det jeg ikke kan og så har nok jeg også slitt litt med å vite hvor vi er til enhver tid. Både fordi jeg har vært	Løfte faget til teoretisk-praktisk nivå. Utforske egen praksis

Figur 2: Eksempel på koding

Da gruppeintervjuet var gjennomført, transkriberte jeg det og analyserte funn ved å benytte tematisk analyse som beskrevet i kapittel 4.6.4. Etter koding og kategorisering ut fra spørsmålene (fase 3) valgte jeg å fargelegge kodene etter inndelingen: positive sider, negative sider, rammeverket som verktøy, og opplevelsen av å delta i prosjektet. Dette ga meg et overblikk over de ulike kategoriene. Men etter å ha lest over mine første refleksjoner etter intervjuet (fase 4), så jeg at kategoriseringen ble overflattisk, og jeg forstod at jeg måtte jobbe

mer med grupperinger av koder. Derfor valgte jeg å klippe ut alle de fargede kodene, og jobbet med grupperinger av kodene på et stort ark. Slik kom jeg fram definerende temaer i data. Funnen fra analysen vil bli presentert i kap. 6.



Figur 3: Eksempel på kategorisering

4.6.4 Prosessnotater

Evalueringsskjemaene fra læringsaksjonene valgte jeg å se som en egen enhet i analyseprosessen, og jeg foretok en tematisk analyse også av disse. Formålet med denne analysen var å finne definerende temaer i materialet, slik at disse kunne gi meg en dypere forståelse for hva rådgiverne opplevde som viktig innen de fire kriteriene vi hadde arbeidet med. Dette vil kunne gi en retning for en plan i vår region. Igjen brukte jeg Braun og Clarke (2006) sine retningslinjer i seks steg for tematisk analyse. Jeg tok for meg ett og ett kriterium av gangen.

Først gjorde jeg meg kjent med data ved at jeg leste gjennom de fire evalueringsskjemaene og skrev ned ideer som dukket opp (fase 1). Dette gjorde jeg fordi jeg nå satt med alle data gjennom alle fire læringsaksjonene, og kanskje ville det gi meg nye ideer om datasettet, enn

det jeg fikk da jeg leste gjennom dem etter hver læringsaksjon. Deretter kodet jeg data (fase 2). Det gjorde jeg ved at jeg skrev ned alle innspill i prosessnotatene på post-it lapper. Jeg valgte å betrakte hvert innspill som en kode, for de var rådgivernes skriftlige svar på spørsmål stilt i læringsaksjonene. Jeg valgte å bruke post-it lapper i fire ulike farger ut fra hvilket spørsmål de hørte til.

Neste steg var å gruppere kodene i overordnede kategorier (fase 3). Dette gjorde jeg ved at jeg klistret alle lappene opp på en stor tavle, ett felt for hvert kriterium. Deretter flyttet jeg lappene rundt, for å finne ut om det var mulig å gruppere dem i kategorier som var mer overordnet. Dette var en tidkrevende prosess, og jeg så på ulike måter å gruppere dem på, og brukte tid på å flytte koder mellom ulike kategorier, og å forsøke å finne navn til kategoriene.

I fase 4 vurderte jeg temaene opp mot mine første tanker om data i fase 1, og kodene fra datasettet i fase 2. Her kontrollerte jeg for at jeg ikke hadde lagt noe annet inn i kodene enn det datasettet ga grunnlag for, slik at jeg ikke skulle se sammenhenger som datasettet som helhet ikke ga grunn for.

Etter dette så jeg etter mønstre og definerte temaer som jeg ga navn (fase 5). Jeg fant fram til definerende temaer som var gjennomgående for alle de fire kriteriene, og så fant jeg definerende temaer som var typiske innenfor hver av de fire kriteriene. Da jeg jobbet med hvert av de fire kriteriene prøvde jeg først å finne definerende temaer ut fra en åpen tilnærming. For noen av kategoriene fungerte dette godt. For andre kategorier så jeg at beskrivelser brukt i Gatsbyrammeverket også var de riktige å bruke på de definerende temaene i kriteriene. Da jeg skulle navngi kriteriene forsøkte jeg meg med ulike navn basert på styringsdokumenter i skole og for karriereveiledning og fant til slutt navn som passet med definerende temaer. Disse satte jeg inn i en oversiktstabell for bedre å få oversikt. Denne tabellen presenteres i figur 9, i kapittel 6.

Så skrev jeg en endelig analyse. I denne delen gikk jeg tilbake til data for å finne eksempler for ulike deler av analysen, eksemplene markerte jeg i kursiv. Denne analysen brukte jeg som utgangspunkt da jeg seinere skrev en presentasjon av funn på tvers av de tre kildene.

4.7 Validitet og reliabilitet

I all forskning må man stille seg spørsmålene om funnene man kommer til er sanne og riktige, de vil si om funnene er valide for det som forskes på. Dette handler om å ha en kritisk stemme til egen forskning, og vurdere om resultatene er gyldige og relevante. Jacobsen (2010) beskriver at dette handler om intern og ekstern gyldighet (Jacobsen 2010, s. 20).

Intern gyldighet og relevans betyr å svare på spørsmålet: Måler vi det vi tror at vi måler? Jeg valgte å gjennomføre læringsaksjoner for å jobbe sammen om kvalitetsutvikling. På grunn av Corona ble tre av fire samlinger gjennomført på Teams. Det har konsekvenser for samhandlingen. Trolig hadde deltakelsen, aktiviteten og dialogen vært av en helt annen karakter i fysiske møter, og vi kunne brukt andre arbeidsmåter. Bare det å reise fysisk til et møte og være i samme rommet som andre, vil trolig føre til større engasjement.

Jeg valgte å skrive referater fra møtene basert på deltakende observasjon og prosessnotater. Kanskje burde samlingene tas opp og transkriberes i stedet. Ulempen ved dette ville vært at vi ikke ville hørt alle gruppers diskusjoner, og vi hadde i de fleste samlingene veksling mellom plenum og gruppearbeid. En av samlingene ble kjørt som plenumssamling, og her skrev jeg ned fortløpende notater av det som deltakerne sa. Ved å ta opptak ville jeg kunne sikret meg bedre om at alle innspill ble skrevet ned. Men av personvernmessige hensyn valgte jeg å ikke gjøre dette, siden min godkjenning fra NSD bare gjaldt for gruppeintervjuet i etterkant av læringsaksjonene. Jeg sendte ut diskusjonsnotat til alle deltakerne etterkant, og de godkjente dette.

I gruppeintervjuet ble muligheten for spontanitet begrenset av at det ble gjennomført på teams. Siden alle måtte rekke opp hånden for å få ordet, og rådgiverne hadde slått av mikrofonen når de ikke snakket, kom det få umiddelbare reaksjoner på innspill, slik som «ja, mmm, enig». Men jeg la merke til at rådgiverne gjerne henviste til hva en annen rådgiver hadde sagt tidligere, og gjerne bygget videre på det, eller nyanserte andres innspill.

Ekstern gyldighet og relevans handler om i hvilken grad resultatene fra min studie kan overføres til andre områder. Det vi har studert må være representativt for sammenhengen vi ønsker å overføre til (Jacobsen, 2010, s. 21). Vårt mål var å utvikle en plan for karriereveiledning til bruk i vår region. I utgangspunktet var det derfor ikke vesentlig at vår plan skulle kunne kopieres og brukes av andre rådgivernetter. Men det er et ønske om at

andre nettverk skal kunne hente lærdom av våre funn. Derfor er det viktig å være transparent på hvordan vi kom fram til våre resultater. Det fører meg over på det neste punktet, nemlig reliabilitet.

Dette kriteriet handler om våre resultater er pålitelige og troverdige. Undersøkelsene må være gjennomført på en troverdig måte, som skaper tillit. Ville vi fått de samme svarene om vi gjorde det på nytt? Trolig ikke, men det er viktig at mine resultater er transparente, det vil si at jeg er tydelig på hvordan mine resultater har framkommet. Reliabilitet er ivaretatt ved at tiltak jeg har gjort er dokumentert. Referater og prosessnotater fra læringsaksjoner er gjort tilgjengelige og godkjent av rådgiverne.

4.8 Etiske betraktninger av eget arbeid

Det er et viktig prinsipp i forskning at deltakerne ikke skal ta skade av å delta i et forskningsprosjekt (Thagaard, 2013). Jeg har også hatt et behov for å tenke nøye gjennom hva det har innebåret for deltakerne å være del av prosjektet. Det har krevd aktiv involvering fra deltakerne, og de har måttet forplikte seg over tid. I tillegg har det vært forventninger om aktiv deltakelse i læringsaksjonene.

Jeg har også et mål om at deltakelse skal være positivt og utviklende for rådgiverne, og at det kan gi deltakerne eierskap til kvalitetsutvikling og mulighet til å fordype seg i et utviklingsprosjekt. I første læringsaksjon tok jeg hensyn til dette ved at stilte jeg spørsmål til hva de ønsket å få ut av å delta i prosjektet. Dette forsøkte jeg å legge til rette for i løpet av prosessen. I tillegg har jeg i slutten av hver læringsaksjon etterspurt rådgivernes refleksjoner omkring læringsutbyttet, og jeg har innrettet videre prosess etter dette.

Å forske i egen organisasjon innebærer en del fordeler, gjennom at man har kjennskap til historien, og relasjoner til deltakerne i prosjektet, men det kan også føre til at egen førforståelse forhindrer innsikt. I deltakende observasjon, slik læringsaksjonene ble gjennomført, er muligheten for at jeg som forsker bevisst eller ubevisst påvirker deltakerne, og dermed reduserer kvaliteten på data. Derfor har det vært viktig for meg at referater og prosessnotater som har framkommet, har blitt gjennomgått og godkjent av rådgiverne som har deltatt.

Det vil alltid være et spørsmål om hvor reell frivilligheten er når det er snakk om deltakelse i et prosjekt med forskning i egen organisasjon. Jeg så også frivillighet som et spørsmål om

validitet, og at frivillighet var en forutsetning for hvor gode data som kunne bli framskaffet. Hvis deltakerne ikke opplevde at de var med av egen fri vilje, ville det ikke være en motivasjon for deltakerne å delta helhjertet i aksjonene, og refleksjonsloggene ville trolig ikke gi grundige data. Jeg tydeliggjorde for deltakerne at de stod helt fritt til å delta, at de når som helst kunne trekke seg, og at det ikke ville være noen konsekvenser for dem om de ikke ønsket å delta. En av rådgiverne valgte å ikke delta i prosjektet. Det kan tolkes som et tegn på at min intensjon om frivillighet ble forstått. Jeg mener at jeg ivaretok frivilligheten ved at jeg ga god informasjon om hva som ville være innholdet i læringsaksjonene og forventningen til de som deltok. I tillegg gjennomførte vi en forventningsavklaring både muntlig og skriftlig om hva deltakerne håpet å få ut av deltakelsen. Dette håper jeg at viste at det var et toveis forhold, der deres deltakelse også var til egen nytte, ikke noe de gjorde for å hjelpe meg.

Prosjektet har endret seg underveis i løpet av skoleåret. Dette har både skyldtes Corona, og at vi hadde høye mål. Underveis gjorde vi justeringer, slik at vi satte av lengre tid i aksjonene. Dette for å sikre større utbytte av aksjonene, og for at vi skulle komme lengre i arbeidet. For ytterligere å sikre framgang kunne jeg ha bedt om mellomarbeid fra rådgiverne mellom hver samling. Det valgte jeg å ikke gjøre. I etterkant ser jeg at deltakerne kunne vært med i dette veivalget. Trolig ville utbyttet for hver enkelt, men også for prosjektet, vært større om vi hadde hevet forventningene og arbeidet. Da ville vi kanskje også opplevd å være enda større eierskap og større faglig utbytte.

Det er et krav til forskning at deltakerne i studien ikke skal kunne gjenkjennes. I mitt aksjonsforskningsprosjekt har jeg forsket i egen organisasjon og profesjonelle nettverk. Dette innebærer at det kan være mulig å finne ut hvilke rådgivere som tilhører denne organisasjonen. Derfor har det vært ekstra viktig å sikre at rådgiverne uttaler seg som gruppe, og hvis jeg har sitert enkeltes utsagn har jeg konsekvent brukt runde formuleringer som ikke kan føre til at deltakerne blir gjenkjent

5. Gjennomføring av fasene i prosjektet

I dette kapitlet presenterer jeg arbeidet i de fire fasene i prosjektet. Dette gjør jeg for å dokumentere prosessen, og gjøre rede for valg og vurderinger jeg gjorde underveis. Her er målet å formidle selve historien om det som skjedde, slik at leseren skal kunne danne seg et bilde av hva som skjedde prosessuelt, og konsekvenser for videre handlinger.

Som introduksjon til hver fase har jeg valgt å innlede med noen spørsmål inspirert av Hartviksen og Kversøy (2008). De gir et utgangspunkt for hva jeg vil finne ut i hver fase.

5.1 Kartlegging

Hva er situasjonen nå?

Hva er min uro?

Hvordan ser ønsket situasjon ut?

For å utforske muligheten for å arbeide systematisk med kvalitetsutviklingsarbeid i vår region, foretok jeg en kartlegging gjennom en SØT-analyse av situasjonen for rådgiving i skolen nå, slik Hartviksen og Kversøy (2008), beskriver hvordan denne kan brukes i aksjonsforskningsprosjekter.

Utgangspunktet for min uro har jeg beskrevet i innledningen i kapittel 1. Mine ønsker for rådgivingstjenesten i regionene var en rådgivingstjeneste som sikret elevens rett til nødvendig rådgiving i det 13-årige løpet, bedre oversikt for skolen og rådgiverne over arbeidsoppgavene, tettere samarbeid mellom skoleslag, arbeidsliv og andre aktører, i tillegg til at vi bedre kunne synliggjøre for elever, foresatte og arbeidsliv hvordan skolen arbeidet. Jeg anså at Gatsbys kriterier kunne være et nyttig verktøy i systematisk utviklingsarbeid for å nå målene våre for tjenesten.

5.2 Planleggingsfasen

Hvordan kan jeg forankre og rekruttere til prosjektet?

Hvor ønsker vi å være på slutten av prosjektet?

Hvilke tiltak ønsker vi å sette i verk?

Jeg var opptatt av å finne ut om min kartlegging stemte overens med andres inntrykk av rådgivingstjenesten. Det gjorde jeg ved å presentere tankene mine i to ulike fora. Først presenterte jeg SØT-analysen og hvordan Gatsby-rammeverket kunne være et mulig verktøy for kvalitetsutvikling i det regionale nettverket av rektorer og skoleledere som jeg er medlem av. Rektorene ga tilslutning til at Gatsbys kriterier var en god beskrivelse ut fra deres perspektiv på hva som var god rådgiving i skole. Møtet ga meg en godkjenning for å danne en arbeidsgruppe som skulle lage en felles plan for godt rådgivingsarbeid på Hadeland.

I et nettverksmøte i rådgivernetverket, ga jeg en innføring i Gatsbys rammeverk og hvordan dette kunne gi oss et felles verktøy for å ramme inn rådgivingen i skolen. Jeg presenterte hva som kunne være felles mål for et utviklingsarbeid. Her kom vi fram til at vi ønsket en samlet plan for regionen over hvordan vi arbeider med karriereveiledningsprosesser fra 8.klasse til vg3. Tilbakemeldingen fra rådgiverne var at de ønsket å arbeide videre med dette i rådgivernetverket. Dermed hadde jeg fått den nødvendige forankringen jeg trengte for å fortsette med utforskningen av rammeverket i vår lokale setting.

Som en oppfølging av dette inviterte jeg til digitale møter der rådgiverne i ungdomsskolen og videregående gjorde en egevaluering av status nå, opp mot måleindikatorene. Ut fra disse møtene laget jeg en oversikt over hvordan rådgiverne vurderte rådgivingen på egen skole. Deretter planla jeg tiltakene jeg ønsket å gjøre. Målsettingen for handlingsfasen var at læringsaksjonene skulle bidra til rådgivernes videreutvikling av egen praksis, refleksjon over egen praksis og samarbeid om hvordan vi kunne lage en felles plan for karriereveiledning i egne skoler.

I september hadde jeg et forberedende møte med rådgivernetverket og presenterte ønskene mine for å dokumentere utviklingsarbeidet vårt gjennom en masteroppgave. Her repeterte vi status for det vi hadde gjort så langt, forslag til utviklingsområder, og til slutt presenterte jeg min forskningsstrategi. Her pekte jeg på at jeg ønsket et prosjekt der vi forsker sammen, ikke at jeg ville forske på dem som rådgivere. Jeg presiserte at det var frivillig for rådgiverne å delta i prosjektet. Så la jeg fram hva jeg så som aktuell problemstilling og forskningsspørsmål, og presenterte hvordan jeg så for meg datainnsamlingen, og satte en ramme for læringsaksjonene på to timers møter og fire aksjoner. Jeg sendte også en skriftlig informasjon til deltakerne om prosjektet, og meldte inn prosjektet til NSD (vedlegg nr1).

For å få en god struktur på læringsaksjonene valgte jeg å bruke dialogkonferansen som modell for gjennomføring. I artikkelen «dialogkonferansen som læringsarena og pedagogisk utviklingsverktøy» beskriver Lund et al. (2010) hvordan dialogkonferansen kan være et strukturerende verktøy som kan skape møteplasser for læring. Dialogkonferansen har et mål om en demokratisk dialog og kunnskapsutvikling i større relasjonelle enheter (Lund, et al., 2010).

Dialogkonferansen modellerer samspillet mellom teori og praksis, og mellom individuell refleksjon og kollektiv utvikling. Møtet deles gjerne inn i fire deler, der del 1 og 3 består av gruppearbeid, og 2 og 4 er plenumssamlinger. I del 1 er det fokus på erfaringsdeling, og deltakerne presenterer gjerne en utfordring eller refleksjon. I del 2 knyttes relevant teori til temaet. I del 3 jobbes det i grupper med innspill fra del 1 og 2, slik at deltakerne kan knytte teori og erfaringer til egen praksis. Del 4 er en oppsummering av møtet, og en plan for videre arbeid. Slik ønsker man at erfaringer fra praksis på tvers av faste grupper kan bidra lærende nettverk.

5.3 Handlingsfasen

Hvordan gjennomførte vi tiltakene?

Hva skjedde?

Hvordan forstod vi det som skjedde?

Hvilke konsekvenser har læringen i dette tiltaket for neste steg i prosessen?

Denne fasen bestod av fire samlinger, og i denne beskrivelsen vil jeg gi et referat fra gjennomføringen av disse. Referatet er objektivt referende og beskriver det som skjedde i hvert av de fire delene.

5.3.1 Første læringsaksjon

Læringsaksjonen ble lagt opp etter modell for dialogkonferanse, der samlingen ble inndelt i 4 deler med ulikt tema og organisering. Jeg var usikker på hvordan rådgiverne ønsket å prioritere og avgrense innenfor prosjektet, derfor hadde jeg forberedt to ulike alternativer for gjennomføringen. Alternativ 1 var at vi jobbet med kriterium 1 – 4 i denne aksjonen ut fra et vurderingskryss. Alternativ 2 var at vi bare jobbet med kriterium 3 og 4, og gjorde dette grundigere. Jeg hadde erfaringen fra planleggingsfasen i bakhodet om at rådgiverne mente

kriterium 1 – 4 var de mest viktige å jobbe med, samtidig som jeg hadde presentert at vi skulle jobbe med alle 8 kriteriene. Men allerede i begynnelsen av den første læringsaksjonen forstod jeg at det ville bli vanskelig å få til alt vi ønsket på den tiden vi hadde satt av. På grunn av forsinkelser i agendaen denne dagen, ble tiden vi hadde satt av kortere enn det jeg hadde planlagt, og dermed ble tidsaspektet veldig tydelig som prinsipp for aksjonen.

<p>Del 1: Faglig in-put Tema: Felles avklaring om mål og arbeidsmåter Organisering: Plenum Varighet: 15 min</p>	<p>Del 2: Erfaringsdeling Tema: individuelle forventninger Avgrensning av arbeidsområdet ut fra tid/situasjonsforståelse/ønsker Organisering: Individuell skriving av logg/deling i plenum Varighet: 30 min</p>
<p>Del 3: Kvalitetsutvikling Tema: Vurdering av egen praksis opp mot Gatsbys rammeverk. Arbeid med kriterium 3 og 4 ut fra vurderingskryss. Organisering: Grupper Varighet: 45 min</p>	<p>Del 4: Veien videre Tema: Oppsummering av dagens arbeid Refleksjoner og konsekvenser for arbeidet videre. Organisering: Plenum Varighet: 30 min</p>

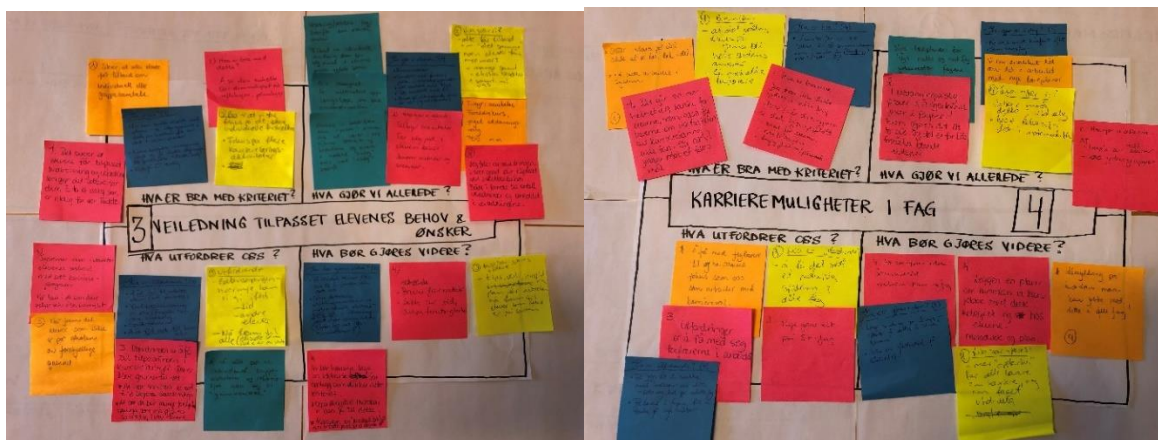
Figur 4: Første læringsaksjon

Målet for første samling var å få en felles forståelse for rammene for arbeidet. I del 1 tok vi opp hva som ville være de ulike deltakernes roller og ansvar, og avklare gjensidige forventninger til deltakelse. Jeg fortalte hvordan jeg ønsket å bruke prosessnotater i samlingene som data i mitt arbeid, og om min dobbeltrolle, det vil si at min tilstedeværelse vil påvirke arbeidet, samtidig som jeg skal dokumentere det vi jobber med. I del 2 var målet å få tak i deltakernes forventninger til utbytte av å delta i prosjektet. Alle skrev individuell logg som etterpå ble delt i plenum, før de ble samlet inn. Delingen ga oss et felles fundament for hvorfor vi arbeidet sammen om dette. I plenumsdelingen kom det fram ønsker om faglig utvikling for seg selv som rådgiver, bedre forankring av arbeidet i skolen ved å bruke kriteriene, og bedre systematisering og strukturering av det arbeidet som gjøres.

Etter dette så vi på nytt på egenevalueringen på måleindikatorene som ble gjort på våren. Ut fra denne kartleggingen og plumsdelingen, kom vi fram til at med den tidsrammen vi hadde satt oss, ville det være smart å avgrense prosjektet til å jobbe mest med kriterium 1 – 4 i samlingene.

Del tre av samlingen var et gruppearbeid der alle gikk i gang med å se nærmere på kriterium 3 og 4. Her var oppgaven refleksjoner omkring fire spørsmål: Hva er bra med kriteriet? Hva gjør vi allerede med kriteriet? Hva utfordrer oss med kriteriet? Hva bør gjøres videre?

Rådgiverne skrev individuelt sine tanker på klistrelapper, og de ble deretter hengt opp på felles plakater.



Figur 5: Eksempel på evalueringsskryss

Av tidsårsaker ble det ikke tid til en felles oppsummering til slutt. Der skulle vi ideelt gått gjennom alle innspill, og kanskje lagt til flere som kom opp idedelingen. Det ble heller ikke tid til felles refleksjon på slutten av samlingen.

5.3.2 Andre læringsaksjon

Samlingen ble gjennomført på teams på grunn av Corona, og dette krevde noen tilpasninger ut fra formatet. Jeg valgte å planlegge for en gruppeoppgave i midten av læringsaksjonen, slik at alle rådgivere kunne diskutere friere, og komme med sine innspill. Siden vi er en relativt liten gruppe, valgte jeg å prioritere noe mer tid i diskusjon i plenumssamling. Jeg sendte ut materiell til samlingen i forkant, slik at de kunne skrive ut disse og ha dem ved siden av seg gjennom læringsaksjonen. Dette var prosessnotatene fra forrige samling, samt måleindikatorer på engelsk og forslag til slike på norsk.

<p>Del 1: Erfaringsdeling Tema: koble på/oppstart. Hva kan vi tilføye på punkt 3 og 4</p> <p>Organisering: Plenum Varighet: 20 min</p>	<p>Del 2: Faglig in-put: Tema: Bakgrunn for krit 3 og 4 i engelsk kontekst.</p> <p>Organisering: plenum Varighet: 20 min</p>
<p>Del 3: Kvalitetsutvikling</p> <p>Tema: Hvordan kan arbeid med måleindikatorer strukturere arbeidet vårt?</p> <p>Organisering: Grupper</p>	<p>Del 4: Veien videre</p> <p>Tema: Gjennomgang av arbeidet og refleksjon over dagens arbeid - veiene</p> <p>Organisering: Plenum</p>

Varighet: 60 min	Varighet: 20 min
-------------------------	-------------------------

Figur 6: Andre læringsaksjon

Målet for andre samling var å arbeide mer i dybden med kriterium 3 og 4. Vi begynte med å godkjenne referatet fra forrige læringsaksjon. Så gikk vi gjennom prosessnotatene vi hadde utarbeidet i forrige læringsaksjon, og tilføyde noen flere momenter til prosessnotatene våre. I del 2 hadde jeg forberedt en presentasjon som tok utgangspunkt i hvordan kriterium 3 var innleiret i en social justice-diskurs, og handlet om den upartiske rollen til rådgiveren. I kriterium 4 hadde jeg søkelys på hvordan sammenheng mellom liv, lære og arbeid kunne bidra til større motivasjon og læringslyst for elevene, og skape tro på at de kan jobbe for å nå målene sine. I Del 3 så vi på de engelske måleindikatorene i kriterium 3 og 4. Ut fra disse måleindikatorene hadde jeg laget et forslag til måleindikatorer som jeg mente kunne passe til vår rådgiverhverdag i skolen. Deltakerne ble delt i to grupper som diskuterte måleindikatorene ut fra felles spørsmål. En rådgiver i hver gruppe noterte viktige punkter.

Dette var en stor oppgave for den tiden vi hadde tilmålt, og gruppene løste oppgaven på litt ulike måter. I del 4 presenterte gruppene sine innspill i to prosessnotater som ble delt på skjerm. (Vedlegg 3) Disse ble diskutert i plenum. Samlingen ble avsluttet med en refleksjonsrunde om erfaringene fra samlingen. Disse skrev jeg ned.

Deltakerne ble til slutt utfordret om et ønske de hadde for den neste samlingen. For den neste samlingen var ønskene å korte litt ned på gjøremålene, slik at vi heller kunne dykke godt ned i noe enn å skynde seg.

5.3.3 Tredje læringsaksjon

Dagen før samlingen kom det krav om ytterligere innstramminger på grunn av Corona, noe som førte til at flere av rådgiverne måtte gjøre om på planene sine for dagen. Noen kunne bare delta i deler av samlingen, mens en rådgiver ikke fikk deltatt i det hele tatt. Jeg valgte å gjennomføre læringsaksjonen under de rådende forutsetningene, framfor å utsette læringsaksjonen. De tilpasningene jeg gjorde, var at hele samlingen ble kjørt som plenumssamling. På det meste var det seks deltakere. Dette mener jeg likevel ga alle rådgiverne god mulighet til å delta i samtalen, og jeg sørget for at alle fikk deltatt gjennom rekkeframlegg i tillegg til at rådgiverne meldte innlegg. Samlingen var delt inn i disse delene:

<p>Del 1: Erfaringsdeling Tema: Koble på/oppstart. Hvilke refleksjoner har vi hatt siden forrige samlinger. Hvilke tiltak skal vi jobbe videre med? Organisering: Plenum Varighet: 30 min</p>	<p>Del 2: Faglig in-put Tema: Faglig bakgrunn for Kriterium 1 og 2. Organisering: plenum Varighet: 20 min</p>
<p>Del 3: Kvalitetsutvikling Måleindikatorer som kvalitetsutvikling, med utgangspunkt i kriterium 1 og 2 Organisering: Plenum Varighet : 40 min</p>	<p>Del 4 Veien videre Refleksjon over dagens samling Organisering: Plenum Varighet: 30 min</p>

Figur 7: Tredje læringsaksjon

Samlingens hovedmålsetting var konkretisering av tiltak på kriterium 3 og 4, få bedre kjennskap til kriterium 1 og 2, og til slutt en vurdering av mine forslag til måleindikatorer på punkt 1 og 2.

Jeg hadde forberedt en PP-presentasjon som vi forholdt oss til, og jeg hadde sendt ut materiell om kriterium 1 og 2 på forhånd, slik at alle hadde mulighet til å være forberedt. Siden vi var i plenumssamling hele samlingen, valgte jeg å gjøre notater underveis, som jeg etterpå renskrev, og sendte ut til godkjenning i etterkant av møtet. Når jeg noterte forsøkte jeg å skrive rådgivernes innspill så ordrett som mulig, slik rådgiverne hadde sagt dem.

I del 1 startet vi med å godkjenne referat og prosessnotater fra forrige samling. Etter dette fortsatte vi arbeidet med kriterium 3 og 4 fra forrige samling. Her hadde jeg gjort en sammenfatting av prosessnotatene, og forberedt noen temaer til diskusjon. Dette handlet om dokumentasjon i rådgivingsarbeidet, stimulering av mangfold og bruk av rollemodeller i læringsarbeidet på kriterium 3, og på kriterium 4 handlet det om forankring av karriereveiledning som hele skolens ansvar. Ut fra dette konkretiserte vi hvilke tiltak vi ønsket å gjennomføre, hvordan og når tiltakene ville bli aktuelle å gjennomføre. I tillegg drøftet vi et innspill gitt i siste samling om at et rammeverk bør være konkret og stimulere og motivere for handling.

Del 3 av læringsaksjonen var en nærmere utforsking av kriterium 1 og 2. Først presenterte jeg kriterium 1 og viste kriteriet og måleindikatorer på engelsk. Deretter viste jeg mitt eget forslag til oversettelser til norsk kontekst. Vi jobbet i plenum med å se på hvilke av kriteriene

deltakerne anså som de viktigste, om det var noen som kunne strykes eller slås sammen, og om det var noe som manglet. Etterpå jobbet vi på samme måte med kriterium 2.

Del 4 var viet til en refleksjonsrunde om dagen aksjon. Først skrev rådgiverne individuelle refleksjoner for seg selv over hva de hadde blitt mer klar over i løpet av dagens samling. Deretter hadde vi rekkeframlegg der alle delte en refleksjon i plenum.

5.3.4 Fjerde læringsaksjon

Også den siste læringsaksjonen måtte gjennomføres på Teams, og det betydde at jeg måtte tilpasse opplegget til formatet. Hele den siste læringsaksjon handlet om kriterium 1 og 2. I forkant av aksjonen hadde jeg sendt ut prosessnotater fra siste samling. Her hadde jeg sortert innspill i forrige møtet inn i et evalueringsskryss som også ble brukt i læringsaksjon 1. Siden læringsaksjon 3 hadde vært en plenumssamling, ønsket jeg at denne samlingen skulle gjennomføres som vekslning mellom grupperom og plenumssamling. Jeg sendte ut program for samlingen og gruppeinndeling i forkant, slik at rådgiverne var forberedt på dette. Planen for samlingen var denne:

<p>Del 1: Erfaringsdeling Tema: Vurdering av egen praksis opp mot Gatsbys rammeverk. Arbeid med kriterium 1 og 2 ut fra vurderingsskryss. Egne prosessnotater til bruk i gruppene. Organisering: Grupper Varighet: 30 min</p>	<p>Del 2: Faglig in-put Tema: Kvalitetssikring og kvalitetsutvikling. Presentasjon av prinsipper for god praksis etter innspill i læringsaksjon 1-3. pp-presentasjon Organisering: plenum. Varighet: 40 min</p>
<p>Del 3 Kvalitetsutvikling Tema: Arbeid med å sette inn aktiviteter i egen plan for rådgivere. Eget prosessnotet til bruk i gruppene. Organisering: Gruppedeling. Varighet 30 min</p>	<p>Del 4: Veien videre Tema: Oppsummering, refleksjon og veien videre. Organisering: individuell refleksjon og deling i plenum. Varighet 20 min</p>

Figur 8: Tredje læringsaksjon

Målsettingen med samlingen var å jobbe videre med kriterium 1 (Plan for karriereveiledning) og 2 (Informasjon om utdanning og arbeidsliv) Deretter var målet å se på hvordan arbeidet vårt kan ende ut i en felles plan. Vi startet i del 1 med en felles oppkobling på temaene fra forrige samling og gjennomgikk og godkjente referatet. Jeg presenterte dagens plan og gruppedelingen for samlingen, samt hvordan jeg hadde oppsummert diskusjonen i forrige

samling inn i prosessdokumenter. Disse prosessdokumentene var utgangspunktet for rådgivernes jobbing i del 1. Her jobbet rådgiverne i kommunegrupper med vurderingskryss for kriterium 1 og 2. Prosessnotatene ble levert inn i etterkant av møtet, og vi hadde en kort runde på hvordan det hadde vært å jobbe med kriteriene.

Gruppene ga innspill om at de kjente seg igjen i min inndeling ut fra forrige læringsaksjons diskusjoner, og ga tilbakemelding om at gruppediskusjonene hadde vært gode. I del 2 hadde jeg en plenumssekvens med faglig input. Den tok utgangspunkt i en modell for å inkludere diskusjoner om målsettinger for karriereveiledning som en del av kvalitetsutvikling og kvalitetssikring av karriereveiledning. Deretter presenterte jeg en ny versjon av kriterium 1 – 4 med prinsipper for god praksis. Denne versjonen var en videreutvikling og sammenfatting av arbeidet som gruppa hadde gjort i de tidligere i læringsaksjonene. Versjonen førte til diskusjon, og gruppa ga innspill på ordvalg og forslag til endringer i noen av disse.

I del 3 gikk rådgiverne tilbake i de samme gruppene som tidligere på dagen. Her jobbet rådgiverne med å sette inn aktiviteter de har på årshjulet inn i en systematisering ut fra årstrinn og kriterium 2 – 4. Jeg valgte å holde kriterium 1 utenfor, siden dette handler mer om organisatorisk nivå enn gjennomføring av ulike aktiviteter. Jeg valgte også å legge inn en egen rubrikk der rådgiverne kunne legge inn aktiviteter for kriterium 5 – 8, i tilfelle de hadde tid til dette. En av gruppene fikk tid til å fylle ut denne biten.

Siste del foregikk i plenum. Først sa jeg litt om hvordan jeg så for meg at arbeidet kunne munne ut i en plan ut fra det vi hadde jobbet med gjennom læringsaksjonene. Deretter hadde vi en refleksjon over dagens samling. Først skrev rådgiverne individuelt i et par minutter om hvordan de hadde opplevd denne samlingen. Deretter delte hver rådgiver en opplevelse i gruppa.

5.4 Refleksjonsfasen

Hvilke mål har vi nådd gjennom aksjonene?

Hva har vi utrettet gjennom tiltakene?

Hva har overrasket oss gjennom prosjektet?

Hva må justeres framover?

Etter læringsaksjonene ønsket jeg å få utdypet rådgivernes opplevelse av å ha deltatt i læringsaksjonene, og gjennomførte et gruppeintervju med på teams. Jeg hadde laget en

semistrukturert intervjuguide, og brukte denne som retning for intervjuet. (vedlegg 2) Intervjuet hadde tre temaer: Gjennomføringen av læringsaksjonene, hvordan rådgiverne så på å få en felles plan og til slutt deres tanker om å jobbe med kvalitetssikring og kvalitetsutvikling på denne måten.

I forkant av intervjuet hadde jeg sendt ut et forslag til felles plan for regionen, og jeg hadde oppsummert innhold og mål med alle læringsaksjonene, slik at rådgiverne raskt kunne bli påminnet om hvordan vi hadde jobbet i læringsaksjonene. Jeg viste også noen power point-bilder i starten av møtet. I tillegg hadde rådgiverne skrevet en refleksjonslogg om hvordan de fire aksjonene hadde vært. Det ga rådgiverne mulighet for refleksjon over læringsaksjonene på forhånd, og sikret at de hadde hele forløpet klart for seg når de stilte til intervjuet.

Vi ble enige om at rådgiverne skulle rekke opp hånden når de ville si noe, i stedet for å gjennomføre intervjuet som rekkeframlegg. Fordelen ved dette er at innlegg lettere kan bygge på innspill som kommer fram i møtet, og at det er større sjanse for at det oppstår noe spontant i møtet. Ulempen er at enkelte av rådgiverne kan ta stor plass, mens andre ikke deltar så aktivt.

I etterkant av intervjuet ble det transkribert, og jeg foretok en tematisk analyse av innholdet. Funnene fra intervjuet vil bli presentert i kap. 6

6. Presentasjon av funn

I dette kapittelet presenterer jeg funn fra min forskning. Jeg vil først vise hvordan funn fra læringsaksjoner, prosessnotater og gruppeintervju ble kondensert til gjennomgående funn. Deretter vil jeg presentere funn slik de framstod på tvers av kildene.

Etter at jeg hadde analysert funn fra læringsaksjoner og gruppeintervju hadde jeg disse hovedfunnene:

Læringsaksjoner	Gruppeintervju
<ul style="list-style-type: none"> • Kvalitetsutvikling gjennom kollektive prosesser • Gatsbyrammeverket som verktøy • Norsk kontekst • Rådgiving i skolen 	<ul style="list-style-type: none"> • Samarbeid for kvalitetsutvikling • Ledelse av prosesser • Prioritere tid

Figur 9: Funn fra læringsaksjoner og gruppeintervju

Fra prosessnotatene hadde jeg funn i en egen tabell som viste definerende temaer for hvert av kriteriene, hvilke styringsdokumenter i skolen som var relevante for kriteriet, og at kriteriene kunne arbeides med i rådgivernetverk, men at de også måtte forankres i egen skole.

	Plan for karriereveiledning	Karriereinformasjon	Tilpasset veiledning	Karrierelæring
Definerende tema	Skriftlig dokument med målsetting for felles arbeid Forankring i skolen som organisasjon	Et uoversiktlig framtidig arbeidsliv Gode kilder for info Koble framtidig livssituasjon til livet nå	Individuell tilpasning Varierte aktiviteter Mangfoldet som ressurs	Fellesfag Karrierelæringsfag og programfag På tvers av fag
Forankring i styringsdokument	Forskrift til opplæringsloven	Kritisk tenkning og forskrift til opplæringsloven	Opplæringsens verdigrunnlag	Prinsipper for læring, utdanning og danning
Prosser for utvikling	Rådgivernetverk som base for utvikling (samskaping av fundament, evaluering, kompetanseheving) Forankring og samarbeid i skolen som institusjon og organisasjon (ledelse, planverk, lærere, elever, foresatte)			

Figur 10: Funn fra prosessnotater

Jeg så imidlertid at de samme funnene gjentok seg i de tre kildene, eller de kunne ses som utdypning av et annet kriterium. Derfor så jeg det som nødvendig å kondensere og samle funnene i hovedfunn på tvers av hvilken kilde de var frambrakt i. Jeg oppdaget at funnene fra

gruppeintervju og prosessnotater også var å finne igjen i funnene fra læringsaksjonene. Derfor valgte jeg å beholde de fire hovedfunnene fra læringsaksjonene, og satte inn funn fra gruppeintervju og prosessnotat inn i disse. Det ga denne oversikten:

Hovedfunn etter læringsaksjoner med underpunkter	Utdypende funn fra logger, gruppeintervju og prosessnotater
Funn 1: Kvalitetsutvikling gjennom kollektive prosesser i rådgivernetverket	
<ul style="list-style-type: none"> - Samarbeid og systematisk refleksjon- og erfaringsutveksling i rådgivernetverket trykker og motiverer til kvalitetsutvikling - Arbeid i nettverket bidrar til prioritering av arbeid på egen skole - Tiltak kan utvikles og forberedes i rådgivernetverket - Det er viktig å bruke tid på kontinuerlig kvalitetsutvikling både i rådgivernetverk og på egen skole 	<p>Gruppeintervju:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Samarbeid gir profesjonalisering og kvalitetsutvikling - Ledelse av prosesser for kvalitetsutvikling - Prioritere tid til kvalitetsutvikling
Funn 2: Gatsbyrammeverket som verktøy i prosess og mot en felles plan	
<ul style="list-style-type: none"> - Gatsbys kriterier er relevante og et godt verktøy for kvalitetsutvikling - temaene strukturerer og rammer inn i utviklingsarbeid - Det er sterk kobling mellom kriterium 3 og menneskesyn i overordna del - Det er sterk kobling mellom Kriterium 4 og danning 	<p>Gruppeintervju:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gatsby er både inspirerende og frustrerende <p>Prosessnotat</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kriterium 2: informasjon - Kriterium 3: tilpassede aktiviteter - Kriterium 4: Karrieremuligheter i fag
Funn 3: Kontekstualisering er viktig når vi jobber med en felles plan	
<ul style="list-style-type: none"> - Et program skapt i en annen kontekst må bearbeides og omarbeides for å passe med vår hverdag - Vi finner begrunnelser i kvalitetsnettverket for hvorfor det er viktig å jobbe med karriereveiledning i skole - Vi finner begrunnelser i skolens styringsdokumenter for hvorfor det er viktig å jobbe med karriereveiledning i skole 	<p>Prosessnotat:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Det er sterk kobling mellom Gatsbyrammeverkets kriterier og skolens styringsdokumenter
Funn 4: Rådgivingens plass i skolen	
<ul style="list-style-type: none"> - Et språk som skolen forstår - Forankring av karriereveiledning i egen organisasjon og virksomhet - Karrierelæring i alle fag i skolen - Fokus på en tilnærming gjennom hele skolen 	<p>Prosessnotat:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kriterium 1: En plan forankret i skolen som organisasjon

Figur 11: Utvikling av funn

6.1 Funn 1: Kvalitetsutvikling gjennom kollektive prosesser i rådgivernetverket

Tilbakemeldingene etter hver læringsaksjon var at rådgiverne opplevde temaene som viktige å diskutere, og som relevante for sin arbeidshverdag. Å samles i et forum med andre som har samme interesse for karriereveiledning for å drøfte temaer og få erfaringer og tips fra andre er viktig for deres arbeid med karriereveiledningen ved egen skole, og en profesjonalisering av egen rolle. En rådgiver uttrykte det slik i en logg: *Det er nyttig å diskutere seg gjennom i fellesskap – det er viktig å se ting på nye måter.* I tillegg påpekte flere av rådgiverne i loggene sine hva de burde gjøre i egne skoler i etterkant av samlingene. Et eksempel på det kan være denne: *Jeg ønsker å jobbe videre med dette på skolen og få innarbeidet dette bedre i planene.*

6.1.1 Samarbeid for kvalitetsutvikling gir profesjonalisering

Rådgiverne gir uttrykk for at de lærer mye av hverandre, bygger på hverandres styrke, og at samarbeid gir faglig trygghet og forankring. De kan snakke om egen praksis, og reflektere over styrker og utviklingsmuligheter i arbeidet sitt. Om selve prosessen i læringsaksjonene framhever de at de har satt pris på variasjon i arbeidsmåter og gruppearbeid, det har gitt en fokusert setting, og de opplever utbytte av refleksjon og diskusjon. En rådgiver skrev det slik i loggen om veksling mellom plenum, individuelt arbeid og grupper: *Vekslingen har vært veldig bra, det krever mer av deg. Det er også enklere å komme med innspill.* Det kan vi se som et uttrykk for at fasiliteringen har gitt god deltakelse for hver enkelt.

Rådgiverne setter ord på at de ønsker å fortsette med utviklingsarbeid innen rammen av rådgivernetverket også etter at prosjektet er avsluttet, fordi det gir en bedre tjeneste for elevene. Å ha felles mål for arbeidet er en motivasjonsfaktor. En rådgiver sier det slik «*Det er veldig positivt å jobbe sammen. Det å få en felles plattform og jobbe gjennom ting.*» Her blir det også tydelig at målsettingen om å utvikle en felles plan har gitt prosessen retning, det motiverer å vite at de jobber med å utvikle egen arbeidssituasjon. De legger vekt på at det er viktig å ha felles rutiner for hele regionen, for det vil gi en synliggjøring og posisjonering av karriereveiledningen i egen skole og for andre aktører. I tillegg kan rådgivernetverket brukes som base for utvikling av tiltak. Dette kan handle om for eksempel handle om å utvikle felles tipslister til aktiviteter, idemyldring om hvordan man kan jobbe med karrierelæring i fag, eller for eksempel drøfte hvordan man jobber i kollegiet med å fremme karrierelæring.

6.1.2 Ledelse av prosesser

Rådgiverne var i gruppeintervjuet tydelige på at ledelse er viktig for å drive prosessen i rådgivernetverket. Flere av rådgiverne ytret ønske om at jeg som leder av prosjektet kunne vært strengere med dem, og kunne ha forventet mer av dem. Dette mener de ville gitt større utbytte, og det ville gitt dypere innsikt i rammeverket også. En av rådgiverne beskrev det slik: *Du bør ikke være så snill med oss, du kunne godt ha krevd mer av oss for da må vi bare sette av tid til det.* Samtidig ble det påpekt at siden de hadde deltatt frivilling i prosjektet, burde de selv ha sørget for å være godt nok forberedt til samlinger. I gruppeintervjuet sa en rådgiver det slik: *Det er bare mitt eget ansvar at jeg ikke forbereder meg godt nok til møter.* Følelsen av å ha dårlig samvittighet overfor prosjektet og det man skulle gjort til samlingene var noe flere kjente på. Ved å få korte påminnelser om frister, eller kanskje korte teaserer mellom samlingene mente de at de kunne holdt seg mer koblet på prosjektet underveis.

6.1.3 Prioritere tid til å jobbe med kvalitetsutvikling.

Rådgiverne erkjenner at det tar tid å forstå et rammeverk, forstå de ulike delene, og tilpasse det til egen setting, slik at man kan utvikle en egen plan. Rådgiverne opplevde tidsaspektet i handlingsfasen som problematisk. Det var ikke satt av nok tid til å jobbe kvalitativt med prosjektet, og det var for lang tid mellom samlingene. En rådgiver sa det slik: *Jeg skjønner at det ikke er mulig å kjøre det i ett løp, men at kanskje vi hadde fått mer ut av det hvis vi hadde hatt det tettere eller i litt lengre økter.* Rådgiverne opplevde at det var for lang tid mellom hver samling, og det gjorde det vanskelig å «tune seg inn» som var en frase brukt flere ganger. Det tar tid å huske det som har skjedd i forrige økt, og å huske selve kriteriene i rammeverket.

Flere rådgivere ser at de selv ikke har vært godt nok forberedt til samlingene. Rådgiverne hadde ytre forklaringer for at det var vanskelig å prioritere tid, både i forkant av og under møtene. Økt arbeidspress på grunn av Corona, og det at samlingene foregikk på teams, ble sett som årsaker til at rådgiverne ikke fikk så stort utbytte av samlingene som de ønsket. Likevel var det flere av rådgiverne som påpekte at de selv hadde ansvar for å prioritere sin tid, slik at de kunne være godt forberedt til samlingene, og at siden de hadde deltatt frivillig burde de ha prioritert høyere å forberede seg til samlingene. Jeg ser dette funnet i sammenheng med det siste, som handler om ledelse av prosjektet.

6.2 Funn 2: Gatsbyrammeverket som verktøy i prosess og mot en felles plan

I denne delen presenterer jeg først funn fra læringsaksjoner og prosessnotater vedrørende bruk av Gatsbyrammeverket som verktøy. Funnene fra prosessnotatene vil være viktige i utarbeidingen av en felles plan, men de vil også være viktige kilder til å se hvordan vi kan arbeide med kvalitetsutvikling både gjennom regionalt rådgivernettsverk og i egen skole.

Rådgiverne opplever at å bruke Gatsbyrammeverket som verktøy har bidratt med en viktig dimensjon til arbeidet med kvalitetsutvikling. Det har fungert som et eksempel på hvordan en plan kan se ut, og programmet har blitt utforsket gjennom aktiviteter i nettverket. Det har gitt refleksjoner som vil ha betydning i utarbeidingen av en framtidig plan. Rådgiverne peker på som styrke med programmet at kriteriene fokuserer ett tema innen skolens karriereveiledning om gangen. Strukturen i rammeverket bidrar til bedre oversikt over de ulike delene. I tillegg gir kriteriene et felles mentalt kart å samarbeide ut fra.

Gatsbyrammeverket oppleves som faglig relevant for jobben, gir systematikk og har en logisk inndeling i kriterier. Når det ligger et rammeverk til bunn for arbeidet med kvalitetsutvikling gir dette en mulighet for å måle egen praksis opp mot en standard utviklet av andre, og dette gir trygghet for at kvalitetsutviklingen ikke er tilfeldig, og at det er en anerkjent praksis. I tillegg gir det legitimitet for at det holder faglig godt nivå. En rådgiver uttrykte det slik i gruppeintervjuet: *Disse kriteriene er jo midt i blinken i forhold til hvordan karriereveiledningsfeltet har utviklet seg de siste årene og i takt med samfunnet på en måte, og hvor viktig det er for at vi skal få elevene våre videre, ungdommene våre videre, og jobbe med kvaliteten i det vi driver med.* En kobling mellom strukturer, vurdering av egen praksis, utbytte for elevene og kvalitet ser ut til å gi en faglig trygghet i karriereveiledningen.

En rådgiver uttrykte det slik i gruppeintervjuet: *Det er profesjonalitet da i det du driver med, og det er det jeg mener med en oppstrammer, at man hele tida holder seg selv litt i nakken på at man skal være profesjonell og da skal det være forankret.*

Rådgiverne gir også uttrykk for en viss frustrasjon over å bruke Gatsbyrammeverket som inspirasjon og verktøy. I løpet av prosjektet har de innsett at rammeverket er mer komplekst enn de hadde sett for seg, det er arbeidskrevende å få rammeverket inn under huden, og det passer ikke helt til norsk kontekst. En rådgiver uttrykker det slik: *Det rammeverket er såpass stort og gjennomarbeidet og forankra i et helt utdanningsystem, som på en måte ikke passer*

det norske systemet. Også tar vi noe også kvalitetssikrer vi vår jobb, men vi får det ikke forankra i vår skolehverdag eller vår kollegagruppe, eller i nasjonale, altså vi har ikke kommet så langt enda. Arbeidet ser ut til å ha gitt erkjennelsen av at en plan i seg selv ikke vil løse ledelses- og forankringsutfordringer som rådgivere opplever i egen skole. Dette er også et tydelig funn fra prosessnotatene som jeg nå vil presentere. Prosessnotatene er rådgivernes skriftlige arbeid med å vurdere egen praksis opp mot ett og ett kriterium.

6.2.1 Informasjon av høy kvalitet om utdanning og arbeidsliv.

I dette kriteriet fant jeg tre definerende temaer. Dette handler om **uoversiktlig informasjon, å nyttiggjøre seg informasjonen i eget liv** og **mangfold av kilder**. Det første punktet handler om at arbeidslivs- og karriereinfo både er uoversiktlig og uforutsigbar. I innspillene til rådgiverne kommer dette fram som *raske endringer i arbeidsmarkedet, lite er sikkert om framtidens arbeidsmarked, vanskelig å få info om lokalt arbeidsmarkedsbehov*. Den handler også om at det er utfordrende å få innsikt i alle muligheter som finnes, og at det alltid er utfordrende å gi nok informasjon. Dette knyttes til det neste punktet, som handler om at elever og foresatte må få hjelp til å bruke infoen. Det beskrives som *hjelp til å koble informasjonen til eget liv*, og derigjennom *sørge for at informasjonen gir mening*. Men det handler også om å koble sammen det som skjer nå, med framtidige muligheter. Det siste temaet er et behov for mangfold av kilder og arenaer for god informasjon, og at disse kan utnyttes bedre, slik at man får fram en bredde i informasjon som elevene kan nyttiggjøre seg i sine valg.

I prosessnotatet kommer det fram at dette er et punkt som både vil handle om den informasjonen som rådgiver kan gi til elever, trykte og digitale kilder, men også informasjon som gis til elever gjennom møter og aktiviteter med for eksempel arbeidsgivere, lærlinger, og rollemodeller. Her ser rådgiverne et potensiale i å samarbeide mer i egen skole, ved å bruke kolleger til å gi karriereinformasjon. I rådgivernetverket kan det handle om å skaffe bedre oversikt over lokalt arbeidsmarked, og å jobbe med å rekruttere flere ulike stemmer som kan gi informasjon om yrker og utdanninger.

6.2.2 Tilpasset veiledning

Ut fra prosessnotatene som ble produsert i læringsaksjonene kom jeg fram til tre definerende temaer som rådgiverne mener er viktige i kriteriet. Disse er **individuell tilpasning, varierte aktiviteter og mangfoldet som ressurs**.

Temaet individuell tilpasning handler om hvordan karriereveiledningen må ta utgangspunkt i eleven, og hvordan man kan skreddersy karriereveiledningen rundt hver enkelts interesser og ønsker, slik at eleven får tilbud om karriereveiledningsaktiviteter som passer med disse.

I den andre enden av skalaen må skolen tilby varierte karrierelæringsaktiviteter, som gir elevene sjansen til å oppdage nye muligheter, og få utvidet kunnskapen sin om hva slags yrker og utdanninger som kan nås. Derfor ser rådgiverne behovet for å innføre flere karriereveiledningsaktiviteter og bruke et større mangfold av metoder i karriereveiledningen.

Det siste definerende temaet i dette kriteriet er viktigheten av å bruke mangfoldet som ressurs. Dette kan beskrives som at karriereveiledningen må ha søkelys på individuelle forskjeller i elevgruppa, og derfor ha en stor variasjon i metoder og arenaer. Dette kan ses på som en bro mellom individuelle tilpasninger og varierte karriereveiledningsaktiviteter.

Når det gjelder forankring i egen skole handlet dette om å ha et prosessfokus og forutsigbarhet i karriereveiledningen for eleven og skolen, for eksempel gjennom tidlig samarbeid mellom kontaktlærere, rådgivere og eksterne aktører. I rådgivernetverket kan utvikling handle om å synliggjøre arenaer til bruk i karrierelæring, og idebank for opplegg innen kriteriet.

6.2.3 Karrieremuligheter i fag.

Det viktigste funnet fra prosessnotatene er at kriteriet handler om hvordan man i skolens fag kan synliggjøre framtidige muligheter og karriereveier, og hvordan dette kan bidra til motivasjon og lærelyst i elevenes skolehverdag. Det kan skje både i **enkeltfag, i karriereveiledningsfag og på tvers av fag.**

I enkelte fag er tett sammenheng mellom fag og framtidig muligheter i utdanning og arbeid, og kompetansemål om hvordan arbeidslivet fungerer. Innenfor fagene UDV, arbeidslivsfag og YFF (som også beskrives som karriereveiledningsfag) og enkelte programfag jobbes det med synliggjøring av karriereveier.

Fordelene ved å jobbe med karriereveier på tvers av fag begrunnes gjennom *motivasjon og mål for eleven, helhetlig tanke for eleven og bevisstgjøre eleven på at det de gjør nå har betydning for seinere*. Innspillene kobler karrieremuligheter i fag til begrepene *dybdelæring og livsmestring* i den overordnede delen av læreplanen, og at dette kriteriet også knyttes til begrepsparet *danning og utdanning* i overordnet del av læreplanen.

6.3 Funn 3: Norsk kontekst for karriereveiledning i skole

Det ble tydelig gjennom læringsaksjonene at å kopiere Gatsbyrammeverket for å bruke i norsk skole ville bli en utilstrekkelig løsning. Gjennom arbeid med måleindikatorer og drøftinger av hvordan man dokumenterer arbeidet med elevenes valg, ble det satt ord på at det var forskjeller på den engelske og norske skolen. Dette gjaldt også for dokumentasjon av rådgiverarbeidet. Arbeid med måleindikatorer og dokumentasjonsarbeid gjorde det tydelig at et program utviklet i et annet land ikke kan oversettes og tas i bruk uten at det settes inn i vår kontekst. Rådgiverne var uvante med tanken om å skulle samle arbeidet med elevers valgprosesser for å genere data på høyere nivå. Det ble sett på som viktigere å finne systemer for dokumentasjon som kunne følge eleven gjennom skolen, heller enn at skolen skulle samle dokumentasjon. Derfor vil det være nødvendig at en lokal plan må ta utgangspunkt i med skolens styringssignaler.

For å få forståelse for karriereveiledningens plass i skolen, var det enighet om at en framtidig plan må være utformet slik at den både blir akseptert, forstått og brukt i skolen. Som en rådgiver sa det: *«hvordan får vi til et språk som skolen forstår? Vi må bruke skolespråket i vår plan.»* Dette handler helt konkret om ordvalg som viser til terminologien i skolens styringsdokumenter. Dette vil kunne bidra til å synliggjøre karriereveiledningens plass gjennom at rådgivningen bidrar til å oppfylle intensjoner i formålet med opplæringen, og bidrar med perspektiver som knytter elevens læring her og nå, til framtidige karriere- og utviklingsmål. Samtidig peker en annen rådgiver på at når de konsekvent hadde brukt ordet «karrierelæring» hadde dette blitt et ord som elever og lærere hadde forstått. *«Når man er konsekvent i bruken av orda, sklir det inn.»* I refleksjonen til slutt i samlingen uttalte en rådgiver dette: *«Jeg har blitt oppmerksom på hvor viktig det er å velge rette ord og begreper i like sammenhenger. Det må føre til at vi når fram med budskapet.»*

6.4 Funn 4: Rådgivingens plass i skolen

Fra prosessnotatene var det et funn om at en felles plan for karriereveiledning vil ha to klare hensikter. Det er **felles mål og dokumentasjon** og **rådgivingens mandat i skolen**. Temaet mål og dokumentasjon handler om fordelene ved å ha felles mål og skriftliggjort dokumentasjon for arbeidet. Dette ble i prosessnotatene beskrevet som *«gode målsettinger å jobbe mot»*, *«konkretisering av jobben»*, *«felles forståelse for det vi gjør»*.

Det andre temaet handlet om å se på rådgivingen med skolen som setting, med søkelys på rådgivingens mandat i skole. I prosessnotatet ble dette synliggjort gjennom at programmet måtte «*knyttes til nasjonale styringsdokumenter for skolen*» og «*styringsdokumenter for rådgivningen*».

Et funn fra læringsaksjonene er at en lokal plan for arbeidet med karriereveiledning vil være en klar fordel for å forankre rådgivningen i egen skole. Ved å ha et felles dokument eller en rutine som alle skolene forplikter seg på å følge, skaper dette en konkretisering og tydeliggjøring av oppgavene. I tillegg kan en plan bidra til tydelighet for hva som er karriereveiledningens plass i skolen og hvordan søkelys på karriereveiledning kan bidra til å løse skolens oppdrag.

En refleksjon fra en samling handlet om læringens relevans i elevenes liv: *I dag har jeg stilt meg spørsmålet; hvor mye av det elevene skal lære i skolen er egentlig relevant for elevene når de skal ut i arbeidslivet? Det er en interessant tanke som kanskje skolen og lærerne kunne stille seg.* Med dette forstår jeg at det kan være nyttig å knytte læringen som skjer i skolen til det som skjer seinere i livet, slik at skolen utvikler livslange kompetanser som knytter sammen liv og læring. Det innebærer å synliggjøre hvordan karriereveiledning bidrar til å løse skolens oppdrag. En annen rådgiver skrev i loggen om hva hun hadde lært: *Jeg må jobbe mer på systemnivå med planer og med å få med flere fag/lærere med i tankegangen om karrierelæring i alle fag.* I dette legger jeg at læringsaksjonen har økt rådgiverens forståelse av at god rådgivning ikke kan realiseres uten å dra med seg de andre lærerne i arbeidet.

Et funn samlingene handlet om bevisstgjøring av rådgivernes rolle som leder av karriereveiledning i skolen. Et felles plan forutsetter at en person på skolen har ledelse av karriereveiledning som sitt ansvarsområde. Det vil være en krevende oppgave å stå for vedlikehold og utvikling av en plan alene. Gjennom samlingene og aktivitetene ble det tydeligere at å jobbe strategisk med kvalitetsutvikling i rådgivernetverket, og sammen utvikle tiltak som kan iverksettes på egen skole, vil føre til både større profesjonalitet, og det ville føre til at rådgiverne blir sikrere på begrunnelsene sine for hvorfor dette er viktige tiltak.

7. Drøfting

I dette forskningsprosjektet har jeg ønsket å finne ut av hvordan vi kan jobbe med kvalitetsutvikling i regionalt rådgivernetttverk, og danne et kunnskapsgrunnlag for å utvikle en regional plan for karriereveiledning i skolen. Gatsbys rammeverk for god karriereveiledning har fungert som et verktøy og rød tråd gjennom prosessen. Det har vært strukturerende for læringsaksjonene våre, og vært et eksempel på god praksis fra et annet land. I denne delen drøfter jeg mine hovedresultater i lys av teori og relevant forskning. For å konkretisere disse formålene har jeg valgt å fokusere to forskningsspørsmål:

Hvordan kan vi fasilitere gode prosesser for kvalitetsutvikling av rådgivingen i norsk skole?
Hvilke faktorer har betydning i utviklingen av en regional plan for god karriereveiledning?

Jeg har valgt å disponere drøftingen etter disse forskningsspørsmålene, og vil besvare disse under hvert sitt kapittel.

7.1 Hvordan kan vi fasilitere gode prosesser for kvalitetsutvikling av rådgivingen i norsk skole?

I denne delen drøfter jeg funn 1 og funn 2, som er knyttet til prosessen med kvalitetsutvikling gjennom regionalt rådgivernetttverk. For å belyse dette forskningsspørsmålet har jeg valgt å sette søkelys på kollektive læringsprosesser, ledelse av prosesser, bruk av rammeverk som inspirasjon og rådgivernetttverkets handlingsrom. Dette var de mest framtrepende funnene i forskningsarbeidet. Disse vil jeg nå drøfte funnene i lys av teori og forskning i denne delen. Som teoretisk perspektiv vil jeg drøfte de kollektive læringsprosessene opp mot aksjonsforskning som metode.

7.1.1 Fasilitering av kollektive læreprosesser for kvalitetutvikling

Slik jeg ser det inneholder fasilitering av gode prosesser for kvalitetsutvikling perspektiver om kollektive læreprosesser. Dette var en underliggende antagelse i dette prosjektet. I vårt utviklingsarbeid har det ligget et felles ønske blant de deltakerne om å utvikle sin profesjonalitet som rådgivere, slik at skolen tilbyr gode karriereveiledningstjenester for elevene sine. I kvalitetsrammeverket for karriereveiledning gis det forslag på tiltak som kvalitetsutvikling kan sette søkelys på. Innenfor området **praktikere** er et tiltak å «tilby

*muligheter for kontinuerlig profesjonell utvikling.» Innenfor området **prosesser** foreslås det å «utvikle metoder og framgangsmåter for kontinuerlig kvalitetsutvikling blant tjenestetilbydere» (Bakke, et al., 2020, s. 16). I prosjektet har vi benyttet fasilitering av læringsaksjoner inspirert av dialogkonferansens arbeidsform, og aksjonsforskning som metode. Jeg ser vårt utviklingsprosjekt som et tiltak for profesjonell utvikling blant rådgivere. Deltakerne har i sin evaluering også ytret ønske om å fortsette med å bruke arbeidsformen vi har testet ut også etter at prosjektet er ferdig.*

I forskningsprosjektet har jeg benyttet aksjonsforskning som metodisk tilnærming, og begrunnet dette gjennom ønske om at det gir medbestemmelse, eierskap og kunnskapsutvikling for de det gjelder. Arbeidsformen i læringsaksjonene har vært samskapt læringsprosesser, ut fra et ønske om medvirkningsbaserte endringer. Dette er også i overensstemmelse med forventninger fra overordna del av læreplanen om skoleutvikling gjennom kollektive læringsprosesser (Utdanningsdirektoratet, 2017). Her begrunnes kollektive læringsprosesser med at skolen selv må praktisere de prinsippene som læreplanen gir. Dette gir grunn for å velge en kollektiv tilnærming til kvalitetsutvikling blant rådgivere. Videre påpekes det i kapittelet om profesjonsutvikling at å legge til rette for samarbeid mellom kolleger på tvers av skoler bidrar til en felles læringskultur (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette har rådgiverne i mitt prosjekt sett som støttende og utviklende, og verdifullt for utviklingen av kvalitet i tjenesten i egen skole.

Samlinger i vårt regionale rådgivernetverk har tidligere hatt søkelys på evalueringssaker, drøftinger og enkelte foredrag, altså der læring har foregått mest gjennom enveis informasjonsoverføring og formidling av kunnskap. I tillegg har det vært liten praksis for å drive utviklingsprosesser som strekker seg over flere møter i nettverket. Innretningen av samlingene som kollektive læreprosesser har hatt som ønske en endring av møtepraksis i retning av økt medvirkning, samarbeid og refleksjon blant deltakerne. For å skape rommet for meningsbrytende og god kommunikasjon, har det vært viktig å strukturere og regulere samtalene slik at læring kan bli et samspill mellom teori og praksis (Lund, et al., 2010, s52). I min empiri ser jeg at deltakerne peker på viktigheten av gruppediskusjoner, refleksjoner og å utfordre seg selv i egen jobb, for eksempel gjennom denne loggrefleksjonen: *Det er viktig å jobbe sammen og hele tid bli utfordret til å tenke nytt, komme videre.* En balansegang mellom erfaringsdeling, refleksjon, forskningsstøttede innspill og felles utviklings ser ut til å støtte kvalitetsarbeid.

Mine funn bekreftes gjennom Sultana (2018) som belyser på en god måte viktigheten av en refleksiv praksis som en helhetlig tilnærming til kvalitetssikring i karriereveiledning. Han tar til orde for en tilnærming som er fortolkende og frigjørende (Sultana, 2018 s. 128). Det begrunnes med at kompleksiteten i oppgavene bygger på kunnskaper, ferdigheter fra opplæring og erfaring, den er drevet av et sett med verdier og prioriteringer, og den må være overensstemmelse med elevenes ønsker eller behov. Sultana peker på deltakende aksjonsforskning som en metode i kvalitetsutvikling, og at refleksjonen bør skje i et fellesskap av praktikere, som kan beskrives som «critical friends» (Sultana, 2018, s.130). Her ses den selvregulerende og reflekterende praktikerens rolle som en garantist for kvalitet i karriereveiledning.

Dette er en interessant konklusjon som peker i retning av det som i kvalitetsrammeverket blir sett som et organisk kvalitetssystem (Bakke et al 2020, s. 15). Tilnærmingen ser utøverne i praksisfeltet som de som best kan vurdere hva som kjennetegner kvalitet. Denne tilnærmingen baseres ikke på nasjonale anbefalinger, men utvikles gjennom samarbeid i den aktuelle konteksten. Mitt forskningsarbeid peker i retning av at å støtte seg på kvalitetsstandarder utviklet nasjonalt, og bruke rammeverk utviklet i en annen kontekst, kan bidra positivt i prosessene for kvalitetsutvikling. Det å kunne se til en standard beskrevet av andre kan være virksomme verktøy til å vurdere egen praksis opp mot. Jeg mener at både Gatsbyrammeverket og nasjonalt kvalitetsrammeverk kan forstås som rådgivende kvalitetssystem slik det er beskrevet i kvalitetsrammeverket (Bakke, et al., 2020, s. 15). Dermed har prosessene som vi har gjennomført i regionalt rådgivernettsverk ses som å ha elementer fra både organisk og rådgivende tilnærming til kvalitetssikring.

Læringsaksjonene har arbeidet med utvikling av praksisfellesskaper gjennom dialog. Her er språkliggjøring av hverdagshandlinger et kjernepunkt. Når praksisen settes ord på gjennom språket, blir den konkret, og kan undersøkes fra flere perspektiver. Klev og Levin (2021) peker på at deltakerne da får reaksjoner og respons på egen praksis, og vil kunne gå fra å inneha taus kunnskap til bruksteori om sin hverdagspraksis (Klev & Levin, 2021). I min empiri blir dette satt ord på i refleksjonen ette en samling: *Det er godt å ha hjelp til å uttrykke hva vi driver med. Jeg sliter ofte med å forklare hva jobben min går ut på.* Det å enes om hva som er de viktige oppgavene, og sette dem inn i en karrierefaglig sammenheng, kan gjøre det lettere å argumentere for perspektivet i egen skole. Dette kan øke det individuelle læringsutbyttet relatert til utvikling av egen praksis, men også utvikle en kollektiv praksis ved at man får andres perspektiver på egne utfordringer, og kan enes om forståelser. Mitt funn sammenfaller

godt med det teoretiske utgangspunktet jeg hadde i aksjonsforskningsprosjektet om at dialogkonferansen var en god modell for å fasilitere samlingene.

Samtidig er utvikling av praksisfellesskap avhengig av både individuelle og kollektive læringsprosesser. Kollektiv læring er ikke i stedet for individuell læring, men individuelle og kollektiv læring kan utvikle hverandre. En tilbakemelding som var utbredt i gruppeintervjuet var at prosjektet hadde gitt deltakerne dårlig samvittighet fordi de ikke hadde rukket å forberede seg godt nok til samlinger. Dette er et funn som andre også har sett som en barriere i aksjonsforskning. Selv med frivillig deltakelse og ønske om egen utvikling, er det vanskelig å finne tid til å lese seg opp på prosessdokumenter og gi skriftlige tilbakemeldinger (Eilertsen, 2004). Empirien i min studie viser at å tydeliggjøre det individuelle læringsarbeidet vil kunne styrke de kollektive læringsprosessene og hvor langt vi kommer i kollektiv kunnskapsutvikling.

7.1.2 Fasilitering gjennom ledelse

Jeg vil nå drøfte betydningen av ledelse av kollektive utviklingsprosesser opp mot Irgens doble blikk på organisasjonsutvikling. Et funn i min forskning er at deltakerne ønsket tydelig ledelse i prosjektet. Her nevnes tettere oppfølging mellom samlingene, korte drypp med påminnelser og klarere forventninger til rådgiverne. Rådgiverne mente de ville fått et større utbytte ved å ha et større arbeidspress, og dermed læringstrykk. Dette kan forstås som en transaksjon som gir prosesslederen myndighet til å ta avgjørelser angående deres prioritering av tid, og at belønningen ville være større utvikling i nettverket. Forventningen kan ses i lys av begrepsparet management og lederskap(ledelse) (Irgens, 2016), der management vektlegger kontroll, regelstyring og informasjon, og der lederskap skjer gjennom verdier, handlingsrom og tillit til at ansatte selv kan løse utfordringer (Irgens, 2016, s. 226).

I rådgivernetverket vil fordelene med management være at den enkelte rådgiver forholder seg til de arbeidsoppgaver som prosesslederen gir, og at de gjennomfører på den måten, til den fristen som er satt. Det vil også frita rådgiveren å selv prioritere mellom viktige og mindre viktige oppgaver. Ulempen ved denne tilnærmingen kan være at rådgiveren opplever mindre autonomi i arbeidet. Irgens (2016) peker også på at lederskap er bedre egnet til å utvikle ansatte og organisasjoner, og lede ansatte i retning av selvledelse.

Igjen er dette ikke å betrakte som enten-eller tilnærminger, begge forståelsene har med seg viktige dimensjoner, og i praksis vil ledelse innebære begge former for ledelse. En løsning kan

være at nettverket finner en felles omforent forståelse av hva slags ledelse som er formålstjenlig i kvalitetsutvikling. Her kan erfaringer med opplevd ledelse, og gapet til ønsket ledelse gi grobunn for å utforske mer hvordan ulike typer ledelse bygger på ulike perspektiver og hvilke utslag disse gir i organisasjonen. Men det er også viktig å stille seg spørsmålet om hva slags ledelsesform som vil gi best utbytte hvis det er et mål å ruste rådgiverne til å lede karriereveiledning i egen skole.

7.1.3 Fasilitering gjennom å utforske rådgivernettsverkets handlingsrom for kvalitetsutvikling

I denne delen av oppgaven drøfter jeg funn i lys av Irgens modell om handlingsrom, og tar spesielt for meg styringsdokumenter. Utgangspunktet for rådgivernettsverket som organisasjon er at det knytter sammen fagfeltet karriereveiledning og skole. Den enkelte rådgiver vil derfor være del av to systemer, og må forholde seg til styringssignaler innen både skole og karriereveiledning. For karriereveiledning i skolen kan dette være kvalitetsrammeverket, og det kan ses som ovenfra ledet styring av faglig utvikling, siden kvalitetsrammeverket beskriver en standard for god praksis og hva som skal være utbyttet av karriereveiledning. Men i hvilken grad oppleves dette som en forpliktelse i skolen til å følge? Allerede her ligger det utfordringer siden kvalitetsrammeverket har ikke status som forskrift. Dette innebærer at kvalitetsrammeverket kan ses på som rådgivende, og at det er opp til lokale aktører å omsette dette til praksis.

For at kvalitetsrammeverket skal være det faglige og forpliktende grunnlaget for utvikling av kvalitet i skolens rådgivning, må rådgivernettsverket aktivt forankre kvalitetsrammeverket som styringsdokument for utøvelse av karriereveiledning i skolen. Min empiri viser at deltakerne i prosjektet ser en slik forankring som et tegn på profesjonalisering. Ved å ha en forankring i nasjonal fortolkning av kvalitet, gir det mulighet til å finne begrunnelser for sitt faglige arbeid, og en støtte for utvikling av praksis. Dette kan med Irgens (2011) teori over handlingsrom ses som en felles utviklingsretning for rådgivernettsverket. «*Vi er del av en fagprofesjon*» uttalte en av rådgiverne dette som.

I skolen reguleres rådgivingen i opplæringslov med forskrift, som sier at rådgivning skal være en tjeneste i skolen (Opplæringsloven §9), og at rektor er ansvarlig for at tjenesten dekker elevenes rettigheter (Forskrift til Opplæringsloven § 22 - 4). Men skolens praksis er basert på lokale fortolkninger, og den enkelte skoles handlingsrom er et nasjonalt forankret

styringsprinsipp (Buland 2020). Rektors interesse og innsikt i karriereveiledning kan dermed styre hvordan kvalitetsutvikling av karriereveiledning i skolen ledes. Irgens (2016) peker på at i kunnskapsorganisasjoner vil det ikke alltid være lederen som har mest kompetanse i fagfeltet, og at ledelse av et fagfelt med fordel kan gjøres av den autonome fagutøveren med spesialisert kunnskap i fagområdet.

Det er i interessant å se i lys av Andrews og Hooley (2018), som framhever viktigheten av ledelse av karriereveiledning i skolen med en egen tittel, *karriereleder*. Mens rådgiveren driver veiledning av elever om deres valg, vil karrierelederen arbeide med å gi et helhetlig tilbud om karriereveiledningsaktiviteter i skolen, og arbeidet deles inn i fire typer arbeidsoppgaver: lederskap, styring, koordinering og nettverksarbeid. Imidlertid er dette lite satt ord på, systematisert og skriftliggjort i skolens rutiner. Dette bekreftes av Buland sine rapporter (2015; 2020) som viser at rådgivernes arbeidsoppgaver spriker mellom skolene, og at det ikke finnes en stillingsbeskrivelse for rådgiverfunksjonen. En utfordring knyttet til dette er at rådgiveren ikke har en uttalt lederrolle for rådgivningen i skolen, for eksempel er ikke rådgiver som rolle nevnt i forskrift til opplæringsloven (Winjevoll, 2021). En løsning her kan være å bruke rådgivernetverket til å utvikle ledelsesstrategier i fellesskap.

I rommet mellom nasjonale styringsdokumenter og lokal praksis kan rådgivernetverket være et fagnettverk som foretar en lokal fortolkning av kvalitetsutvikling i skolen. Rådgivernetverket har så og si ett bein i skole og ett i karriereveiledning, og gruppen kan utforske hvordan det utvikles en praksis med fundament både i fagfeltet karriereveiledning og i skolen som organisasjon. Når rådgivernetverket på selvstendig initiativ velger å forankre sin praksis i kvalitetsrammeverket er det et eksempel på forankring som bunner både i nasjonal styring og den autonome praktiker. Grunnideen med et rammeverk baserer seg på den autonome praktiker som gjør en fortolkning og inkluderer dette i sin praksis. Ved å gjøre denne fortolkningen innen rammen av det regionale rådgivernetverket kan hver enkelt rådgiver finne en trygghet og styrke i fellesskapet. Tryggheten kan styrkes ytterligere gjennom å ha en felles regional skriftlig plan. Mellom det nasjonale kvalitetsrammeverket og lokal praksis er det et handlingsrom, et potensiale og en mulighet som rådgivere kan utnytte i fellesskap.

7.1.4 Fasilitering gjennom bruk av rammeverk

I denne delen av drøftingen vil jeg ta for meg funn 2, og belyser hvordan bruk av Gatsbys rammeverk som inspirasjon og eksempel kan bidra til kvalitetsutvikling i regionalt

rådgivernetverk. Jeg velger først å gi noen innledende bemerkninger om hvordan Gatsbyrammeverket kan ses i sammenheng med kvalitetsrammeverket, for å se hvordan en lokal plan kan bygge på begge disse rammeverkene.

Kvalitetsrammeverket for karriereveiledning beskriver hvordan karriereveiledning utføres ut fra en profesjonell standard. Det gir også retning ved å peke på utbyttfokus for brukerne. Men det sier lite om hvordan karriereveiledning kan organiseres i ulike sektorer. Dermed må de enkelte sektorene selv gjøre en fortolkning av hvordan det nasjonale rammeverket gjøres om til lokal praksis. Gatsbyrammeverket tilbyr et eksempel på en organisatorisk tilnærming til karriereveiledning, og viser gjennom åtte kriterier hvordan en god tjeneste kan organiseres innen skolen som organisasjon. Gjennom dette forskningsarbeidet har vi likevel sett en sterk sammenheng mellom Gatsbyrammeverket og kvalitetsrammeverket. Begge har mål om karrierekompetanse som utbytte for karriereveiledning. Både Gatsbyrammeverket og kvalitetsrammeverket vektlegger et livslangt læringsperspektiv på karriereveiledning, der det handler om å se liv, læring og arbeid i sammenheng. I tillegg ser vi et læringsperspektiv på karriereveiledning, som vektlegger læring gjennom utforskning av muligheter som en viktig kilde til kunnskap. Dette mener jeg vil gjøre det lettere å få de to rammeverkene til å forenes i en prosess for kvalitetsutvikling, og som inspirasjon til en framtidig plan.

I punkt 7.1.1. drøftet jeg kvalitetsutvikling gjennom bruk av samskapende arbeidsform og aksjonsforskning som metode for kollektive læreprosesser. Dette kan ses som kvalitetsutvikling med forankring nedenfra. (Irgens 2016). I denne settingen har vi benyttet benchmarking som verktøy, og vi har holdt vår egen praksis opp mot kriterier utviklet i en annen kontekst, og med bakgrunn i evidensforskning (Hooley, 2014) og bygd på DOTS-modellen (Watts, 1977). Rasjonale bak rammeverket har vært at hvis man implementerer de åtte kriteriene systematisk, vurderer egen innsats opp mot kriteriene, og kontinuerlig jobber med å forbedre seg på indikatorene, vil man få god karriereveiledning i skolen (Gatsby Charitable Foundation, 2014).

Et funn i min forskning var at rådgiverne opplevde Gatsbyrammeverket som å være innleiret i en annen organisatorisk tilnærming slik de opplever sin skoleorganisasjon. Blant annet ble bruk av måleindikatorer og dokumentasjonskrav sett som tegn på en ovenfra styring, med kontrollmekanismer for evaluering opp mot mål satt av andre. Dette kan forstås som kvalitetsutvikling ovenfra, og det skapte en viss motstand hos noen rådgivere, mens andre

hadde et mer pragmatisk syn på for eksempel dokumentasjon, fordi det kunne gi en kunnskapsbase å bruke som argumentasjon i egen skole.

Irgens (2016) peker på at vi i skoleutvikling bør ha et dobbelt blikk, og i dette legger han at vi bør benytte kunnskap utviklet både gjennom ovenfra styrt og nedenfra styrt tilnærming. Han tar til orde for en pragmatisk utvikling basert på det beste fra begge tilnærminger. Dermed blir det kanskje mindre viktig om et rammeverk er uttrykk for ovenfra styring eller nedenfra styring, men at vi kan se på dem som kilder til kunnskap og kvalitetsutvikling, heller enn fasitløsninger.

Dette kan være en viktig ledetråd til hvordan vi møter Gatsbyrammeverket. I stedet for å se trekk fra en mer strukturell forståelse av kvalitetsutvikling som forstyrrende på rådgiveres kvalitetsutviklingsarbeid, kan vi tvert om lære av dette, omskape det til vår egen kontekst, og bruke det som ressurs i vårt arbeid. Gatsbyrammeverket gir oss et forslag til hvordan en plan kan se ut, det utfordrer oss og tilbyr et annet perspektiv til vår tankegang og forståelse. I dette kan meninger brytes, og det kan invitere til en drøfting omkring vår forståelse av egne verdier og grunnleggende normer i organisasjons kultur. Slik kan vi sikre et bredere perspektiv i en framtidig plan, og det hindrer oss i å bli enøydige i vår forståelse.

Et viktig aspekt ved det to-øydige blikket er at vi får utfordret våre virkelighetsforståelser, og blir nødt til å gå inn i en dypere analyse av våre grunnleggende normer og antakelser, og at disse kan stå i veien for dobbeltekretslæring. Når Gatsbyrammeverket ikke «passer» overens med en norsk forståelse, kan det også være uttrykk for en forsvarsmekanisme som hindrer læring (Argyris, 1990, sitert i Irgens 2011). Jeg mener det kan ha en positiv effekt å tørre å gå inn i en kollektiv drøfting av hva som er vår forestilling om verden og det gjenstandsområdet vi jobber i. For eksempel vil kvalitetsbegrepet være kulturelt, sosialt og geografisk betinget (Sultana, 2012). En kritisk undersøkelse av egen praksis og egne virkelighetsforståelser kan utvikle et bredere perspektiv, og et kvalitetsrammeverk utviklet i en annen setting kan derfor gi innspill til hvordan man ser på egen praksis, at det finnes alternative forståelser, og at det kan være mye å hente ved nettopp å innta et annet perspektiv å betrakte egen virkelighet opp mot.

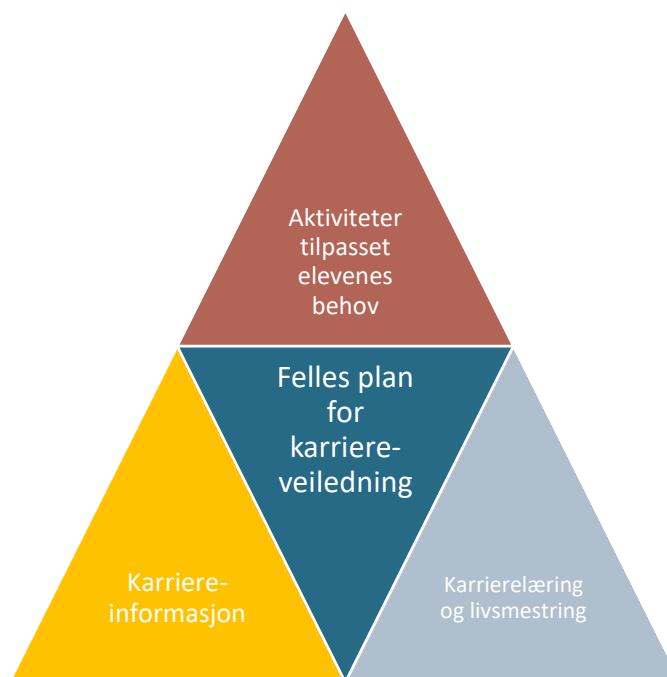
7.2 Hvilke faktorer har betydning i utviklingen av en regional plan for god karriereveiledning?

Gjennom prosessen i læringsaksjonene har vi utforsket hvordan et samarbeid for kvalitetsutvikling kan fasiliteres. Til dette har vi brukt Gatsbyrammeverket som verktøy i prosessen. Dette har gitt oss erfaringer og utviklet et kunnskapsgrunnlag om hvordan en framtidig plan for karriereveiledning i vår region kan se ut. I det foregående kapittelet drøftet jeg hvordan gode prosesser kan fasiliteres for å bidra til kollektiv kvalitetsutvikling. Jeg vil i denne delen av drøftingen først presentere et forslag til en regional plan. Denne bygger på erfaringene ifra prosessen vi har vært gjennom.

Etterpå vil jeg drøfte faktorer som har betydning i utviklingen av denne planen. Drøftingen vil bygge på funn 2: Gatsbyrammeverket som verktøy og inspirasjon. Funn 3: Norsk kontekst for karriereveiledning, og funn 4: Rådgivningens plass i skolen.

7.2.1 En plan som tydelig angir arbeidsområdene

Gjennom vårt forskningsarbeid har vi fått belegg for at en klar og tydelig struktur og inndeling i kriterier er en styrke for en felles plan. Det rydder og konkretiserer, og gjør at man kan fokusere en bit om gangen. Læringsaksjonene har gitt erfaring med at alle kriteriene gir uttrykk for viktige sider ved karriereveiledning i skolen. Dermed er det naturlig å beholde kriteriene vi har arbeidet med i læringsaksjonen. En regional plan kan ses som bestående av tre temaer og en sammenbindende enhet. Dette er visualisert gjennom modellen nedenfor (figur 7). Den felles planen for karriereveiledning (blå trekant) binder sammen de tre andre delene i en felles struktur. De tre hovedområdene har jeg kalt *karrierelæring og livsmestring*, *karriereinformasjon*, og *veiledningsprosesser tilpasset elevenes behov*. Disse benevnelsene har jeg kommet fram til ved å se de engelske kriteriene opp mot funnene fra læringsaksjoner og prosessnotater, og ved å se disse i sammenheng med kvalitetsrammeverket sine beskrivelser av arbeidsområdene innen karriereveiledning. Dette vil bli nærmere drøftet i punkt 7.3.2.



Figur 12: Modell av plan for karriereveiledning

Rådgiverne som deltok i utviklingsprosjektet så en felles plan for karriereveiledning i skolen som en synliggjøring av arbeidsoppgaver og ansvar innen rådgivingen i skolen. Planen kan gi mulighet til å vise planlagt og langsiktig prosess med karriereveiledning og hvem som har ansvar for organisering og gjennomføring av ulike deler. Det kan gi strukturer som viser rammene karriereveiledningen jobber innen. Et viktig poeng med en skriftlig plan er å skape «minimale, men tilstrekkelige strukturer» (Irgens, 2012, s 62 Det innebærer å ikke gi så detaljerte føringer at de raskt må endres, eller at de blir vanskelig å få forankring for i skolen. Dette er i tråd med erfaringene våre fra samlingene, som viste at i stedet for mange presise og smale indikatorer for å beskrive kvalitet, ønsker de mer beskrivende eksempler på god praksis.

7.2.2 En plan forankret i skolens kontekst

Utgangspunkt for drøftingen i dette punktet er hvordan vi forstår omgivelsene skolens karriereveiledning skal virke i. I kapittel 2 gjorde jeg en kunnskapsgjennomgang av hvordan feltet karriereveiledning i skolen har utviklet seg, og hvordan karriereveiledningsfeltet gjennom internasjonale impulser og nasjonal politikkutvikling har vokst. En dominerende tanke har vært at karriereveiledning er et internasjonalt konsept, der teorier kan spres globalt slik at man kan implementere god praksis utviklet av andre. Imidlertid har flere pekt på at synet på kvalitet ikke er et objektivt kriterium (Haug, 2020; Kjærgård, 2012; Sultana, 2017), og dette har ført til en forståelse av at karriereveiledning som en global og universell tjeneste

bør revideres. Karriereveiledning må ses inn i den konteksten og kulturen som den skal virke i (Haug et al., 2020). Dette er i overensstemmelse med mine funn som sier at en plan for vår region vil ha best forutsetninger for å bli gjennomført hvis den ses i lys av skolens kultur og styringsdokumenter, og at karriereveiledning som tjeneste må finne sitt mandat innen skolen som organisasjon.

Et annet viktig funn er at planen bør vektlegge forankringen og mandatet til karriereveiledningen gjennom å vise til både skolens styringsdokumenter og kvalitetsrammeverk. I forskrift til opplæringsloven forankres prinsipp om at karriereveiledningen legges opp som en prosess. Dette er i overensstemmelse med NOU 2016:7, som viser til at karriereveiledningens hensikt er å veilede både opp mot nært forestående valg, og med å utvikle kompetanser for å håndtere karriererelaterte utfordringer (NOU 2016:7, 2016). Når denne koblingen synliggjøres i en skriftlig plan, mener jeg det vil gi en forpliktelse i skolen.

Her kan kvalitetsrammeverket bidra med en rydding og konkretisering av hva karriereveiledning i skolen er, ved å påpeke at karriereveiledning også inneholder deldimensjonene karriereinformasjon og strukturert karrierelæring. Disse to dimensjonene i karriereveiledning krever en kompetanse på mer grunnleggende nivå enn karriereveiledning, men støtter opp om tjenesten. Ved å knytte karrierelæring til enkeltfag, karrierelæringsfag og på tvers av fag, synliggjøres karrierelæring som en del av skolens karriereveiledningsprosesser, og det gir en ansvarsdeling og synliggjøring av at ikke alle skal gjøre alt. Dette synet harmonerer med tanken bak inndelingen i kompetanseområder i kvalitetsrammeverket, der ulike roller innen karriereveiledning krever ulik kompetanse.

Kvalitetsrammeverket beskriver to nivåer av kompetanse, som *kompetent* og *spesialisert* (Bakke, et al., 2020. s. 42). Dette kan være en støtte og synliggjøring i hva som er de behovene for kompetanse hos lærere og rådgiver. Mens en rådgiver i skolen bør ha kompetanse innen flere av områdene, kan det ses på som at lærere i kan sentrere sin kompetanse rundt noen av områdene, og være innenfor nivået kompetent. Slik kan man unngå faren for deprofesjonalisering av karriereveiledningen som ble pekt på i kunnskapsgjennomgangen. Ved å synliggjøre de ulike rollenes ansvar og myndighet i en skriftlig plan, kan man hindre at ansvar pulveriseres i skolen. Det kan også bidra til en klargjøring i rådgivers oppgaver og ansvarsområde, og hva som kan være læreres bidrag inn i en helhetlig skoletilnærming til rådgivning.

7.2.3 En felles fortolkning av karriereveiledningens plass i skolen

I spennet mellom nasjonale styringsdokumenter og lærernes lokale praksis i klasserommet skjer det prioriteringer, fortolkninger og verdiavveininger i flere ledd. En slik fortolkning vil være hvordan ord og begreper forstås og kommer til uttrykk gjennom praksis. Denne fortolkningen kan gi en felles forståelse av karriereveiledningens plass i skolen, i overensstemmelse med det videre mandatet i skolen som er skriftliggjort i lov og forskrifter. En god plan fordrer en felles forståelse, det bekrefter også mine funn. I min studie påpekes det blant rådgiverne at en del lærerne i skolen har lite kunnskap og innsikt i fagfeltet karriereveiledning, og at det er langt igjen til karriereveiledning er hele skolens ansvar. Derfor ses det som essensielt å jobbe med felles forståelse og forankring av karriereveiledning i skolen. Jeg vil først belyse noen av begrepene som rådgiverne har løftet fram som kan skape en felles forståelse. Etter dette vil jeg drøfte hvordan et søkelys på utbytte man kan ha ved å ha et fokus på karriere gjennom en hel-skole-tilnærming.

7.2.2.1 Et felles språk:

«Vi må bruke skolens språk». «Etter å ha brukt ordet karrierelæring ett år, ser vi at det har satt seg blant elever og lærere»

Sitatene ovenfor er hentet fra diskusjonen i en læringsaksjon om nettopp spenningsforholdet mellom å ta i bruk fagterminologi, og å tilpasse språket til den settingen karriereveiledningen skal virke i. Språk skaper virkelighet, og kan bidra til enten felles forståelse eller avstand. En plan for karriereveiledning som forstås og brukes i skolen, er derfor avhengig av et bevisst forhold til hvilke ord og begreper som brukes.

Karrierebegrepet i seg selv er problematisk i norsk setting. Bakke og Hooley (2020) har funnet belegg for at karrierebegrepet ikke virker relevant å snakke om for mange norske ungdommer, men at de anser at dette er noe andre har. Dette kan skyldes at selve ordet *karriere* kan bære i seg både en hierarkisk og demokratisk forståelse. Den hierarkiske forståelsen av ordet henspiller på en individuell streben etter å komme seg høyere opp i konkurransen med andre. Den demokratiske forståelsen innebærer at alle har en karriere, og at det handler om hvordan ulike livsroller, liv og læring virker sammen gjennom hele livet. Bakke og Hooley (2020) viste i sin studie at ungdom kunne relatere seg til ordet når det ble synliggjort en demokratisk forståelse, og at det derfor var viktig å holde fast på ordet karriere, men at man måtte bre ut

den demokratiske forståelsen av ordet. Når ord og begreper blir drøftet og fortolket i fellesskap, kan man finne fram til en felles forståelse som også innebærer nye perspektiver.

Sitatet fra læringsaksjon kan forstås som en omvendt konklusjon. Her kan tankegangen være at ved å insistere på fagterminologien i fagfeltet karriereveiledning, synliggjøres avstand. Det kan lett skape forvirring ved å skulle brette ut nyanseforskjeller i begreper som karrierekompetanse, karriereundervisning, formell og uformell karrierelæring og karrierehåndteringsferdigheter. Samtidig forteller rådgivere i min studie at ordet karrierelæring ser ut til å ha satt seg, etter at det ble tatt i bruk konsekvent i løpet av ett skoleår. Det vi kan trekke ut av dette, er at for at karriereveiledning ikke skal virke ukjent og fremmed i skolen, må man ha en konsekvent og gjennomtenkt ide om hvilke begreper som brukes i møtet med skolen, elever og arbeidsliv, og en tydelighet på å definere hva som legges i begrepet, og at dette er begreper som er tett lenket til skolens mandat.

Et viktig spørsmål er hvordan begrepene definert i kvalitetsrammeverket kan finne sin plass i skolens språk. Ut fra diskusjonen over, kan det se ut til å være to veier å gå. I læringsaksjonene kom det fram at karrierelæring hadde en sammenheng med *dybdelæring*, et begrep som beskrives i overordnet del av læreplanen, og at karrierekompetanse kan knyttes til begrepet *livsmestring*, som løftes fram som et tverrfaglig tema i den overordnede delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ved å bruke begreper som «dybdelæring og livsmestring» framfor «karrierelæring og karrierekompetanse» vektlegges forankringen i overordnet del av læreplanen og signaliserer at karriereveiledning bidrar til å løse det overordnede oppdraget i skolen. Den andre veien kan være gjennom å gå inn i en konkretisering av hva som legges i de ulike begrepene innad i skolen, og at disse har til dels overlappende innhold til begreper brukt i skolens styringsdokumenter. Slik kan det skapes en felles forståelse for at man jobber i samme retning og med samme intensjoner.

7.2.2.2 Et felles mål for elevene

I formålsparagrafen i opplæringsloven vises det langsiktige målet med opplæringen er ... *å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet* (Opplæringsloven § 1-1). I overordnet del blir verdier beskrevet som fundament for skolen: «*Verdiene er grunnlaget for vårt demokrati og skal hjelpe oss å leve, lære og arbeide sammen i en kompleks samtid og i møte med en ukjent framtid*» Her trekkes det opp et bilde over de store sammenhengene mellom enkeltmenneske og samfunnet, og at liv, læring og arbeid sammen utgjør viktige komponenter i menneskers liv, og at dette er det langsiktige oppdraget

i skolen. Formulering har store likhetstrekk med definisjonen av karriere som «*the individual's pathway through life, learning and work*» (Andrews & Hooley, 2018). Dette er en definisjon som løfter blikket mot de store sammenhengene i livet, og som knytter læring i skolen med livet og utdanning og arbeid.

I min studie har refleksjoner omkring karriereveiledning i skolen har ført til at rådgiverne løfter fram et mer livslangt perspektiv på læringen i skolen, ofte formulert som spørsmålet «hvorforskal vi lære dette?» Søkelys på sammenhengen mellom skolen og livet etterpå kan synliggjøres gjennom karriereveiledning, og hjelpe til med å holde søkelys på det store oppdraget også i skolehverdagen. Slik kan karriereveiledning i skolen ses på som realiseringen av overordna del av læreplanen i skole, ved å peke på resultatene på lang sikt i elevenes liv.

Forskriften til opplæringsloven peker på en tilnærming til rådgivning gjennom hele skolen. Det trenger ikke å bety at alle skal være rådgivere. Lærere har spesialisert kunnskap om sitt fagfelt, og kan gi spesialisert karriereinfo om hvordan ulike kompetanser i fag kan føre til en karrierevei. Slik kan lærere støtte opp om karrierelæring som bygger karrierekompetanse. Holm-Nordhagen viser i sin masteroppgave hvordan kontaktlærere og rådgivere sammen kan planlegge, gjennomføre og evaluere karriereveiledning i klasser. Da utnyttes kontaktlærers relasjonskompetanse og kunnskap om elever, og rådgivers kunnskap om utdannings- og arbeidsliv, til beste for elevene (Holm-Nordhagen, 2021).

Karriereveiledning kan knyttes til både undervisning i enkeltfag, karriereveiledningsfag og på tvers av fag. I tillegg har kontaktlærere ofte en ekstra kjennskap til elevers styrker og interesser. Det innebærer at alle skolens ansatte har en rolle inn i karriereveiledningen. Rådgiverne i min studie gir imidlertid uttrykk for at det var en lang vei å gå før alle lærere så seg som karrierelærere, og lærere trenger trolig en støtte i både hva karrierelæring er, og hvordan det kan gjøres. Hooley (2021) viser et eksempel på hvordan dette kan gjøres konkret ved å fokusere fire måter å synliggjøre karriere i undervisning. Han peker på å være en rollemodell, snakke med elever om framtidige muligheter, knytte egen undervisning til framtidig karriere og gjennom å bidra i skolens karriereplan (Hooley 2021). På de måten ufarliggjøres karriereveiledning, og ved å gi konkrete forslag til hvordan dette kan gjøres i praksis, kan hver enkelt lærer være en viktig ressurs for utvikling av karrierekompetanse.

7.3 Kritisk blikk på egen forskning

I mitt forskningsarbeid har jeg hatt et ønske om kunnskapsutvikling både hos de enkelte meddeltakerne i prosjektet, og i gruppen som helhet. Jeg har gjennom mitt arbeid ønsket å bidra til endring for dem som jeg forsker sammen med, slik at de kan finne et større handlingsrom for jobben som rådgivere i skolen. Dette er ingen objektiv inngang i et forskningsprosjekt, og mine intensjoner har trolig påvirket deltakerne gjennom prosjektet.

Mitt mål for forskningen har vært å være en tydelig forskerstemme som beskriver og begrunner de valg jeg tar i løpet av prosjektet, og beskrive transparent den prosessen vi har vært gjennom. Jeg har systematisk samlet empiri fra ulike kilder i tilknytning til mitt prosjekt, og basert meg på vitenskapelige metoder for behandling og analyse av data.

I dette prosjektet tror jeg likevel det hadde vært riktig å være to forskere sammen. Det kunne bidratt til at funn og refleksjoner ville blitt mindre farget av min posisjon som forsker. I tillegg ville det vært en forskningsmessig styrke å gå gjennom alle fasene i prosjektet sammen, og vi kunne observert og diskutert gjennomføring, analyse av data og drøfting av funn i fellesskap.

En refleksjon jeg har gjort meg er at når et forskningsprosjekt samtidig er et utviklingsprosjekt kan disse ha motstridende intensjoner. Dokumentering av prosess, og sikring av gode data i forskningsøyemed, kan iblant gå på bekostning av framgangen i utviklingsarbeidet. Utålmodighet på resultat er ikke i overensstemmelse med forskningens krav om systematisk og vitenskapelig frambrakt empiri. I dette prosjektet har kravet til vitenskapelig metode ført til at prosessen nok har tatt lengre tid enn ønsket. Det kan også ha skapt noe frustrasjon hos de deltakende rådgiverne at utviklingsprosjektet har nådd lengre i løpet av den tida vi hadde til rådighet.

En refleksjon jeg har gjort meg er viktigheten av å avgrense problemområdet en vil undersøke, og anerkjenne at utvikling går gjennom å ta ett steg om gangen. Det ville gitt meg større sjanse til å gå mer i dybden i spennende funn hvis jeg hadde konsentrert meg om et mindre mål for oppgaven.

8. Konklusjon

Gjennom denne masteroppgaven har jeg forsøkt å gi svar på problemstillingen: *Hvordan kan Gatsbys rammeverk for god karriereveiledning i skole være en inspirasjon og et verktøy når vi arbeider med kvalitetssikring og utvikling i regionalt rådgivernettsverk?* Jeg har valgt å operasjonalisere problemstillingen gjennom to forskningsspørsmål: *Hvordan kan vi fasilitere gode prosesser for kvalitetsutvikling av rådgivningen i norsk skole? Og Hvilke faktorer har betydning i utvikling av en regional plan for karriereveiledning?*

Gjennom å bruke Gatsbyrammeverket som systematiserende verktøy for læringsaksjoner i rådgivernettsverket, har vi gjort oss erfaringer om muligheter og eventuelle begrensninger i bruken av et rammeverk utarbeidet i en annen kontekst i vårt arbeid med kvalitet i karriereveiledningen. Arbeid med rammeverket har gitt oss kunnskap om hvordan en framtidig plan kan se ut.

Aksjonsforskning som metode er brukt etter intensjon om medvirkende og deltakende kvalitetsutvikling, og fasilitering gjennom dialogkonferanse har vist seg å være et godt verktøy for å skape refleksive praksisdiskusjoner, og for å utvikle ny og forbedret praksis. Slik har vi utviklet samlinger som innebærer mer aktiv deltakelse og rom for ulike perspektiv, men samlingene kan også være en modell for hvordan man kan jobbe med kvalitetsutvikling i eget kollegium. Erfaringene etter forskningsprosjektet er at deltakerne ønsker å fortsette med møteformen også i framtida, og at formen har inspirert til videre utforskning og forbedring av egen praksis.

Et funn fra forskningen er at det kan være utviklende å se til utlandet og hva andre har tenkt om fagfeltet karriereveiledning i skole, hvordan det jobbes med kvalitet i skolens rådgivning, og et forslag til hvordan det kan gjøres. Det forhindrer nærsynthet at vi forholder oss til et internasjonalt fagfelt. Et rammeverk utviklet i et annet land gjerne kan fungere som en modell for utvikling av en regional plan for karriereveiledning i skolen, imidlertid må det til kontekstualisering til norske og lokale forhold for at Gatsbyrammeverket kan fungere i vår setting. Det har fleksibilitet nok til å tilpasses lokale forhold, og det er samtidig tilstrekkelig strukturert, slik at det skiller ulike deler av arbeidsområdet inn i naturlige elementer for evaluering og videreutvikling. Det avgrenser, spesifiserer og konkretiserer. Slik innrammes arbeidet, og gir et felles framtidsbilde å snakke ut fra, og et mål å arbeide mot som forener. Rammeverket gir også god anledning til å bevege seg mellom helhet og enkeltkriterier. Det er

fullt mulig å velge ut ett eller noen få av kriteriene å arbeide med, siden kriteriene hver for seg har en slik dybde, og hver for seg er krevende å etterleve. Det er også mulig å ta utgangspunkt i den helhetlige planen, slik at den kan være en modell for en helhetlig plan i skolen.

En erfaring er at et rammeverk ikke trenger å forstås normativt, med et sett måleindikatorer som vi oppfyller eller ikke oppfyller. Rammeverk kan også forstås som en god praksis med konkrete kriterier som helhetlige mål å arbeide i retning av. Strukturer, rutiner og rammer er nødvendige for å skape et godt handlingsrom, og en felles plan kan ses som et verktøy for å fremme kvalitet, ikke som selve målet på kvalitet. Ved at vi har valgt selv å jobbe med kvalitetsutvikling og Gatsbyrammeverket som verktøy, har vi jobbet ut fra en egen motivasjon og mening i arbeidet. Det gir en inngang i arbeidet som er annerledes enn arbeid pålagt av andre. Og det skaper eierskap til både prosess og et framtidig produkt.

Ved å se Gatsbyrammeverket i sammenheng med kvalitetsrammeverket for karriereveiledning forholder vi oss også til nasjonalt fagfelt for karriereveiledning. Det skaper en trygghet for rådgiverne i deres arbeid. Samtidig virker rådgivningen innen skolen som organisasjon, og må tilpasses de forutsetninger og rammer som ligger der. Ved å vise til at karriereveiledning forankres i overordnet del i læreplanen, læreplaner for fag og i forskrift til opplæringsloven, kan karriereveiledning legitimeres som en del av skolens kjerneaktivitet.

Et viktig funn er at en plan som baseres på skolens styringsdokumenter og Gatsbyrammeverket innebærer en tilnærming til karriereveiledning gjennom hele skolen. Dette handler om forankring i skolens ledelse, myndighet hos rådgiver til å lede karriereveiledning i skolen, og at lærere inkluderes med å synliggjøre karriere som en del av skolens mandat. Rådgivernetverket kan være en base for å kontekstualisere og konseptualisere ideer/nyvinninger andre steder, slik at rådgivernetverket fungerer som en lokal fortolker mellom nasjonale føringer og lokal praksis. Interessefellesskap som har et felles mål, kan gi en god ramme for utviklingsprosesser. Dette kan gi større påvirkning enn det rådgiverne klarer å gjøre hver for seg på egen skole.

Kvalitetsutvikling gjennom prosess og produktfokus er en langvarig prosess, og som aksjonsforskningslitteraturen antyder, en kontinuerlig runddans med utvikling, evaluering og ny forbedret praksis. Dette prosjektet har ikke ført oss i mål, men det har gitt oss en start og en modell for hvordan det kan drives kontinuerlig utviklingsarbeid i regionalt rådgivernetverk framover.

Referanser

Andrews, D., & Hooley, T. (2018). *The Careers Leader Handbook. How to create an outstanding careers programme for your school or college*. Bath: Crison publishing Ltd.

Bakke, G.E., Engh, L.W., Espolin, G., Gravås, T.F., Haug, E.H., Holm-Nordhagen, A., Schulstok, T. og Thomsen, R. (2020) Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning. Hentet fra <https://www.kompetansenorge.no/globalassets/karriere/rapport-nasjonalt-kvalitetsrammeverk-for-karriereveiledning.pdf>

Bakke, I. B., & Hooley, T. (2020). I Don't Think Anybody Here has thought About Career Really: What the Concept of "Career" means to Norwegian Teachers and School Counsellors. *Scandinavian journal of educational research*. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1833242>

Bengtsson, Anki. (2011). European Policy of Career Guidance: the interrelationship between career self-management and production of human capital in the knowledge economy. *Policy Futures in Education* Vol. number 5 2011 hentet fra <http://dx.doi.org/10.2304/pfie.2011.9.5.616>

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *I Quality Research in Psychology*, 3 (2) (s. 77-101). hentet fra <https://doi/10.1191/1478088706qp063oa>

Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N., & Terry, G. (2019). Thematic Analysis. I Liamputtong, P. (Red.), *Handbook of Research methods in HealthSocial Sciences* (s. 843-860). Singapore: Springer.

Buland, T., Mathiesen, I. H., Aaslid, B., Haugsbakken, H., Bungum, B., & Mordal, S. (2011). *På vei mot framtida - men i ulik fart? Sluttrapport fra evaluering av skolens rådgivning, SINTEF-rapport A18112*. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn.

Buland, T., Mordal, S., & Mathiesen, I. H. (2015). *Rådgiverrollen - mellom tidstyv og grunnleggende ferdighet*. Trondheim: NTNU, IRIS og SINTEF.

Buland, T., Mordal, S., & Mathiesen, I. H. (2020). *Utdannings- og yrkesrådgivning og sosialpedagogisk rådgivning i norsk skole anno 2020*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.

Coghlan, D., & Brannick, T. (2009). *Doing action research in your own organization*. London: Sage Publication.

Collins, J., & Barnes, A. (2017). *Careers in the curriculum. What works?* London: The Careers & Enterprise Company. Hentet fra: [careers_in_the_curriculum_report_what_works.pdf \(careersandenterprise.co.uk\)](https://careersandenterprise.co.uk/careers_in_the_curriculum_report_what_works.pdf)

ELGPN (2010) Lifelong Guidance Policy development. A European Resource Kit. Hentet fra: http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/ELGPN_resource_kit_2011-12_web.pdf/

ELGPN (2015). *Strengthening the Quality Assurance and Evidence-Base for Lifelong Guidance*. Jyväskylä: ELGPN.

EU (2004): Council of the European Union. On strengthening policies, systems and practices in the field of guidance.Doc. 9286/04.

EU (2008): Council of the European Union. On better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies.Doc. 15030/08.

Eilertsen, T. (2004). Aksjonsforskning på nært hold: Muligheter og dilemmaer. I Tiller, T. (Red.). *Aksjonsforskning i skole og utdanning* (s. 31 - 45). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Forskrift til opplæringsloven. Forskrift 23.juni 2006 nr 724. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>

Gatsby Charitable Foundation. (2014). *Good Career Guidance*. Hentet fra <https://www.goodcareerguidance.org.uk/assets/file?filePath=/the-benchmarks/gatsby-sir-john-holman-good-career-guidance-2014.pdf>

Gravås, T., & Gaarder, I. E. (2011). *Karriereveiledning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hartviksen, M., & Kversøy, K. S. (2008). *Samarbeid og konflikt - to sider av samme sak*. Bergen: Fagbokforlaget.

Haug, E. H. (2016). *Kvalitet i norske skolers karriereveiledning. I spennet mellom storsamfunnets behov og elevenes autonomi*. (Phd). Lillehammer: Høgskolen i Innlandet.

Haug, E. H. (2018). *Karrierkompetanser, karrierelæring og karriereundervisning*. Bergen: Fagbokforlaget.

Haug, E. H. (2020). Understandings of career guidance quality in Norwegian schools. I Haug, E.H., Kettunen, J., & Thomsen, R. *Career and career guidance in the Nordic countries* (s. 207-218). Leiden: Sense.

Holm-Nordhagen, S. Med læreren på lag – en studie av et samarbeid om karriereveiledning. Masteroppgave. Drammen: Universitetet I Sørøst-Norge.

Hooley, T. (2014). *The Evidence Base on Lifelong Guidance. A guide to key findings for effective policy and practice*. Jyväskylä, Finland: ELGPN.

Hooley, T. (2021). *Career education: every teacher has a role*. myfuture *Insights series*. Melbourne, Education Services Australia.

Irgens, E. J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner. Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Irgens, E. J. (2016). *Skolen. Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Jacobsen, D. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring. Innføring i metode for helse- og sosialfagene*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Kemmis, S. (2010). What is to be done? The place of action research, *Educational Action Research*, 18:4, 417-427, DOI: 10.1080/09650792.2010.524745

Kjærgård, R. (2012). *Karriereveiledningens genealogi. Den suverene stats regulering av det frie utdannings- og yrkesvalg* (phd). Aarhus Universitet.

Klev, R., & Levin, M. (2021) *Forandring som praksis. Endring og utvikling som samskapt læring*. 3.utgave. Bergen: Fagbokforlaget.

Krueger, R., & Casey, M. (2009). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Thousand Oaks: Sage.

Rice, S., Hooley, T., & Crebbin, S. (2021). Approaches to quality assurance in school-based career development: Policymaker perspectives from Australia. (s. 1-18.) Hentet fra *British Journal of Guidance & Counselling*: <https://doi.org/10.1080/03069885.2021.1919860>

Sultana, R. G. (2014). Rossau's Chains: Striving for greater social justice through emancipatory career guidance. *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling*, 33 (1), (s. 15 – 23)

Sultana, R. G. (2018). *Enhancing the Quality of Career Guidance in secondary schools: A handbook*. Hentet fra MYFUTURE-project: <https://myfututreproject.eu/resources/>

Thagård, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

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

Tiller, T. (2004). Forpliktende forskningsfantasi. I Tiller, T. (Red.). *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Ulvik, M. (2016). Aksjonsforskning - en oversikt. I *Å forske på egen praksis. Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet*. Ulvik, M., Riese, H., & Roness, D. (Red.). Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2017). Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (n.d.). Dialogkonferanse. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/utvikle-praksis-sammen/dialogkonferanse/>

Vedlegg 1:

NSD

Prosjekttittel

Kriteriebasert kvalitetsutvikling av skolens karriereveiledning

Referansenummer

111677

Registrert

17.09.2020 av Marthe Alhaug - [redacted]

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ingrid Bårdsdatter Bakke, [redacted]

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Marthe Alhaug, [redacted]

Prosjektperiode

12.10.2020 - 15.09.2021

Status

29.10.2020 - Vurdert

Vurdering (1)**29.10.2020 - Vurdert**

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 den 29.10.2020 samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese

om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.09.2021.

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

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

REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen 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 NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Tore Andre Kjetland Fjeldsbø Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2:

Loggskjema:

Handlingsbeskrivelse:

Hva gjorde du?

Hva skjedde?

Observasjoner:

Hva så du?

Hørte du?

Erfaringer:

Hva har du opplevd?

Følt?

Tenkt?

Lært?

Hva overrasket deg?

Refleksjoner:

Hvordan forstår du dette?

Finnes det teori som kan bidra til forståelsen din?

Hva er det viktigste du vil trekke ut av dette?

Hva er det lurt å gjøre framover?

Vedlegg 3:

Intervjuguide – gruppeintervju med rådgivere.

Innledning:

Jeg har bedt om å få intervju med dere fordi vi fram til nå har samarbeidet om å utvikle et karriereprogram for skolene våre. Nå ønsker jeg å få en dypere forståelse for hvordan dere har opplevd å være med i dette arbeidet. Jeg er nysgjerrig på selve læringsprosessen, hvordan det har vært å arbeide med utvikling av tjenesten vår, men og hvordan dere har opplevd samarbeidet i gruppen. Data fra dette intervjuet vil jeg bruke i min master. Intervjuet blir tatt opp på bånd, etterpå vil det bli transkribert. I transkriberingen vil jeg sørge for å anonymisere innholdet slik at det ikke vil være mulig å gjenkjenne hver enkelts utsagn i det videre arbeidet. Og etter det vil opptaket bli slettet.

Jeg har valgt et gruppeintervju, siden jeg har lyst til at intervjuet har en form som innbyr til meningsbryting og refleksjon mellom dere, ofte får man nye tanker selv av å høre hva andre sier, og slik kommer fram til ny refleksjon. Dermed kan også samtalen bidra til ny læring. Jeg ønsker at dere kan snakke ganske fritt i intervjuet. Jeg har noen åpne spørsmål som jeg vil høre deres tanker om. Det er ikke slik at alle må si noe om alle spørsmål, men jeg ønsker at alle synspunkt kommer frem.

Personvern og etiske retningslinjer for intervjuet. I samtalen må vi unngå å nevne navn på elever eller andre samarbeidsparter. Vi kan heller ikke uttale oss om elever på en slik måte at der kan bli gjenkjent eller identifisert gjennom historier som vi forteller. Elever og andre samarbeidsparter omtales i generelle ordelag under samtalen.

Prosessen:

Dere har nå jobbet sammen gjennom flere workshops der temaet har vært kriteriebasert karriereprogram.

- Når dere tenker gjennom hele denne prosessen. Hva er det viktigste resultatet som har kommet ut av hele prosessen?
- Hva har vært bra med å jobbe sammen om dette?
- Hva har dere lært av arbeidet om Gatsby rammeverket, kvalitetssikring og kvalitetsutvikling av tjenester, og arbeid med styringsdokumenter?
- Hva er deres tanker om videre prosesser i denne gruppa?

Produktet:

Vi har i dag snakket om hvordan arbeidet vårt kan videreføres til et ferdig produkt. Programmet har tatt utgangspunkt i Gatsby-kriteriene, og vi har brukt dette som inspirasjon og verktøy.

- Hva tenker du er den største fordelen med å programmet slik det ser ut nå?
- Hva har vært utfordrende i arbeidet med å utforme dette programmet?
- Er det spesielle deler ved programmet som vil hjelpe dere i arbeidshverdagen deres?

Kvalitetssikring og kvalitetsutvikling:

Dette arbeidet har hatt fokus på å lage noen rammer for kvalitetssikring og utvikling. Med tanke på det vi har jobbet med fram til nå, og prosessen videre:

- Hvordan ser du på din egen rolle i den videre utviklingen av et godt karriereprogram?
- Hvem trenger du å samarbeide med for å komme videre i arbeidet?
- Hva tenker dere må skje videre med programmet nå?
- Hva vil være gode råd til andre som vil jobbe med dette?

Avslutning:

Er det noe mer dere vil si om de arbeidet vårt som vi ikke har snakket om?