

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Børge Kjellmo og Hans Ole Sandring

## Mastergradsoppgave

### *Livsmestring hos elever med minoritetsspråklig bakgrunn*

**«Hvordan kan karrierelæring i den videregående skolen fremme  
livsmestring for elever med minoritetsspråklig bakgrunn?»**

Norwegian Students with a Minority Language Background as Masters of Their Own Lives

KARR3005/1 Karriereveiledning

2021

## Forord

Å veilede elever med minoritetsspråklig bakgrunn er et felt som for vår del er veldig spennende og lærerikt. Det å kunne jobbe med et mangfold av kulturer, livssyn og verdier er med å sette ting i perspektiv for vår del. Vi har igjennom denne masteroppgaven fått lov å jobbe med tematikk og en elevgruppe som vi over år har sett kanskje trenger en annerledes tilnærming. Vi ser at etter endt avhandling at vi sitter igjen med kunnskap som vi kan bruke i vår hverdag, noe håndfast som vi selv har vært med å finne. Det er et stort felt innen teorier og metoder som vi har prøvd å jobbe oss igjennom, selv om vi til tider har vært veldig utenfor vår egen komfortsone. En god kollega sa til oss at det er utenfor komfortsona at kunnskap skapes. En prosess nærmer seg slutten og vi har flere som vi vil takke for at vi nå kan levere fra oss vårt masterprosjekt.

Først vil vi takke våre syv respondenter som gjennom våre intervjuer har gitt oss funn som vi har kunnet forske videre på, og samtidig til vår arbeidsplass som har gitt oss tillatelse til å utføre vår forskning. Tusen takk til Mårten Kae Paulsen som har veiledet oss med sin dype kunnskap, klare tilbakemeldinger og tålmodighet. Det har betydd mye for oss i de stundene der vi har lurt på om dette prosjektet var bærekraftig. Solveig Jensen, vår gode kollega, som har vært vår konstruktive og kritiske røst når vi har vært på tur inn på viddene. Lise Merethe Mikkelsen som har gitt oss kost og losji i alle år på Lillehammer, vi er utrolig takknemlig for all støtte i løpet av disse fire årene vi har vært i masterboblen. Gode kollegaer og venner som har spurt, utfordret oss og vært der, takk! Våre medstudenter som har måtte høre på Knoll og Tott fra nord, og alle våre meninger. Våre bedre halvdel og barn, som har støttet oss i alle våre stunt, og bedt oss skjerpe oss når ting flyter ut, uten dere hadde det ikke gått. Tusen takk alle sammen!

Alta 18.mai 2021

Børge og Hans-Ole

---

# Innhold

<b>INNHold</b> .....	<b>3</b>
<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>7</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>8</b>
<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>9</b>
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	10
1.2 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	11
1.3 BEGREPSAVKLARING.....	12
1.4 DISPOSISJON .....	14
<b>2. FAGFORNYELSEN</b> .....	<b>16</b>
2.1 OPPLÆRINGSLOVENS FORMÅLSPARAGRAF .....	16
2.2 OVERORDNET DEL AV LÆREPLANVERKET.....	17
2.3 BAKGRUNN FOR FORNYELSEN.....	18
2.4 TVERRFAGLIG TEMA: FOLKEHELSE OG LIVSMESTRING.....	19
2.5 OPPSUMMERING AV FAGFORNYELSEN .....	19
<b>3. TIDLIGERE FORSKNING</b> .....	<b>21</b>
3.1 OPPSUMMERING AV TIDLIGERE FORSKNING .....	25
<b>4. TEORI TIL GRUNN FOR ANALYSEN</b> .....	<b>27</b>
4.1 KARRIEREVEILEDNING (ELLER KARRIERELÆRING?) I SKOLEN .....	27
4.2 LIVSMESTRING I SKOLEN.....	31
4.3 KARRIEREVEILEDNING I ET LIVSPERSPEKTIV .....	32
4.4 INKLUDERING AV MINORITETSSPRÅKLIGE ELEVER I SKOLEN.....	33
4.5 VERDIER .....	35
4.6 FLERSPRÅKLIGHET.....	36

---

4.7	KULTURELLE FORSKJELLER I KARRIEREVEILEDNING .....	37
4.8	UTENFORSKAP .....	41
4.9	OPPSUMMERING AV TEORI TIL GRUNN FOR ANALYSEN.....	42
<b>5.</b>	<b>VITENSKAPSTEORETISK BAKGRUNN .....</b>	<b>45</b>
5.1	SOSIALKONSTRUKTIVISME .....	45
5.2	OPPSUMMERING AV VITENSKAPSTEORETISK BAKGRUNN .....	47
<b>6.</b>	<b>METODE.....</b>	<b>49</b>
6.1	VALG AV METODE.....	49
6.2	BESKRIVELSE AV ARBEIDSPROSESSEN.....	50
6.3	KUNNSKAPSSYN .....	50
6.4	FORDOMMER OG FORFORSTÅELSE .....	50
6.5	FORSKNINGSDESIGN.....	52
6.5.1	<i>Kvalitativ metode og intervju .....</i>	<i>52</i>
6.5.2	<i>Valg av kvalitativt intervju .....</i>	<i>53</i>
6.6	FEILKILDER OG METODISKE VURDERINGER.....	55
6.6.1	<i>Feilkilder.....</i>	<i>55</i>
6.7	OPPSUMMERING AV METODE .....	56
<b>7.</b>	<b>DATAANALYSEMETODE.....</b>	<b>59</b>
7.1	REDEGJØRELSE FOR METODISKE VALG .....	59
7.2	SYSTEMATISK DEDUKTIV-INDUKTIV ANALYSE.....	61
7.3	FORBEREDELSE AV DATA .....	63
7.3.1	<i>Utvalg og rekruttering .....</i>	<i>64</i>
7.4	GJENNOMFØRING AV UNDERSØKELSEN .....	65
7.4.1	<i>Utarbeidelse og anvendelse av intervjuguiden .....</i>	<i>65</i>

---

7.4.2	<i>Gjennomføring av forskningsintervjuene</i> .....	67
7.4.3	<i>Transkribering og forberedelse av data</i> .....	68
7.5	KODING.....	68
7.5.1	<i>Koder</i> .....	69
7.6	KATEGORISERING .....	72
7.7	OPPSUMMERING.....	73
<b>8.</b>	<b>KONSEPTUTVIKLING</b> .....	<b>76</b>
8.1	SENTRALE FUNN FOR KONSEPTUTVIKLING .....	77
8.1.1	<i>Struktur</i> .....	78
<b>9.</b>	<b>RESULTAT AV ANALYSEN</b> .....	<b>80</b>
9.1	KONSEPT 1: Å MESTRE LIVET PÅ VESTLIG VIS .....	80
9.1.1	<i>Livsmestring som en del av den norske skolehverdagen</i> .....	81
9.1.2	<i>Livsmestring som en del av kulturen</i> .....	83
9.1.3	<i>Livserfaringens betydning for livsmestring</i> .....	87
9.1.4	<i>Oppsummering av konsept 1: Å mestre livet på vestlig vis</i> .....	90
9.2	KONSEPT 2: Å MESTRE SPRÅKET FOR Å REALISERE FRAMTIDSDRØMMEN. ....	91
9.2.1	<i>Språk som nøkkel til livsmestring og karriere</i> .....	91
9.2.2	<i>Drømmen om en framtid</i> .....	94
9.2.3	<i>Ansvar For Elevens Livsmestring (AFEL)</i> .....	98
9.2.4	<i>Oppsummering av konsept 2: Å mestre språket for å realisere framtidssdrømmen</i> ..	102
<b>10.</b>	<b>DISKUSJON</b> .....	<b>103</b>
10.1	HVORDAN LIVSMESTRING FOR ELEVER MED MINORITETSSPRÅKLIG BAKGRUNN KAN ARTE SEG.....	103
10.2	HVORDAN KARRIERELÆRING KAN FREMME LIVSMESTRING .....	105
10.3	FRAMTIDIG FORSKNING – OMRÅDER SOM IKKE ER DEKKET. ....	107

---

<b>11.</b>	<b>LITTERATUR- OG KILDELISTE.....</b>	<b>109</b>
<b>12.</b>	<b>OVERSIKT OVER TABELLER OG FIGURER .....</b>	<b>114</b>
<b>13.</b>	<b>VEDLEGG .....</b>	<b>115</b>
13.1	INTERVJUGUIDE .....	115
13.2	GODKJENNING FRA VIDEREGÅENDE SKOLE (SKJERMDUMP).....	117
13.3	INFORMASJON TIL RESPONDENTER OG SAMTYKKESKJEMA .....	118
13.4	GODKJENNING NSD .....	122
13.5	REFLEKSJONSNOTAT.....	124

---

## Sammendrag

**Bakgrunn:** Tema i studien er hvordan karriereveiledere i videregående skole kan støtte elever med minoritetsspråklig bakgrunn i livsmestring. Denne studien belyser blant annet hvordan Fagfornyelsen vektlegger livsmestring, og hvordan karriereveiledning kan bidra til livsmestring hos elever.

**Problemstilling:** Hvordan kan karrierelæring i den videregående skolen fremme livsmestring for elever med minoritetsspråklig bakgrunn?

**Metode:** Dette er en kvalitativ studie. Datamaterialet er generert gjennom semi-strukturerte intervjuer og analysert etter prinsippene i systematisk deduktiv-induktiv analyse (hvordan det er gjort) og sosialkonstruktivisme (hva vi har sett etter).

**Resultat:** Hovedfunnene viser at elever med minoritetsspråklig bakgrunn har språklige og kulturelle utfordringer som kan hemme livsmestring.

**Nøkkelord:** Veiledning, livsmestring, Fagfornyelsen, minoritetsspråk, minoritetsspråklig bakgrunn.

I denne studien utforsker vi hvordan veilederen i videregående skole kan støtte elever med minoritetsspråklig bakgrunn i å mestre egne liv. Livsmestring er tema i Fagfornyelsen, den nye læreplanen for grunnskoleopplæringen som ble innført høsten 2020. Gjennom elevenes fortellinger utforskes utfordringer knyttet til livsmestring og minoritetsspråklig bakgrunn.

Undersøkelsen er basert på intervjuer av elever ved en videregående skole i Troms og Finnmark høsten 2020. Metoden er kvalitativ, og svarene er analysert i et sosialkonstruktivistisk vitenskapsperspektiv etter prinsippene i systematisk deduktiv-induktiv analyse. Spørsmålene vi benyttet i intervjuene tok utgangspunkt i erfaring fra våre arbeidssituasjoner over flere år i videregående opplæring, hvor har vi støtt på elever med minoritetsspråklig bakgrunn som har forskjellige utfordringer. Disse utfordringene har vi opplevd kan ha bakgrunn i lite skolegang, ulike sosiale relasjoner, kulturforskjeller og mangel på familiære tilknytninger.

## Abstract

**Background:** The topic for this study is how career guidance in upper secondary school may function as a support for students with a minority language background in their development of life skills. This study focuses on how the new Norwegian curriculum «Fagfornyelsen» focuses on life skills and how career guidance may contribute to students with minority language backgrounds becoming masters of their own lives.

**Thesis:** How does career guidance in the upper secondary school aid life skills for students with a minority language background?

**Method:** This is a qualitative study. The data is generated through semi-structured interviews and analyzed according to systematic deductive- inductive analysis (SDI) and social constructivism principles.

**Results:** The main findings show that students with a minority language background have language-wise and cultural challenges that may lessen the life skills.

**Keywords:** Guidance, life skills, curriculum, minority background, minority language.

In this study, we investigate how career guidance in upper secondary may aid students with a minority language background in becoming masters of their own lives. Life skills is a topic in the new Norwegian curriculum, «Fagfornyelsen», which is gradually introduced in fall 2020. Through the narratives of the students, we explore the challenges connected to life skills and minority language backgrounds.

The study rests on interviews of students at an upper secondary school in North-Norway fall 2020. The method is qualitative, and the responses are analyzed according to a social-constructive perspective based on the principles of a systematic deductive-inductive analysis. The questions we used in the interview had roots in our own experiences as teachers and career guides, where we, over the years, have met students from different cultures and dealt with their diverse challenges. These challenges may root in small school experience, complicated or different social relations, cultural differences, and lack of family connections.



---

# 1. Innledning

Denne masteroppgaven handler om hvordan karriereveiledning i videregående skole kan bidra til å utvikle minoritetsspråklige elevers karrierekompetanser for framtiden.

Vi vil starte med å fortelle en liten historie. I løpet av skoleåret 20/21 har den ene forfatteren hatt en elev fra Filippinene som har gått til veiledning av flere grunner. Det har vært lav skolemotivasjon, en del fravær og skoleholdning. Dette er en elev som vært i Norge i fire-fem år og har kommet til Norge med sin mor. Det vil si at brorparten av grunnskolen er gjennomført i et annet land enn Norge. Det har vært flere samtaler i måneden, der vi har snakket om de ulike utfordringene. Veileder syntes at det har vært lite progresjon i samtalene, samt at man ikke har sett noen bedring i motivasjon, fravær eller holdning til skolen. I løpet av denne perioden har vi jo også jobbet med tematikken i forbindelse med vår masteroppgave, der vi ser på det å veilede elever med minoritetsspråklig bakgrunn og hvordan oppleve livsmestring. I januar 2021 var det gjennomført flere samtaler med eleven, og ettersom vi jobbet med masteroppgaven begynte veilederen å grunne på hvilke arbeidsmåter som kunne prøves ut for å skape utvikling i saken. Veilederen tok opp dette med sin masterpartner og etter noe drodding frem og tilbake så vi til Arulmanis karriereveiledningsteori, der man må ha i mente hvilken bakgrunn veileder og veisøker er oppvokst i. Da gikk det opp noen lys for oss. Dette var en elev som hadde vært i Norge i kun noen år, og hadde sin skolebakgrunn og oppvekst i et annet land. Der var det en annen tilnærming enn vi har her i Norge til det å kunne velge skole, det å kunne ta det frie valg og samtidig at det er en retrett hvis man ikke trives i det valget man tar. Dette er perspektiver som veilederen tok til seg, og har etter det sett situasjonen fra elevens ståsted i større grad. Det viste seg at eleven sier at han har fått beskjed hjemmefra om hvilket programvalg han skal gjøre på skolen og hva han skal jobbe med i fremtiden. Da skjønnte veilederen mer hvorfor eleven virker uinteressert og lite engasjert når det blir en helt annen tilnærming til utdanning og yrkesvalg her i Norge enn det som man er vant til. Skolevalget nå er gjort for neste år, utfra hva eleven ønsker og vil selv. Vi ser også nå en elev med mer glød og engasjement i skolehverdagen og mindre fravær. Vi har også tatt bort noen fag og gjort et omvalg på programområde for neste år. Det er et eksempel på kunnskap vi som veiledere for elever med minoritetsspråklig bakgrunn kanskje må ha mer med oss i veiledningssituasjonene.

---

Fagfornyelsen, som er læreplanverket for grunnskolen i Norge, og dermed styrende for aktiviteten i videregående skole ble innført høsten 2020. Vi kommer tilbake til Fagfornyelsen i et senere kapittel, men det vi kan si nå er at det er en bredere forståelse av hva kompetansen skal bestå av når et helhetlig utdanningsløp i videregående skole er gjennomført. Blant annet er det innført tverrfaglige temaer, som ikke er direkte knyttet til enkeltfag, som skal bidra til en mer robust elev som har kompetanse for framtiden. Livsmestring er ett av disse temaene, og livsmestring er også utgangspunktet for denne oppgaven. Skolen er først og fremst en læringsarena, men det er også en arena for sosialisering og integrering. I norsk integreringspolitikk er skolen ganske sentral, og det er lagt til rette for blant annet ekstra undervisning i norsk for minoritetsspråklige.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Forfatterne av denne masteroppgaven arbeider som faglærere og veiledere ved en videregående skole i Troms og Finnmark med omtrent 1000 elever. 150-200 av disse elevene har minoritetsspråklig bakgrunn. Vi ble nysgjerrige på begrepet livsmestring i den nye læreplanen Fagfornyelsen. Livsmestring er et såkalt tverrfaglig emne, og vi oppdaget et behov for å undersøke hva som tilbys av karriereopplæring til elever med minoritetsspråklig bakgrunn.

Norges innvandringspolitikk har åpnet for å ta imot familier og enslige mindreårige flyktninger over et lengre tidsrom (Statistisk Sentralbyrå, 2020). Dette er en sårbar gruppe elever, og ordskiftet innen karriereveiledning har lenge dreid seg om fokus på ivaretagelse av denne gruppen. Spørsmålet som reiser seg er om vi har de riktige verktøyene for å gi fullverdig veiledning i forhold til utdanning og fremtidig yrkesvalg.

I Troms og Finnmark, der vi har vårt virke, er det ikke forsket mye på dette, noe som innebærer at det ikke er mange lokale prosjekter å kunne speile seg i. Vi ønsker å se nærmere på dette, og vil ta for oss veilederens betydning og forståelse for hvordan man kan gi denne elevgruppen en best mulig opplæring i å gjøre karrierevalg som rustet dem for framtiden.

---

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Skolehverdagen i videregående er preget av mange små og store utfordringer og mestringsopplevelser. De fleste elevene i videregående får fullført utdanningsplanen sin på to eller tre år før de skal videre som lærlinger eller studenter på universitet og høyskole. Tiden på videregående skole er viktig og avgjørende for at eleven skal utvikle sin identitet – hvem vil de være og hva skal de bli. Vi har vel alle vært borti ungdom som ikke vet hva de skal bli, selv når datoen for fristen til videre studier nærmer seg med stormskritt. Gapet mellom potensialet og målet kan være urealistisk stort, men det skader ikke å sikte høyt. Motsetningen til disse ungdommene er de som nærmest alltid har visst hva de skal bli, og som jobber seg målrettet gjennom utdanningsløpet for å oppnå sitt mål. En fellesnevner for disse ungdommene, både de som vet hva de skal bli og de som ikke vet det, er drømmen, uansett om den er realistisk eller ikke. Et åpenbart hinder er språklige utfordringer. Vi ble nysgjerrige på hvordan drømmer om framtiden dannes, hvordan språket skaper hindringer og åpner dører, og hvordan vi som veiledere kan støtte eleven til å oppleve livsmestring i en skoleverden. Så vidt vi vet finnes det ikke noen aktuelle verktøy å bruke i det daglige arbeidet med livsmestring i et karrieresperspektiv. På bakgrunn av det har vi kommet fram til følgende problemstilling for oppgaven: **Hvordan kan karrierelæring i den videregående skolen fremme livsmestring for elever med minoritetsspråklig bakgrunn?**

For å kunne svare på problemstillingen trenger vi kunnskap om livsmestring, om hva som fremmer og hemmer mestring, og hva karriereveiledning er. Vi må vite noe om hvordan læring skjer, hvordan språk og kultur former oss, og hvordan sosiale relasjoner bidrar til å skape nye forståelser av oss selv og av andre. Videre må vi kunne noe om det såkalte livsløpsperspektivet, ettersom valg av karriere er et valg for framtiden og for livet. Dermed må vi også kunne noe om hvilke ferdigheter som trengs for å utvikle valgkompetanse. I tillegg dreier oppgaven seg om videregående skole. Da må vi ha kunnskap om skolen, rammene til skolen, forståelsen av skolen, funksjonen til skolen og hvor liten eller stor del av hverdagen skolen er for eleven. I tillegg er det andre ting som påvirker elevene, slik som livskriser og tapsopplevelser. Vi ser for oss at minoritetsspråklige elever har opplevd en annen hverdag både i og utenfor skolen i hjemlandet enn det norske elever har. Det å forstå drømmer og kunne kommunisere egne følelser i brytningstiden der man skal bli voksen er en sentral del av språk og kulturforståelse.

---

Samlet sett har dette bidratt til noen forskningsspørsmål som vi har som utgangspunkt for prosjektet:

- Hvilke forutsetninger/Hva må ligge til grunn for at minoritetsspråklige elever opplever livsmestring?
- Hva hindrer minoritets elever i å oppleve mestring?
- Hvor stor del spiller drømmen om utdanning, eller drømmen om en bedre framtid enn foreldrene hadde, hos minoritets elever?
- Hvordan bidrar minoritets elevs livserfaringer til å fremme eller hemme minoritets elevs livsmestring?
- Hvordan kan veilederen støtte veisøkeren i å mestre livet?
- Hvilken betydning har språket for livsmestring?

### 1.3 Begrepsavklaring

Livsmestring er et sentralt begrep å avklare i denne avhandlingen. Hva vil det si å mestre livet? Livet består jo av så mange aspekter, og det meste av livet til eleven skjer utenfor skolen. Med Fagfornyelsen kommer livsmestring inn i skolehverdagen for alvor, som et av de tre tverrfaglige temaene i læreplanverket. Livsmestring er komplisert, men i bunn og grunn handler det om å utvikle strategier og tankesett for å håndtere livets berg- og dalbane, i motgang og medgang. Livsmestring som tema er koblet sammen med begrepet folkehelse, som stort sett innebærer forebyggende helsearbeid framfor kurativt. Som eksempel kan nevnes at statlige kostholdsråd og kampanjer mot tobakk er ment å løse samfunnsmessige problemer med livsstilssykdommer for å unngå at helsevesenet blir belastet med behandling av sykdommer som kan unngås. I forarbeidene til Fagfornyelsen nevnes flere livsmestringsprosjekter i skolen (Madsen, 2020), men spørsmålet er i bunn og grunn om livsmestring som ferdighet lar seg lære bort. Og i tilfelle om det kan læres bort – hvordan skal det skje? Som karriereveiledere i videregående skole er man forpliktet til læreplanverket med tilhørende forskrifter, og det kan se ut som om livsmestring er et tverrfaglig felt som alle i skolen må samarbeide om, inkludert rådgivertjenesten.

Livsmestring: Den offisielle definisjonen av livsmestring fra utdanningsdirektoratet finner vi i Fagfornyelsen 2020:

---

Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende.

Et samfunn som legger til rette for gode helsevalg hos den enkelte, har stor betydning for folkehelsen. Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte.

Aktuelle områder innenfor temaet er fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, og forbruk og personlig økonomi. Verdivalg og betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner hører også hjemme under dette temaet. (Utdanningsdirektoratet, 2020)

Dette er en for omfattende definisjon av livsmestring for vårt prosjekt, så vi må bryte den ned for at oppgaven skal bli håndterbar. Utgangspunktet er at våre minoritetsspråklige elever skal håndtere skolehverdagens utfordringer. Spørsmålet blir da hvilke verktøy og faktorer vi kan legge til grunn for de minoritetsspråklige elevene slik at de opplever å mestre livet.

En relevant tolkning av definisjonen for vårt prosjekt vil derfor dreie seg om *kompetanse i å ta livsvalg gjennom å kunne forstå og kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv*. I definisjonen fra Utdanningsdirektoratet står det ikke spesifikt nevnt karrierekompetanser, men *verdivalg og betydningen av mening* i livet vil være aktuelt, ettersom valg av utdanning og yrke er nært knyttet til identitet i den vestlige verden som vi opererer i. Hva man jobber som eller hva man studerer er spørsmål som ofte avklares tidlig i en samtale mellom to fremmede som møtes, for eksempel. Vi er interessert i å finne ut av om våre minoritetsspråklige elever fra østlig kultur operer i den samme konstruksjonen av identitet, eller om deres verdivalg og betydning av mening i livet er mer knyttet til hvilken familiebakgrunn du har enn hvilket yrke du har. Et annet aspekt som vi vil komme inn på er ideen om at den vestlige eleven «kan bli hva hen vil», og om denne forståelsen av karriere og karrierekompetanse lar seg overføre til veiledningen som skjer i møtet med den minoritetsspråklige eleven fra en østlig kultur. Hva trenger eleven av kompetanse og støtte

---

i valgene, og hvilke verktøy kan veilederen anvende for å støtte eleven i å ta livsvalg som har betydning for mestring av eget liv?

## 1.4 Disposisjon

Denne masteroppgaven består av ti kapitler som beskrives nærmere i den følgende teksten.

Kapittel en er innledningskapittelet som tar for seg tema for oppgaven, herunder bakgrunnen for vårt valg av tematikk og hvilken arbeidserfaring som gjør at vi er opptatt av å forske på elever med minoritetsspråklig bakgrunn. Vi presenterer problemstillingen og de underliggende forskningsspørsmålene. Vi har i tillegg gjort en begrepsavklaring i denne delen. I neste kapittel tar vi for oss Fagfornyelsen som ble innført i skolen fra høsten 2020. Vi starter med Opplæringslovens formålsparagraf, før vi skriver om Fagfornyelsen og den overordnede delen som er relevant for temaet livsmestring.

Vi skriver i kapittel tre om hva som finnes av tidligere forskning på området, som vi har brukt for å speile vår oppgave i en aktuell sammenheng. Vi har i denne delen av oppgaven redegjort for utvalget av tidligere masteroppgaver, styringsdokumenter og artikler som blant annet omhandler livsmestring og minoritetsspråklige. Kapittel fire dekker teorigrunnet for analysen vår. Vi redegjør her for teori som belyser funnene. Senere, i kapittel ni, beskrives funnene nærmere når vi tar for oss resultatet av analysen.

Vi går så inn i kapittel fem der vi skriver om vitenskapsteoretisk bakgrunn. Sosialkonstruktivismen danner forståelsehorisonten for oppgaven, og vi vil her redegjøre kort for hva sosialkonstruktivisme er og hva det kan brukes til. Kapittel seks er metodekapittelet der vi beskriver metoden og begrunner metodologiske valg. Designet er kvalitativt og vi har brukt semi-strukturert intervju for å generere empiri. Vi beskriver her arbeidsprosessen, kunnskapssyn og metodiske vurderinger.

Så går vi i kapittel syv over til å redegjøre for dataanalysemetode og hvilken type analyse vi har benyttet oss av for å finne svar på problemstillingen. Herunder kan nevnes hva som ligger til grunn for utvalg av respondenter, hva intervjuguiden inneholder, samt koding av funnene. Funnene ble deretter kategorisert. I kapittel åtte utvikler vi konsepter i forhold til

---

kategoriene. Vi beskriver to konsepter som vi utdyper i kapittel ni som omhandler resultatene av analysen.

I tidligere nevnte kapittel ni løfter vi frem resultatene av analysen og konseptene som vi har skrevet om i kapittel åtte. Konseptene er som følger: *Å mestre livet på vestlig vis* og *Å mestre språket for å realisere framtidsdrømmen*. Dette er konsepter som vi drøfter opp mot aktuell teori og de transkriberte intervjuene. Vi har valgt å skrive om de to konseptene hver for seg for så å diskutere våre funn i del ti, diskusjonsdelen. Denne speiler våre funn opp mot tidligere forskning, og hva denne oppgaven kan bidra med når det gjelder kunnskap om minoritetsspråklige elever og livsmestring. Vi besvarer dermed problemstillingen i kapittel ti. I tillegg foreslår vi aktuelle områder eller temaer som det kan forskes videre på.

---

## 2. Fagfornyelsen

Fagfornyelsen er en fornyelse av læreplanverket Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Alle læreplaner i fag for grunnskolen og videregående opplæring ble fornyet fra 2020, og det gjelder også den overordnede del av læreplanverket. Innføringen av læreplanene i fag er trinnvis over tre år. I all hovedsak beholdes fagene fra Kunnskapsløftet, men innholdet i fagene fornyes. Den overordnede delen i Fagfornyelsen erstatter den generelle delen av Kunnskapsløftet og er innført fra høsten 2020. Denne delen beskriver hvilke verdier og prinsipper grunnopplæringen skal bygge på. Det er den overordnede delen av læreplanverket som er aktuelt for oss i denne oppgaven, og vi vil derfor ta for oss hva den overordnede delen av læreplanverket går ut på, bakgrunnen for fornyelsen, samt beskrive et av de tre tverrfaglige temaene, nemlig folkehelse og livsmestring. Vi vil starte med å redegjøre for Opplæringslovens formålsparagraf, som gjelder for hele grunnskoleløpet og for alle som arbeider i skolen.

### 2.1 Opplæringslovens formålsparagraf

Opplæringslovens formålsparagraf (paragraf 1-1) lyder slik:

Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.

Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane.

Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon.

Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte.

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong.

Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad.



---

Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast» (Lovdata, 1998).

Verdigrunnlaget er beskrevet i andre ledd, og livsmestring beskrives i femte ledd. Vi vil komme mer tilbake til dette underveis i kapitlet.

## 2.2 Overordnet del av læreplanverket

Den overordnede del av læreplanverket utdyper verdigrunnlaget i formålsparagrafen til Opplæringsloven, og de overordnede prinsipper som gjelder for grunnopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Når det gjelder verdigrunnlaget, så skal opplæringen bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet. Disse verdiene kommer også til uttrykk i ulike religioner og livssyn og er forankret i menneskerettighetene (Lovdata, 1998). Verdiene er relevante for det vi ønsker å finne ut av fordi det kan være et språk mellom vestlige og østlige verdier knyttet til identitet, og vi ønsker å diskutere dette i lys av livsmestring.

De overordnede prinsippene for arbeid med læring, utvikling og danning skal hjelpe skolene med å løse det doble oppdraget til skolen – nemlig både å danne og utdanne elevene (Utdanningsdirektoratet, 2021). Grunnopplæringen er en viktig del av en livslang dannelsingsprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål. Dette er relevant for vår oppgave ettersom mange av de minoritetsspråklige elevene ikke har deltatt i grunnopplæringen i Norge fullt ut før de starter i videregående skole. Det kan skape utfordringer, men det trenger ikke å gjøre det. I vårt datagrunnlag har vi eksempler på elever som har kort erfaring med norsk skole før de startet på videregående skole, og vi vil bruke disse eksemplene for å diskutere realisme kontra drømmer.

Et annet prinsipp som er knyttet til den overordnede delen er prinsipper for skolens praksis. *«Skolen skal møte elevene med tillit, respekt og krav, og de skal få utfordringer som fremmer danning og lærelyst. For å lykkes med dette må skolen bygge et godt læringsmiljø og tilpasse undervisningen i samarbeid med elevene og hjemmene. Det krever et*

---

*profesjonsfellesskap som engasjerer seg i skolens utvikling»* (Utdanningsdirektoratet, 2021). Relevant for oss er bruken av begrepet «profesjonsfellesskap», som kan forstås som et (faglig) fellesskap som selv bidrar til å lage felles standarder og utvikle profesjonelle normer som skal ivareta skolens brede mandat (Kunnskapsdepartementet, 2016). I stortingsmeldingen er lærere og skoleledere omtalt som de mest sentrale profesjonene i skolen. I vår oppgave kommer vi imidlertid til å fokusere på rådgivere (veiledere) som er profesjon og del av et profesjonsfellesskap. De fleste rådgivere i skolen er også lærere, så spranget er ikke så stort, men denne oppgaven er ikke stor nok til å håndtere flere ulike profesjoner.

## 2.3 Bakgrunn for fornyelsen

Bakgrunnen for Fagfornyelsen kan kort oppsummeres til at «siden samfunnet fornyer seg må også skolen fornye seg». Som nevnt i kapittel 2.1 må skolen innrette seg i et langtidsperspektiv. Barn som fødes i år er ferdige med grunnopplæringen i 2040, og må i tillegg påregne å arbeide lengre enn dagens pensjonsalder. En sentral del av bakgrunnen for Kunnskapsløftet og Fagfornyelsen er forståelsen av hva *ferdigheter for det 21. århundret* (heretter kalt 21st Century Skills) er og må bestå av. Det er verdt å nevne at barn som fødes i år antageligvis vil stri med ferdigheter som trengs for det 22. århundret, så forståelsen av hvilke ferdigheter som trengs kan sies å komme med en holdbarhetsdato. Ideen om 21st Century Skills oppstod i USA på 1980-tallet, og ble beskrevet i Time Magazine 18. desember 2006 (Wallis & Steptoe, 2006). Artikkelen dreide seg om hvorvidt en hel generasjon vil klare seg i en global økonomi dersom de ikke utvikler evne til å tenke seg gjennom abstrakte problemer, arbeide i team, skille god (riktig) informasjon fra dårlig (falsk), og kunne beherske et andrespråk. Det er interessant at forsiden til det aktuelle Time Magazine i 2006 hadde headlineren «*How To Build a Student For the 21st Century*». Et sentralt ord i denne tittelen er «*build*», som vi skal komme tilbake til i den senere drøftingen. 21st Century Skills dreier seg om å ta steget videre fra grunnleggende kunnskap og ferdigheter over til *dugleik* («*applied skills*»). For eksempel vil dugelige ferdigheter i det 21. århundre være lederskap, innovasjon, livslang læring og selvstendighet («*self-direction*»). Vi gjenkjenner dette i Opplæringslovens paragraf 1-1 femte ledd som omhandler det å mestre egne liv og i de tverrfaglige temaene som tilhører overordnet del.

---

## 2.4 Tverrfaglig tema: Folkehelse og Livsmestring

Læreplanverket har tre tverrfaglige temaer. Disse tre er

- Demokrati og medborgerskap.
- Bærekraftig utvikling.
- Folkehelse og livsmestring.

Temaene er ikke egne fag, men samfunnsaktuelle temaer som inngår i læreplanen der de er en sentral del av kompetansen i faget (Utdanningsdirektoratet, 2021). Temaet folkehelse og livsmestring springer ut fra Opplæringslovens paragraf 1-1 femte ledd der kunnskapsutvikling, «dugleik» - som er et godt nynorsk ord som kan forstås som (utviklingen av) skikkethet, ferdighet, egnethet eller kyndighet, og holdninger er sentrale for at elevene (og lærlingene) skal kunne mestre livene sine og delta i arbeid og fellesskap i samfunnet (Lovdata, 1998).

## 2.5 Oppsummering av Fagfornyelsen

Et samfunn i endring krever at vi som skole endrer oss i takt med samfunnet rundt oss. Regjeringen Solberg vedtok innføring av læreplanverket Fagfornyelsen fra høsten 2020. Det var dette som vekket vår nysgjerrighet. Problemstillingen for denne avhandlingen er **Hvordan kan karrierelæring i den videregående skolen fremme livsmestring for elever med minoritetsspråklig bakgrunn?** Underveis i arbeidet med prosjektet kom det klart fram for oss at Fagfornyelsen sin overordnede del, der verdier og prinsipper som grunnopplæringen skal bygge på er beskrevet, er sentral for vår forståelse av livsmestring i et karrierelæringsperspektiv. I Fagfornyelsen er det tre tverrfaglige temaer som skal gå på tvers av alle fag i opplæringsforløpet. Disse blir av Utdanningsdirektoratet beskrevet som sentralt for utvikling av kompetanse i fag. Ett av de tverrfaglige temaene er folkehelse og livsmestring, som går inn i kjernen på hva karriereveiledning i videregående skole er. I Norge er arbeid ansett som et gode, som bidrar til verdiskaping for samfunnet, men som også har betydning for individet. Å ha et arbeid å gå til er også viktig i et folkehelseperspektiv. Det som venter elevene etter videregående skole er vanligvis videre studier i universitet og høyskole eller fullføring av en yrkesfaglig utdanning gjennom lærlingetid. Elevene vi har intervjuet til denne oppgaven følger et yrkesfaglig utdanningsprogram. Skolen og alle som arbeider i skolen må arbeide for å oppnå målene

---

for norsk skole og følge Opplæringsloven. Derfor er arbeid, folkehelse og livsmestring sentralt for denne oppgaven.

En østlig og vestlig kulturforståelse av verdssystem er et vesentlig bidrag til å forstå karriereveiledning av den minoritetspråklige eleven.

---

### 3. Tidligere forskning

Læreplanverket for grunnutdanningen i Norge er nylig revidert og innføringen av Fagfornyelsen har startet. Alle som arbeider i skolen er forpliktet av Opplæringsloven med tilhørende forskrifter. Læreplanverket er en slik forskrift, og består av overordnet del, fag- og timefordeling og læreplaner i fag, og skal styre innholdet i opplæringen. Fagfornyelsen er gjenstand for flere forskningsbaserte evalueringer, noen er allerede ferdige og tilgjengelige, mens andre er under utarbeidelse.

En av våre erfaringer er at vi i litteraturgjennomgangen har funnet lite informasjon og forskning på temaet livsmestring som omfatter minoritetsspråklige elever. Vår oppgave handler om forståelsen av livsmestring, uttrykt både gjennom kultur og gjennom språk. Kriterier for søk, blant annet gjennom Oria.no, har vært livsmestring, minoritetsspråklighet og karriereveiledning. Vi har lagt hovedvekten på norske arbeider på områder, samt inkludere østlig forskning for å forsøke å dekke et område som tilsynelatende har vært gitt lite oppmerksomhet. Gjennom litteraturen vi har valgt ut til dette prosjektet får man en forståelse av mangfoldigheten i skolen, og hvilke utfordringer karriereveilederen kan møte på. Ettersom vi i denne studien har fokus på minoritetsspråklige elever har vi også valgt ut litteratur som sier noe om hvilke forståelser om kultur og språk som må ligge til grunn for veiledning i et kulturperspektiv.

I denne delen av oppgaven vil vi redegjøre for noe av det teoretiske bakteppet som vår forskning passer inn i. Vi presenterer forskningsgrunnlaget i en oppsummerende form. Listen er ikke uttømmende, men vi vurderer den som representativ for aktuell kunnskap på området og relevant for vår problemstilling, som er å finne ut av hva karriereveiledning er for minoritetsspråklige elever.

Gjennom våre søk fant vi litteratur og forskning som trigget nysgjerrigheten på området minoritetsspråklige og livsmestring. En nylig utgitt fagartikkel beskriver til en viss grad noen av dilemmaene rundt flerspråklige og læringssituasjoner (Iversen, 2019). I denne fremkommer det at lærere bør bli mer bevisst på hvilke hensyn som tas i undervisningssituasjoner. Hvem det tas hensyn til har direkte konsekvenser for avgjørelser som igjen påvirker flerspråkliges muligheter for læring. Artikkelen er interessant for vår oppgave, først og fremst fordi det settes ord på en del av dilemmaene som var

---

utgangspunktet for vår forskning, men også fordi vi ønsker å undersøke om lignende hensyn må og bør tas i undervisningssituasjoner også må og bør tas hensyn til i karriereveiledningen eller generelt i møtet mellom veileder og veisøker. Altså ønsker vi å gjøre en vurdering av om funnene i artikkelen kan være overførbare til en annen sammenheng enn der studien er gjennomført (Malterud, 2018).

I en mastergradsavhandling fra pedagogisk forskningsinstitutt ved Universitetet i Oslo behandles Bandura sin teori om «mestringsforventning» og Dweck sin teori om «selvteorier» i tiltaksrettet forstand kan bidra til økt mestring blant minoritetsspråklige elever i skolen (Tesfay, 2016). Avhandlingen fokuserer på faglige resultater i skolen, men tar også for seg hvordan minoritetsspråklige elever blir påvirket av bakgrunnsfaktorer og hverdagslige situasjoner, noe som kan hindre elevene fra å oppnå sitt fulle mestringspotensiale i skolen. Et sentralt tema er hvordan lærere og rådgivere kan bidra til å forebygge lavt mestringsnivå. For vår forskning er flere av problemstillingene som belyses aktuelle å støtte seg til, samtidig som vår oppgave kan bidra til en større forståelse av hvordan mestring av karrierevalg i skolen også innbefatter livsmestring.

En mastergradsavhandling fra fakultet for lærerutdanning og pedagogikk ved Høgskolen i Innlandet belyser hva lærere og rektorer vektlegger for å fremme livsmestring hos elevene (Brandlistuen, 2019). I denne oppgaven rettes blikket mot temaet folkehelse og livsmestring som et av de tre tverrfaglige temaene i Fagfornyelsen. Banduras teori om forventning av mestring anvendes i tolkningen av funnene. Sentrale funn er at respondentene, som var lærere og rektorer, ser på relasjoner, anerkjennelse, mestring, trygghet og selvfølelse som viktig i arbeidet med å fremme elevenes livsmestring. En tydelig og klar ledelse ved skolen var også vektlagt i drøftingen. For vår forskning er de fem kodene relasjoner, anerkjennelse, mestring, trygghet og selvfølelse aktuelle begreper å ta med videre. Samtidig kan vi i vår analyse og drøfting diskutere hvordan veileder kan støtte eleven i et karrierelæringsperspektiv.

I den overordnede delen til læreplanverket Fagfornyelsen beskrives prinsipper for læring, utvikling og danning. Den overordnede delen, tidligere kalt generell del av læreplanen, beskriver og forklarer tre hovedområder, hvorav ett er aktuelt for vår oppgave. Det er det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Målet med temaet er å gi elevene

---

kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg (Utdanningsdirektoratet, 2020). Vi har i vår oppgave valgt å forstå begrepet «ta ansvarlige livsvalg» til å også omfatte utdannings- og karrierevalg.

Livsmestring handler om å kunne forstå og kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv, og skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang på en best mulig måte. Temaet handler også om verdivalg, noe som er sentralt for vår oppgave ettersom vestlige og østlige verdier ikke nødvendigvis lar seg overføre ufortolket interkulturelt, altså mellom kulturer.

Regjeringen Solberg presenterte via Kunnskapsdepartementet en offentlig utredning om kompetanse for framtiden, hvilke endringer som må gjøres i fagene, og hva som kreves av aktørene i grunnopplæringen for at fornyelse av skolens fag skal bidra til god læring for elevene (NOU 2015:8, 2015). Det er denne utredningen som danner grunnlaget for Fagfornyelsen, som ble gradvis innført høsten 2020. I utredningen vektlegges fire kompetanseområder:

- Fagspesifikk kompetanse.
- Kompetanse i å lære.
- Kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta.
- Kompetanse i å utforske og skape.

Et slikt bredt kompetansebegrep involverer både kognitive og praktiske ferdigheter og sosial og emosjonell læring og utvikling. Skolens samfunnsoppdrag omfatter mer enn kompetansemålene i fagene. Skolen skal også støtte elevenes identitetsutvikling, og det er i dette samfunnsoppdraget at vår oppgave plasserer seg. Vi forstår karriereveiledning som en del av identitetsutviklingen, ettersom identitet i vestlig sammenheng er nær knyttet sammen med hvilken jobb du har. Vi vil derfor i stor grad støtte oss til vurderingene som Ludviksen-utvalget gjorde i denne utredningen.

En annen offentlig norsk utredning – «Nye sjanser – bedre læring — Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp» (NOU 2019:13, 2019) kan bidra til å kaste lys over kjønnforskjeller i skoleprestasjoner. Stoltenbergutvalget fikk i oppdrag å bygge et nyansert og balansert kunnskapsgrunnlag som viser at kjønnforskjellene i opplæringsløpet er

---

betydelige og får konsekvenser for videre utdanning, arbeid, helse og familiesituasjon senere i livet. Denne utredningen handler først og fremst om barna som i dag er yngre enn 16 år, og de som vil komme til verden de nærmeste tiårene. Det norske utdanningssystemet legger til grunn at alle skal få samme mulighet til å utvikle sitt potensial. Utdanningspolitikk handler om lange linjer. Fotografiet på forsiden av utredningen viser skoleelever i Indre Østfold i 1954. Det har tatt tid å utvikle de kjønnsforskjellene vi ser i dagens utdanningssektor, og samfunnet preges fremdeles av beslutninger som ble fattet på 1950-tallet og senere. Perspektivet er interessant for oss i den forståelsen at vi ønsker å diskutere om noen av drivkreftene bak kjønnsforskjeller også kan bidra til å forklare kulturmessige forskjeller.

En kronikk publisert på [utdanningsforskning.no](http://utdanningsforskning.no) tar for seg hvordan aktørene i skolen kan arbeide med livsmestring for at alle barn skal ha det trygt og godt og oppleve motivasjon for skolen (Tharaldsen & Bru, 2020). Oppsummert er bakgrunnen for kronikken at antall elever som opplever å være ensomme øker, og at færre trives på skolen. Det er også rapportert om flere emosjonelle plager og økt bruk av antidepressiva, og Tharaldsen og Bru skriver at det er liten tvil om at skolerelatert stress er en viktig faktor. Bekymringen er at stressrelaterte plager vil føre til redusert mulighet for læring. Kronikken tar også for seg hvordan samfunnet har bidratt til å generere stress, og hvordan unge og voksne trenger å bli mer bevisste på hvordan man skal takle det. Ved Læringsmiljøsentret og Handelshøgskolen på Universitetet i Stavanger utvikles undervisningsopplegget ROBUST, der målet er å gi elevene kunnskap og ferdigheter for å takle skole og ivareta sin mentale helse. Samtidig må systemet møtes med spørsmål som fremmer en positiv utvikling. Kronikken er interessant for vår del av flere grunner. For det første et innblikk i hvordan manglende eller fraværende livsmestring kan arte seg. Det kan gi oss en forståelse av hva veilederen må være spesielt oppmerksom på i møtet med eleven og for det andre beskrivelsen av læringsopplegg. For det tredje at livsmestring i skolen må være to-hodet, der den ene delen av tiltakene retter seg mot eleven mens den andre delen retter seg mot systemet. Vi vil drøfte om disse tre punktene også kan la seg forstå i rammen rundt den minoritetsspråklige eleven fra østlig kultur.

En mastergradsavhandling i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Hedmark setter lyset på de minoritetsspråklige elevene som fullfører videregående opplæring (Løken, 2010). Løken



---

diskuterer hva man kan lære om motivasjon og fullføring av videregående skole ved å lytte til erfaringer fra de elevene som fullfører og består. Fokuset er elevens livsverden, og dreier seg rundt deres kulturelle bakgrunn og støtte fra familien, om venner, deres språklige kompetanse og om skolehverdagen. Sentralt funn er at det er læreren og måten læreren underviser på som særlig bidrar til fullføring. I tillegg elevens bakgrunn, som motiverer for fullføring, både som en indre og ytre motivasjon, beskrevet av noen som en slags pliktfølelse. Denne oppgaven dekker flere av de områdene som vi er interessert i å undersøke, blant annet livsverdenen, i vårt tilfelle også drømmen om framtiden. I tillegg handler vår forskning om kulturell bakgrunn og støtte fra familie og venner, samt deres språklige kompetanse. Oppgaven er fra 2010, en periode da læreplanverket Kunnskapsløftet var styrende for norsk skole. Det er som er aktuelt for oss å drøfte er forståelsen av denne kunnskapen i lys av Fagfornyelsen.

### 3.1 Oppsummering av tidligere forskning

Vi vil med dette oppsummere likheter, forskjeller og peke på særtrekk i kildene. Det faktum at alle som jobber i skolen er forpliktet til å følge Opplæringsloven og tilhørende forskrifter gjør at Fagfornyelsen vil være et viktig element i veilederens arbeidshverdag.

Læreplanverket vil være førende for hvordan veilederen skal forholde seg til livsmestring i skolen i årene som kommer, også som styringsverktøy i skolen. Fagfornyelsen er basert på nasjonal og internasjonal skoleforskning. I tillegg til Fagfornyelsen med de tilhørende forarbeider, har vi gjort søk på blant annet nøkkelordene livsmestring, minoritetsspråk, kulturforståelse, karriereveiledning og veiledning i videregående skole. Vi har gjennom søkene kommet fram til relevant og vesentlig forskning på områdene livsmestring og karriereveiledning for elever med minoritetsspråklig bakgrunn.

Iversen (2019) skriver i sin fagartikkel om det å ta hensyn til elever i undervisningssituasjoner. Vi har benyttet denne artikkelen for å undersøke om funnene knyttet til undervisningssituasjoner også kan la seg overføre til veiledningssituasjonen. En mastergradsavhandling skrevet av Tesfay (2016) er relevant da den tar opp hvordan mestringsnivået til minoritetsspråklige elever kan bli påvirket av bakgrunnsfaktorer og håndteringen av hverdagslige situasjoner. Tesfay undersøker hvordan lærere og veiledere kan bidra til å forebygge lavt mestringsnivå. Det aktuelle for vår oppgave, og som

---

sammenfaller noe med Iversen (2019), er læreren eller rådgiverens rolle og hvordan språk og handlinger kan bidra til å hemme eller fremme mestring. Vi vil undersøke om også livsmestring kan la seg lære bort, for eksempel ved at veilederen tar bevisste og målrettede språklige valg i karriereveiledningen til den minoritetsspråklige eleven.

Et forskningsarbeid som omhandler livsmestring mer direkte er Brandlistuen (2019) sin mastergradsavhandling som dreier seg om hva elever og lærere vektlegger for å fremme livsmestring hos elever. Det er i denne oppgaven anvendt Banduras teori om forventning av mestring. Brandlistuen forsket på hva rektorer og lærere mener vil bidra til at elever opplever livsmestring. Arbeidet dreier seg om relasjoner, anerkjennelse, mestring, trygghet og selvfølelse som sentrale faktorer for livsmestring. Vi undersøker om det er overførbarhet av resultatene fra norske elever til en forståelse av livsmestring hos minoritetsspråklige elever.

Vi har videre valgt ut to NOU-er, der den ene utreder hva som må gjøres med fagene for å oppnå god læring, og den andre utreder kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner. Særtrekkene ved disse utredningene gjør at vi for det første lurer på om noen av de samme mekanismene for å oppnå god læring også kan bidra til god livsmestring. For det andre lurer vi på om det som skaper kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner også kan skape forskjeller i karrierevalget.

Tharaldsen & Bru (2020) tar opp i sin kronikk opp hva de forskjellige aktørene i skolene skal gjøre for at elever skal oppleve livsmestring, samt det å ha det godt og trygt på skolen. Denne kronikken belyser en del av de samme spørsmålene som vi har, og bidrar til vår forståelse av fenomenet. En mastergradsavhandling skrevet av Løken (2010) tar for seg elever med minoritetsspråklig bakgrunn og deres motivasjon sett i lys av fullføring av videregående skole. Avhandlingen er sentral fordi empirien er fra området elever med minoritetsspråklig bakgrunn. Løken undersøker motivasjon for fullføring, der fullføring av utdanning er det sentrale for vår oppgave. For å komme ut i arbeidslivet må eleven fullføre og bestå det videregående skoleløpet.

---

## 4. Teori til grunn for analysen

### 4.1 Karriereveiledning (eller karrierelæring?) i skolen

Karriereveiledning i skolen er en del av veiledertjenesten og er ment å støtte elevene i å ta gode og informerte valg om utdanning og yrke. Veiledningen er ment å styrke elevens valgkompetanse ved å legge vekt på at eleven selv skal kunne identifisere hvilken kunnskap, ferdighet og erfaring som er nødvendig for å lykkes individuelt og som samfunnsdeltaker. Særlig aktuelt er 21st Century Skills som er reflektert i de tre tverrfaglige temaene i den overordnede delen til læreplanverket Fagfornyelsen. Vi har tidligere omtalt både 21st Century Skills og de tverrfaglige temaene. I Haug (2018) vektlegges rollen som karriereutdanner, og i det følgende utdypes forståelsen av karrierelæring.

Erik Hagaseth Haug presenterer ulike forståelser av hvordan en veileder kan bistå eleven ut fra et karrierelæringsperspektiv. Videre vektlegges påstanden om at flere av elevene trenger noe annet enn karriereundervisning, at veilederen kan bidra til å finne ut hvor de enkelte er og legge til rette for gode, meningsbærende opplevelser i karriereveiledning (Haug, 2018). Før vi kommer så langt vil vi imidlertid redegjøre for hvordan karriereveiledning i skolen kan foregå.

Nøkkeldområdene er

- Planlagte, eller strukturerte aktiviteter knyttet til karriererådgivning.
- Teamtenking, hvor kompetente veiledere er sentrale i programutviklingen.
- Fasiliteter, materiale og andre ressurser.
- Varierte tilnærminger til programmet, slik som for eksempel skolebesøk, klassevis rådgivning, enkeltkonsultasjoner, samarbeid med yrkesfaglærere, kontakt med næringsliv.

Dette mangfoldet er oppsummert i en figur utarbeidet av NICE<sup>1</sup>-nettverket, og er gjenskapet av oss med norsk forklaring.

---

<sup>1</sup> NICE står for Network for Innovation in Career Guidance and Counselling in Europe.



*Figur 1: Sentrale roller og funksjoner i karriereveiledning, etter en modell fra NICE (Haug, 2018, s. 11)*

Nettverket har visualisert fem ulike roller som en karriereveileder kan innta, og alle rollene er viktige i profesjonell praksis. I utgangspunktet må veilederen operere innenfor alle disse områdene, noen ganger samtidig, for å støtte eleven i å utvikle karrierekompetanse.

Et sentralt utgangspunkt for å kunne støtte eleven i å utvikle karrierekompetanse er hvordan man forstår verden. I dette henseendet kommer arbeidene til Savickas til nytte. Savickas, som er en sentral karriereveiledningsteoretiker, er gjennomgående opptatt av narrativet, og hans forskning preges av ideer om formål, mening og nytteverdi. Som eksempel kan nevnes at Savickas oppfatning av den menneskelige identitet. Identiteten vår, hvem vi er, er et pågående prosjekt å finne ut av, i samspill med andre og i takt med samfunnets utvikling. Savickas er også sett på som en brobygger mellom de tradisjonelle teorier og metoder i karriereveiledning og moderne, konstruktivistisk karriereveiledning (Svendsrud, 2015, s. 15). Oppsummert kan vi si at målet er å se karriere som en utviklingsprosess, hvor karriereveiledningen bør dreie seg om å sette hver enkelt i stand til å ta kontroll over sin egen utvikling (Haug, 2018, s. 26). Dette kan forklare hvordan karriereveilederens rolle har endret seg, fra rådgivning, via veiledning til læring.

Karriereveiledning dreier seg om personorientering, men utviklingen går også i retning av å inkludere kontekst i den enkeltes karriereutvikling. I denne sammenhengen forankres

teorien i sosialkonstruktivisme, som kort fortalt er en metode for å forstå hvordan samfunnet skaper individene. Et bærende prinsipp i sosialkonstruktivisme er at karrieremessige utfordringer kan læres, og at det kan læres av alle (Haug, 2018, s. 27). Vi kommer tilbake til sosialkonstruktivisme i metodekapittelet.

Karrierelæring dreier seg om det veisøkeren skal lære av og om når det gjelder sin egen karriere. Karriereveilederen er sentral i dette arbeidet, men et viktig prinsipp er at det er veisøker selv som driver prosessen framover.

Svendsrud (2015) oppsummerer forskjellene mellom rådgivning, veiledning og læring i en figur som her gjengis av oss

	<b>Verktøybruk</b>	<b>Tilnærming</b>
<i>Rådgivning</i>	Tester.	Bruker tester, spørsmål etc for å danne seg et inntrykk, komme med vurderinger og råd.
<i>Karriereveiledning</i>	Tester brukt som utgangspunkt for samtale.	Bruker tester, spørsmål etc for å fremme refleksjon (og læring) hos veisøker.
<i>Karrierelæring</i>	Overgang fra tester til arbeidsverktøy, hvor veisøker er den aktive og jobber seg fram til et valg.	Når målet er læring, er det en som skal lære som må være den aktive, og da kreves det arbeidsverktøy som gir en mer tydelig læringssituasjon enn det tester kan klare.

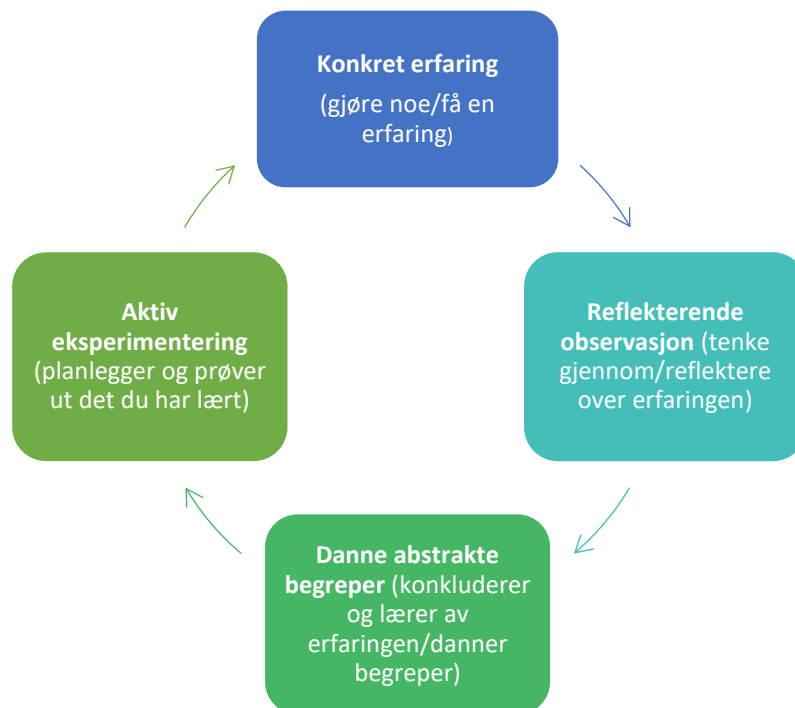
Figur 2: Fra rådgivning til karrierelæring (Svendsrud, 2015, s. 16)

Figur 2 kan ses på som en forenklet visualisering av hvordan overgangen til en moderne konstruktivistisk forståelse av karriereveiledning har foregått.

Vi har tidligere nevnt betydningen av narrativet i den moderne konstruktivistiske forståelsen av karriereveiledning, og vil nå legge fram den teoretiske bakgrunnen som støtter ideen om narrativet. I moderne konstruktivistisk karriereveiledning er narrativet

sentralt. Når veisøkeren inntar et narrativt perspektiv ser veisøker seg selv som en historie, for selvet sees i lys av fortid, nåtid og fremtid (Savickas M. , 2019). I narrativet om seg selv vil veilederen ofte kunne identifisere verdier. Verdiene, altså det vi mennesker tror på og er villig til å kjempe for, kan ses på som handlingsdrivende og retningsgivende i livet (Savickas M. , 2019).

Læringsteorier er sentrale også for veilederrollen. Læring kan ses på som tilegning av ferdigheter, og karriereferdighetsperspektivet tar utgangspunkt i et konstruktivistisk læringssyn. En aktuell beskrivelse av læringsprosessen er Kolbs lærings sirkel, som referert i Svendsrud (2015). Kolb beskriver en sirkulær prosess, eller spiral, som omfatter disse fire læringsstadiene, her gjengitt inn i figur av oss:



Figur 3: Kolbs lærings sirkel

Som man kan lese av figuren er prosessen kontinuerlig og beskrivende for de kognitive prosessene som skjer når læring foregår.

---

## 4.2 Livsmestring i skolen

Folkehelse og livsmestring er en av de tre tverrfaglige temaene i det overordnede læreplanverket til Fagfornyelsen som ble iverksatt høsten 2020. De andre tverrfaglige temaene er «demokrati og medborgerskap» og «bærekraftig utvikling». I den overordnede delen er verdier og prinsipper ved grunnopplæringen fastsatt, og utdyper verdigrunnlaget i Opplæringslovens formålsparagraf og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen. Et av prinsippene ved skolens praksis er et inkluderende læringsmiljø.

I forarbeidene til Fagfornyelsen kommer det fram hvordan innholdet i skolen dekker de ferdigheter og kompetanser som dagens unge kommer til å trenge i framtidens samfunns- og arbeidsliv, det som kalles 21st Century Skills. En sentral utredning, NOU 2015:8 ble ledet av professor i pedagogikk, Stein Ludvigsen, og tar for seg hvordan samfunnsutviklingen stiller nye krav til elevene. Rapporten tar for seg læringsforskning som kaster lys over hvordan læring skjer, hvordan aktiviteten (både indre og ytre) blant elever bidrar til læring, og innholdet i læringen. Den kompetansen som framtidens elever trenger er ikke lengre bare fagspesifikke, men kognitive, praktiske, sosiale og emosjonelle, og Ludvigsen-utvalget konkluderer med at alt dette samlet sett må få konsekvenser for hvordan skolehverdagen utformes (NOU 2015:8, 2015).

Livsmestring i skolen ble som følge av Ludvigsen-utvalgets rapport et sentralt tema i Fagfornyelsen som kom i 2020. Anne Sælebakke forklarer begrepet livsmestring gjennom Jan Spurkelands definisjon av relasjonskompetansen som «ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker» (Sælebakke, 2018, s. 34). Hun mener elever og lærere kan trene opp og utvikle denne evnen som grunnlag for livsmestring i boka *Livsmestring i skolen*. Stortingsmelding 19 *Folkehelsemeldingen. Mestring og muligheter* (51) knytter livsmestring til folkehelsepolitikken:

Et viktig element i folkehelsepolitikken er å styrke enkeltindividet. Det handler om å skape forutsetninger for å mestre utfordringer og ta i bruk muligheter som livet byr på. Det handler om å finne den riktige balansen mellom den enkeltes ansvar for eget liv og myndighetenes ansvar for å skape mest mulig like forutsetninger (Stortinget, 2019).

---

Ole Jacob Madsen ser en sammenheng mellom innholdet i stortingsmeldingen der mestringsperspektivet har gått inn i folkehelsearbeidet og resultert i satsingen *folkehelse og livsmestring* som har blitt et av tre prioriterte tverrfaglige tema i Fagfornyelsen (Madsen, 2020, s. 15).

### 4.3 Karriereveiledning i et livsperspektiv

I den moderne karriereveiledningen omfatter karriere alt det veisøker har erfart i livet, ikke bare relatert til arbeid. En måte å forstå dette på er at mening i forhold til karriere og karrierevalg må utforskes i en større sammenheng enn kun relatert til arbeid, når meningsaspektet har fokus i karriereveiledning. Sentralt i denne forståelsen er arbeidene til M. Savickas. Tidligere har vi nevnt at veisøkeren kan bruke narrativet om seg selv til å fortelle sin historie, både om hvor veisøkeren har vært, hvor han eller hun er, og hvor veien skal gå videre. Dette henger tett sammen med forståelsen om at samfunnet er i stadig utvikling og endring, og at vi som mennesker må endre oss sammen med samfunnet i et livsperspektiv. Karriereutviklingen blir dermed mer dynamisk som prosess (Savickas M. , 2019). Savickas videreutviklet teorien til Donald Super og bruker begrepet livsdesign om konstruksjonen av karriereløpet (Savickas M. , 2019). Der tradisjonell tenkning retter seg mot en instruksjonell tilnærming gjennom tester og samtaler settes nå veisøkeren i fokus, og ikke bare det, veisøkeren settes i stand til selv å identifisere sine utfordringer og designe løsninger som passer. Utgangspunktet for en sann forståelse er at vi er alle eksperter på våre egne liv. Vi skal ikke referere alle kjernepunktene i Savickas, slik det er referert i Svendsrud (2015), men fokusere på noen som er aktuelle for dette prosjektet.

1. Et samfunn og dets institusjoner strukturerer livsveien til et menneske gjennom sosiale roller. Menneskers livsstruktur formes av sosiale prosesser, for eksempel kjønnsrollemønstre, de består av kjerne roller og perifere roller. Balanse mellom kjerne roller som for eksempel jobb og familie fremmer stabilitet i et liv, mens ubalanse fremmer livsbelastninger.
9. Karrierekonstruksjonsprosessen handler essensielt om å utvikle og implementere yrkesmessige selvkonsepter i jobbroller. Selvkonseptet utvikles gjennom interaksjon med arvede egenskaper, fysiske forutsetninger, muligheter til å spille og observere ulike roller, andres (lederes og andres) evaluering av de rollene menneskene har vært i. Implementeringen av den yrkesmessige jobbrollen involverer en syntese og et kompromiss mellom individuelle og sosiale faktorer. Jobbrollen utvikles fra rollespill og læring av feedback fra andre, enten rollen er prøvd ut på ekte gjennom jobber, deltidsjobber, fritidsaktiviteter, hobbyer, skoleaktiviteter, i fantasien eller i en karriereveiledningssituasjon.



14. Karrieretilpasning er et psykososialt begrep som antyder i hvilken grad et menneske er klar for, og hvilke ressurser et menneske har til å takle nåværende og forventede oppgaver knyttet til karriereutvikling. Holdninger, tro og ferdigheter som er adaptive, er karrierekonstruksjonens ABC. Holdninger, tro og ferdigheter øker langs utviklingsdimensjonene relevans, kontroll, oppfattelse og selvtro.

Karrierekonstruksjon kan på et hvilket som helst stadium bli utviklet av samtaler/veiledning som forklarer yrkesmessige utviklingsoppgaver og jobbmessige endringer, øvelser som styrker tilpasningsferdigheter, og aktiviteter som klargjør og viser yrkesmessig selvkonsept

(Svendsrud, 2015, ss. 46-48)

Sentrale karriereferdigheter i et livsmestringsperspektiv er tett knyttet opp til ideen om tilpasninger (adapsjon) til krav og endringer i samfunnet.

## 4.4 Inkludering av minoritetsspråklige elever i skolen

Kultur møter skjer når kulturer møtes. Dersom kommunikasjonen mislykkes eller det oppstår misforståelser eller uenigheter mellom to kulturer av andre grunner oppstår, er det som kalles kulturkonflikt. En kulturkonflikt er dermed avhengig av at kultur møter skjer, men det skjer ikke nødvendigvis en kulturkonflikt. Dette er relevant for vår oppgave ettersom vi har intervjuet minoritetsspråklige elever, og de beskriver både kultur møter og kulturkonflikter i sine fortellinger. Kulturkonflikten oppstår både internt, altså som en indre konflikt i den det gjelder, men også eksternt, som en ytre konflikt mellom for eksempel hjemkulturen og den norske kulturen. Det er spesielt relevant for karriereveiledning ettersom veilederen kan bidra til å løse kulturkonflikter i møtet med den veisøkende. Noe som tilsynelatende virker å være enkelt på overflaten kan være komplisert når man skaper i det.

Et sentralt bidrag til forskning på kulturforskjeller finner vi hos Eriksen og Sørheim (2006), og det som er relevant for vår problemstilling er forståelsen av kulturelt og etnisk mangfold som bidrag til refleksjon og bevisstgjøring. Vi skal i det følgende forsøke å klargjøre hvordan kultur møter og kulturkonflikter kan forenkle eller forstyrre karrierelæringen til den minoritetsspråklige veisøkeren.

Utgangspunktet for forståelsen av definisjonen av kultur er at alle vi mennesker er like og forskjellige på samme tid. Noen av likhetene og forskjellene er kulturelle, men også innen

---

en kultur kan det være forskjeller, for eksempel språklig, religiøs og moralsk (Eriksen & Sørheim, 2006). Som veileder er det viktig å kunne forstå likheter og forskjeller mellom mennesker, samtidig er det viktig å være varsom med å forklare forskjellene ved bruk av ordet kultur, fordi det kan bidra til å gjøre menneskene mer forskjellig (individualisere), eller mer like (generalisere), enn de egentlig er. Kultur kan forstås som noe medfødt og som noe innlært, og definisjonen til den engelske antropologen Edward Taylor, slik som gjengitt i Eriksen og Sørheim (2006) har fortsatt validitet. «*Kultur, eller sivilisasjon, er den komplekse helhet som består av kunnskaper, trosformer, kunst, moral, jus og skikker, foruten alle de øvrige ferdigheter og vaner et menneske har tilegnet seg som medlem av et samfunn*» (Eriksen & Sørheim, 2006, s. 35). Det sentrale i denne definisjonen for vår del, er «medlem av et samfunn». Møtene med minoritetsspråklige elever i rollen som veileder innebærer en forståelse av både det norske samfunnet og skolesamfunnet, men også en bevissthet rundt at eleven er del av, og identifiserer seg med, andre samfunn som veilederen ikke nødvendigvis har kunnskap om.

Skolen er et eksempel på en kulturell sammenheng der det stilles svært høye krav til alle samfunnets medlemmer med tanke på deltakelse, og det gis få muligheter til avvik på kulturelt grunnlag (Eriksen & Sørheim, 2006, s. 137). Den norske skolen er en av statens største virkemidler for integrering, og det viser seg både gjennom inntaksmåter og læreplanverk. Alle elever har samme læreplan, nivåmessig tilpasset. Alle elever har samme rett til skoleplass. Det stilles de samme kravene til alle elever med tanke på tilstedeværelse og deltakelse i vurdering. Man kan derfor forstå skolen som en av de viktigste virkemidlene for å overføre kultur, og det er store forskjeller i hvordan dette skjer, selv om det kan være vanskelig å måle. Den politiske ideen bak den norske skolen kalles «den norske enhetsskolen», og dreier seg kort fortalt om å plassere gutter og jenter fra ulike samfunnslag i samme rom og be de om å samarbeide, bli venner og behandle hverandre godt (Eriksen I. M., 2017, s. 9). Dette kan også ses på som en refleksjon av de norske verdiene. Det som er felles for nesten alle i Norge er at man går på skole, og det er derfor et aktuelt felles område for integrering av, og opplæring i, verdier som ligger til grunn for samfunnet vi har og det samfunnet vi vil være i framtiden.

Når det gjelder kulturforskjeller og skole så er den relativt frivole og demokratiske stilen i norsk skole noe som kan skape forvirring og misforståelser for mange innvandrerbarn

---

(Eriksen & Sørheim, 2006, s. 140). Der norsk skole oppmuntrer til selvstendighet og aktiv deltakelse har mange minoritetsspråklige elever lært at de skal være stille når voksne snakker. Rollen til læreren har også forskjellig betydning. I Norge forstår man læreren, spesielt i Fagfornyelsen, som en læringsdesigner, mens i mange østlige land er læreren en autoritetsperson man ikke skal si imot. Selve læringsprosessen er også kulturavhengig, og kan bidra til å skape kulturkonflikter. I muslimske miljøer er læringen ofte innrettet mot pugging og utenatføring, noe som står i motsetning til den norske skolens idealer, som vektlegger at barn skal oppdras til å bli kritiske og spørrende (Eriksen & Sørheim, 2006, s. 141). Samtidig er det viktig å huske at man skal ikke mer enn 50-60 år tilbake i tid før det også i norsk skole var vanlig med pugging, autoritetstro og fysisk avstraffelse.

## 4.5 Verdier

Verdier er sentralt i læreplanverket og kommer til uttrykk i både formålsparagrafen til Opplæringsloven, i den overordnede delen, og i enkelte kompetansemål i fagene.

Verdier er beskrivende for det som er viktig for deg. Ofte lar ikke verdiene seg identifisere før de blir utfordret. Hvor langt du er villig til å gå for å få viljen din kan brukes som eksempel for å forklare verdisystemet. Er du for eksempel villig til å lyve for å få viljen din kan det tyde på at ærlighet ikke er en stor del av verdisystemet ditt, du er villig til å bryte prinsippet om ærlighet for å oppnå noe annet. Verdier er et omfangsrikt og vesentlig tema i karriereveiledning (Savickas M. , 2019). Man kan se på verdier som en refleksjon av holdninger, og det er et godt språk for hva som motiverer oss som mennesker, både i livet og i karrieresammenheng (Savickas M. , 2019).

Som nevnt kan verdier la seg identifisere når de blir utfordret, og et område der verdier lar seg utfordre er i relasjoner. Gjennom Schibbye (2017) kan begrepet relasjon kan forstås både gjennom filosofi og psykologi. Vi skal ikke gå mye inn på detaljene i hvordan man kan forstå begrepet, men hovedpoenget er at relasjoner kan forstås filosofisk (altså hvordan man tenker om et forhold eller en forbindelse til andre) eller psykologisk (altså hvordan forholdet eller forbindelsen til andre påvirker menneskene), eller aller helst i en kombinasjon av disse to i forståelsen av dialektikkens *både-og* og ikke *enten-eller* (Schibbye, 2017). Som lærere og rådgivere danner man mange relasjoner, og for å ivareta en profesjonell rolle i disse relasjonene må man ivareta tanker om relasjonene og være klar

---

over hvordan den profesjonelle relasjonen påvirker alle man er i kontakt med, inkludert en selv. Altså innta både et filosofisk og et psykologisk perspektiv på begrepet relasjoner. Når eleven møter læreren eller veilederen er det en maktskjevhet tilstede i relasjonen, som kan skyldes forskjell i alder, forskjell i rolle, og ikke minst hvilket syn veilederen og eleven har på seg selv og hverandre. Det er den profesjonelles ansvar å ivareta hensynet til den i relasjonen med minst makt. Det er dette som er sentralt for vår oppgave, i spørsmålet om hvordan livsmestring kan la seg lære bort.

## 4.6 Flerspråklighet

Kommunikasjon kan forstås som en utveksling av meningsfylte tegn, for eksempel en setning, et ord, en grimase, et klesplagg eller en fysisk gest. Disse tegnene trenger ikke ha samme mening for sender og mottaker, og en fortolkning er nødvendig for at mening skal kunne overføres. Flertydighet er et uttrykk for at denne fortolkningen ikke skjer på en entydig måte (Eriksen & Sørheim, 2006, s. 124) og ofte sjekkes meningsfortolkning gjennom kontrollspørsmål slik som «hva mente du nå». Når kommunikasjon skjer på samme språk, i samme kultur og mellom mennesker som har mer eller mindre de samme referansene og erfaringene kan det fortsatt oppstå misforståelser. Det er derfor nærliggende å tenke seg at flerspråklighet og flerkultur bidrar til misforståelser. Dette kalles krysskulturell kommunikasjon, og forstås som en slags språklig oversettelse (Eriksen & Sørheim, 2006, s. 125). All kommunikasjon skjer ikke språklig, en god del læring skjer gjennom at man blir vist hvordan man løser forskjellige oppgaver. Den norske skolen er basert på språk og skrift (Eriksen & Sørheim, 2006, s. 125) og kan skape utfordringer for minoritetsspråklige elever som kommer fra en kultur der erfaringsbasert kunnskap er mer etablert. Et annet aspekt ved dette er begrepene høykontekst- og lavkontekst-språk. I lavkontekstspråk har selve kommunikasjonskonteksten, eller sammenhengen, liten innvirkning på meningsinnholdet i det som sies, men budskapet ligger i språkets ordlyd. I lavkontekstspråk kan man ofte ta det som sies bokstavelig (Eriksen & Sørheim, 2006, s. 126). I høykontekstspråk derimot, er måten noe sies på og andre ikke-språklige faktorer i høy grad med på å definere innholdet i det som sies. I slike sammenhenger er det ikke videre mulig å ta senderen av budskapet bokstavelig. Et eksempel er ordet ja. For en skandinaver vil ordet ja fungere som en bekreftelse, mens i andre samfunn, blant dem noen asiatiske, vil ordet ja bety «jeg hører», og det vil være uhøflig å si nei. Morsmålene til innvandrere i Norge vil åpenbart ha stor

---

variasjon i kontekstavhengighet (Eriksen & Sørheim, 2006, s. 126), slik at en generalisering vil ha lite for seg.

## 4.7 Kulturelle forskjeller i karriereveiledning

Arulmani er en teoretiker som har betydning for vår masteroppgave gjennom forståelsen av kulturelle forskjeller i karriereveiledning i et øst-vest-perspektiv. Han er en internasjonalt anerkjent professor i karrierepsykologi og poengterer viktigheten av å møte veisøkere med kollektivistisk kulturforståelse. Hvis vi ikke møter deres karriereforestillinger i veiledningen, kan karriereveiledningen miste sin betydning og den vil føles verdiløs for den som skal motta veiledning.

Arulmani har et økologisk systemperspektiv (Jensen & Ulleberg, 2019) som kan forklares som at helheten ikke er den samme som summen av delene, og delene i et system påvirker og påvirkes gjensidig av hverandre. Det økologiske systemperspektivet etterstreber balanse og likevekt. Mennesket påvirkes i kraft av samhandling og gjensidighet med sitt miljø.

Arulmani regnes for å ha en systemteoretisk tilnærming til sine metoder. Jensen og Ulleberg (2019) fremstiller at denne systemiske forståelsen innen kommunikasjonsteorier viser til en praksis rettet mot kommunikasjon, relasjoner og samspill.

Karriere er av latinsk opprinnelse og betyr *livsvei* (snl.no, 2020). Vi viser til kapittel ni der vi i vår oppgave knytter dette opp mot at en utvidet forståelse av karrierebegrepet som basert på kultur, verdi og språk. Forskjeller i forståelse av karrierebegrepet tror vi handler om hvilken del av verden du stammer fra, og hvilket opphavsland du har.

Kunnskap om at en økende del av verdens befolkning bor og jobber i et annet land enn de er født og oppvokst i (Norges Handelsorganisasjon, 2018) er viktig å ha med seg i veiledningssituasjonen. Kultur møter skjer ikke bare gjennom turistreiser og kulturarrangementer, men i økende grad på arbeidsplassen og på skolen.

Kollektivism og individualisme er sentrale begreper som må forstås når man som veileder skal veilede elever med minoritetsspråklig bakgrunn. I den delen av verden hvor vi befinner oss (vestlig) kan samfunnet beskrives som et individualistisk samfunn der unge mennesker

---

oppmuntres til et frie valg, der foreldrenes stemme ikke er med å påvirke valget (Arulmani, 2019). I et østlig samfunn derimot er det vanlig at valgmulighetene i stor grad blir påvirket av foreldrenes verdisyn og hva foreldrene mener at sine barn skal gjøre, fordi arbeid sees på som å jobbe hardt, følge i foreldrenes fotspor og være lydige. I et kollektivistisk samfunn vil det føles trygt og forutsigbart når foreldrene er så involvert i valgprosessen (Arulmani, 2019).

Opplæring i valgkompetanse i vestlig kultur og norsk samfunn er i stor grad knyttet til begrepene selvstendighet, frihet og muligheter. Dette gjenspeiles av uttalelser vi gjerne bruker:

- Du kan bli hva du vil.
- Du har alle muligheter åpne.

På den ene siden kan uttalelsene knyttes til de subjektive og objektive verdiene som ligger i begrepene selvstendighet, frihet og muligheter. Subjektive verdier er det som individet oppfatter som betydningsfullt for å oppnå selvstendighet, utøve frihet og gripe muligheter. Denne oppfattelsen kan også være viktige for flere og en felles beskrivelse kan utarbeides utfra en felles forståelse av begrepet, altså til en mer objektiv eller teoretisk fortolkning av innholdet. På den annen side er det ganske sannsynlig at forståelsen av begrepene selvstendighet, frihet og muligheter og hva som ligger av verdsett knyttet til begrepene er forskjellig avhengig av kultur og oppdragelse. Arulmani setter fokuset på veilederens rolle i å undersøke og vektlegge hva som er veisøkeres karriereforestillinger. Vårt vestlige samfunn er farget av stor valgfrihet, mens i andre samfunn kan individuelle karrierevalg skape frykt hos den vi skal veilede. I «Veilederforum» bringer Clare Seville (2015) frem kulturkunnskap som et viktig aspekt i veiledning med ulike kulturelle kontekster. Hun spør om hvor kulturelt forberedt vi egentlig er i vårt arbeid i karriereveiledning. Dette er en økende aktualitet med tanke på at det er flere veisøkere med krysskulturell bakgrunn i Norge, jamfør statistikk som viser at 41 000 får særskilt norskopplæring og nesten 4 000 elever får særskilt norsk i egne innføringsgrupper (Udir.no, 2019) og perspektivrapporten til NHO (2018) som tar for seg migrasjon.

---

Arulmani bruker begrepet *career beliefs*<sup>2</sup> som påvirker veisøkerens avgjørelser fordi de ofte er internalisert i individet og den kulturen de kommer fra. Karriereveiledning kan miste sin betydning hvis disse karriereforståelse ikke blir tatt hensyn til i veiledningen. Eksempler på karriereforståelse kan være:

- Synet på utdanning.
- Synet på ulik status hos ulike yrker.
- Synet på seg selv.
- Synet på hvorvidt noen kan bestemme over sin skjebne når det gjelder utdanning og arbeid.

Arulmani bruker videre begrepet *cultural approach* som en kulturell forberedt tilnærming eller å være kulturelt forberedt i møte med veisøkere fra andre kulturer. I artikkelen «The Cultural Preparedness Model of Aspiration and Engagement» viser han til intervjuer som har foregått over en periode på 17 år. Arulmani undersøker hva som kan forstyrre og utfordre balansen i flyktingenes forventninger og status når de skal tilpasse seg i et nytt vertsland. Han forklarer tematikken med den økende bekymringen knyttet til veiledning og integrering som er etablert i vertslandene. I vestlige samfunn er det å foreta egne valg en etablert og viktig verdi. Resultatet er at mange opplever at de valg de står ovenfor kan, og må, velges fritt. Sheena Iyengar (2010) trekker i en TED Talk frem kulturelle ulikheter når det gjelder valg. Hun henviser til en undersøkelse foretatt i asiatiske samfunn som viser at barn og unge yter bedre hvis de får høre at foreldrene har tatt valg for dem. I østeuropeiske samfunn, derimot, skaper valgmuligheter en følelse av frykt. Dette begrunnes i at ungdommene ikke har vært vant til å velge (Iyengar, 2010).

I veiledningssituasjonen vil det åpenbart være fordelaktig at veilederen har kjennskap til kultur bakgrunnen til den enkelte elev. Med dette menes ikke en fullstendig oversikt over alle kulturer som finnes, men å ha dette prinsippet med seg i veiledningen. Slike situasjoner kan beskrives som at man bedriver veiledning flerkulturelt. «Ordet flerkulturell kjennetegner situasjoner mellom kulturelt ulike personer som beskriver både

---

<sup>2</sup> Vi velger å bruke en fornorsket versjon av dette begrepet, og har kommet fram til at *karriereforståelse* kan brukes. Et alternativ hadde vært *karrieretro* som også innebærer oppfatning eller antagelse.

---

samhandling og strukturer» (Fife, 2002). Således passer begrepet godt inn i en sosialkonstruktivistisk sammenheng, der den samme situasjonen kan oppfattes eller forstås forskjellig utfra de involvertes erfaringer med lignende sosiale samhandlingskontekster og de strukturelle rammene, eller forståelsen av rollene, til de som er aktører. Et konkretiserende eksempel kan være det flerkulturelle klasserommet, der vestlige elever kan se på læreren som en partner i klasserommet (og anvender ofte du-form), mens østlige elever kan se på læreren som en leder i klasserommet (og vil kanskje ty til ordet «lærer» for å påkalle eventuell oppmerksomhet). Lignende situasjoner kan oppstå i veiledningsrollen, eller i rådgivertjenesten, der rådgiveren kan ses på som en nøkkelperson det er viktig å si de riktige tingene til for å komme videre i karriereløpet. Derfor er det nærliggende å tro at å forstå veisøkernes kulturelle perspektiv vil være viktig i veiledningssituasjonen. Man må som veileder både ha tid og interesse for å finne ut hva den veiledningssøkende egentlig har i tankene. Med dette menes at veileder må bruke empati og innlevelse for å få tak i den veilednings søkende kulturelle perspektiv (Roux, Wiig, & Svisdal, 2013).

En annen erkjennelse man må ta inn over seg som veileder er at man noen ganger kan trekke forhastede konklusjoner slik som at de vi veileder *må forstå hva vi snakker om, de må tenke mer logisk* og de *må jo se sammenhenger mellom skole og arbeidsliv*. Alle disse perspektivene forstås ut fra en norsk, eller vestlig, kontekst. Det er imidlertid ikke slik at elever som krysser grensen til Norge automatisk skifter tankesett, selv om de ønsker dette (Roux, Wiig, & Svisdal, 2013). Derfor må veiledere ha aksept for at det kan ta tid å forstå rasjonale bak det nye samfunnets funksjoner og folks måte utføre forskjellige ting på.

«Det er mennesker som møtes, ikke kulturer» (Hylland-Eriksen, 2001). Dette er en tydeliggjøring som veiledere i videregående skole kan ta med seg i karriereveiledningssituasjonen med elever med minoritetspråklig bakgrunn. Hvis vi legger Hylland – Eriksen sitt sitat til grunn så vil man sammen i veiledningen kunne skape et rom der man tar både empati, innlevelse og erfaring med i samtalen. Da vil også ett nytt sitat fra Hylland – Eriksen skape mening. Sitatet er som følger: «Felles kultur er det som gjør kommunikasjon mulig» (Hylland-Eriksen, 2001). Med et slikt tankesett vil veileder i mange situasjoner kunne skape det trygge rommet man har behov for slik at veiledningssituasjonen skal bære frukter. Det er ikke slik at dette er en fasit. I henhold til



---

Fife (2002) er verdiene i ett samfunn ikke delt av hele befolkningen. De norske normer og reglene vil ikke følges av hele populasjon, alle personer i samfunnet har individuelle verdier som de prioriterer for sine liv. Selv om man sier at de fleste medlemmene i en kultur følger de felles kulturelle normene, kan vi ikke si at alle gjør det.

Det kan være vanskelig å peke på hva det er konkret som skaper kulturforskjeller, men ett mulighetsrom er å studere kulturelle verdier. Verdier kan ses på som et uttrykk for holdninger, tradisjoner og syn, og passer dermed inn som utdypning av definisjon av selve begrepet kultur. Fife (2002) kommer med en definisjon på kulturelle verdier:

- Oppfatninger som er felles for gruppen, og dypt rotfestet i enkeltmennesket.
- De utkrystalliseres gjennom gruppens tilpasning til omgivelsene over tid.
- Endring oppstår når tilpasningene ikke lenger er hensiktsmessig for gruppens overlevelse.

Oppsummert kan man derfor si at kulturelle verdier er en blanding av subjektive og objektive verdier, at de kommer til uttrykk gjennom samhandling, og at det er en viss vitalitet i verdiene.

## 4.8 Utenforskap

I motsetning til fellesskap står begrepet utenforskap. Utenforskap brukes strukturelt om manglende sosiale koblinger i samfunnet, for eksempel ved at de ikke deltar i arbeidsliv eller tar utdanning, eller de mangler språklig eller kulturell tilknytning til samfunnet ellers (Tjora, Utenforskap i Store norske leksikon, 2021). Den psykologiske broren til dette begrepet er ensomhet, som beskriver en individuell opplevelse av å mangle og savne sosiale relasjoner og tilknytning. Vi har valgt å ta dette med, ettersom vi ønsket å utforske utenforskap som en strukturell mangel og den individuelle opplevelsen til eleven.

Inkludering, fellesskap og sosiale ferdigheter er honnørord i læreplanverket, noe som må bety at det er viktige og overgripende verdier også politisk ettersom integrasjonsarbeidet som foregår i skolen vektlegges tverrpolitisk.

Vi har tidligere skrevet at vi retter oppmerksomheten hovedsakelig mot den overordnede delen av læreplanverket. Det betyr at rammeverket med fag- og timefordeling, samt læreplaner i de ulike fagene ikke får særlig oppmerksomhet. Vi må imidlertid trekke fram

---

en endring med Fagfornyelsen som vi ser har betydning for vårt prosjekt, og det er at timefordelingen for norsk er endret for yrkesfaglige utdanningsprogram, slik at alle norsktimene er samlet på VG2 (Kunnskapsdepartementet, 2020). Det betyr at minoritetsspråklige, også de med kort botid i Norge, ikke har norskopplæring som en integrert del av sitt første år på videregående skole. Vi ønsker å belyse noen problemstillinger rundt dette i drøftingskapittelet.

Utenforskap behandles av Eriksen (2017), som anvender begrepet *etnisk splittelse* i sin analyse av utenforskap og gruppedannelse i skolen og hva etnisitet har å si for opplevelsen av tilhørighet for ungdom i en flerkulturell skole. Dette er aktuelt for vår oppgave fordi Eriksen tar for seg to sentrale elementer som vi også ønsker å behandle. Det er ungdommens opplevelse av tilhørighet (i ulike fellesskap) og deres forhold til skolen. Noen sentrale markører som kan forklare hvordan splittelse skjer er hudfarge og utseende, stedstilhørighet, språk og humor.

Disse markørene markerer ulikhet og er åpenbare for alle å se, men det kan være utfordrende for lærere og elever i praksis å håndtere og snakke om forskjeller og likheter mellom mennesker – og å vite når, og i hvilken kontekst, markørene er relevante. Like fullt kan det å ikke snakke om etnisitet og ulikhet skape enda større spenninger – som en elefant i klasserommet (Eriksen I. M., 2017, s. 29).

Det som er relevant for vårt prosjekt er markøren språk som kan markere splittelse, og vi vil komme tilbake til dette i analysen der vi behandler språk som et eget tema.

## 4.9 Oppsummering av teori til grunn for analysen

Karriereveiledning (karrierelæring) i skolen er ment å støtte og styrke valgkompetansen hos eleven. For å utvikle karrierekompetanse er det viktig å være bevist hvordan man forstår verden. Til dette kan vi finne støtte i Savickas sin teori som uthever narrativet der veisøker ser seg selv som en historie i lys av fortid, nåtid og fremtid (Savickas M. , 2019). Hans oppfattelse vektlegger identiteten vår og det pågående prosjektet det er å finne ut av identitet sammen med andre og i takt med utviklingen i samfunnet forøvrig.

Karriereveilederens rolle har endret seg fra «en giver av råd», via veiledning og til læring der sosialkonstruktivismen har sitt prinsipp om at karrieremessige utfordringer kan læres av alle (Haug, 2018, s. 27).

---

I NOU 2015:8 ledet av Stein Ludvigsen synliggjøres hvordan utviklingen i samfunnet stiller nye krav til elevene. Læringsforskningen har avdekket hvordan læring skjer og hvordan aktiviteter bidrar til læringen. Kompetansene som kreves er ikke bare fagspesifikke, men også kognitive, praktiske, sosiale og emosjonelle. Disse kompetansene kjenner vi igjen som innhold i begrepet livsmestring. Livsmestring ble vektlagt i Ludvigsen-utvalgets rapport og er et sentralt tema som et av tre prioriterte tverrfaglige temaer i Fagfornyelsen i 2020. Karriereveiledning vurderes også i lys av at samfunnet er i stadig utvikling og endring, og vi som deltagere i samfunnet må endre oss i takt med disse endringene, inkludert i et livsperspektiv.

Kulturmøter og kulturkonflikter er beskrevet av våre intervjuobjekter og er relevant som funn i vår oppgave. Som veileder er det viktig å kunne forstå likheter og forskjeller mellom mennesker, uten å bidra til hverken individualisering eller å generalisere mer enn det egentlig er dekning for. Skolen kan forstås som en av de viktigste arenaene hvor kultur overføres. Ideen bak den norske skolen kalles «enhetsskolen», som er en visjon om at begge kjønn fra ulike samfunnslag skal samarbeide, bli venner og behandle hverandre godt (Eriksen I. M., 2017). Med de ulike kulturelle bakteppene kan denne visjonen skape forvirring og misforståelser blant minoritetsspråklige elever, og det er viktig at veileder ivaretar eleven ved å også veilede om kulturkontekst.

Verdier er sentralt både for lærer og veileder, og for å ivareta den profesjonelle rollen i relasjon med veisøker må man være bevisst hvordan vi påvirkes av holdninger. De er den profesjonelle som har ansvar for å ivareta hensynet til den i relasjonen med minst makt. For vår oppgave er dette sentralt i spørsmålet om hvordan livsmestring kan la seg lære bort.

De kulturelle forskjellene i karriereveiledning har stor betydning for vår undersøkelse av hva livsmestring er for elever med minoritetsspråklig bakgrunn i den videregående skolen. Her har Arulmani hatt betydning for øst-vest-perspektivet. Hans økologiske systemperspektiv forklares med at helheten ikke er den samme som summen av delene, og vi mennesker påvirkes i kraft av samhandling og gjensidighet med vårt miljø.

Kollektivism og individualisme er viktige begreper, der den vestlige del av verden beskrives som mer individualistiske samfunn der ungdommene oppmuntres til frie valg, og der foreldrenes stemme ikke er med å påvirke valget (Arulmani, 2019). I østlige samfunn der

---

kollektivism er mer dominerende er valgmulighetene påvirket av foreldrenes verdisyn og hva foreldrene mener sine barn skal gjøre. «Career beliefs», eller karriereforståelse på norsk, påvirker veisøkerens avgjørelser fordi de er formet av den kulturen de kommer fra. Karriereveiledningen kan miste sin betydning hvis karriereforståelse ikke blir tatt hensyn til, som til eksempel syn på utdanning og status hos ulike yrker.

«Cultural approach» brukes som begrep om å være kulturelt forberedt i møte med veisøkere fra andre kulturer. Undersøkelser foretatt i asiatiske samfunn viser at ungdommene kan føle frykt knyttet til å velge så fritt som er vanlig i vestlige samfunn (Iyengar, 2010). I det flerkulturelle klasserommet kan vestlige elever se læreren som en partner i klasserommet, mens østlige elever kan se på læreren som leder i klasserommet. Det samme kan skje i veiledningstjenesten. Her kan rådgiveren bli sett på som en nøkkelperson for å gi råd for å komme videre i karriereløpet. Det er her veilederen må bruke empati og innlevelse for å gripe den veisøkendes kulturelle perspektiv (Roux, Wiig, & Svisdal, 2013).

Utenforskap som begrep brukes strukturelt om de manglende sosiale koblingene i samfunnet, for eksempel ved å ikke delta i arbeidsliv eller uten å ta utdanning. Dette har vi tatt med fordi vi ønsket å utforske utenforskap som en strukturell mangel og den individuelle opplevelsen til eleven. Andre viktige verdier knyttet til å unngå utenforskap er inkludering, fellesskap og sosiale ferdigheter. Dette er viktige og overgripende verdier også politisk siden integrasjonsarbeidet i skolen vektlegges tverrpolitisk.

---

## 5. Vitenskapsteoretisk bakgrunn

Kvalitativ forskning kan brukes for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik respondentene selv opplever den (Kvale & Brinckmann, 2009, s. 45). Med utgangspunkt i sosialkonstruktivismen kan vi analysere funnene utfra flere aktuelle perspektiver fordi vi får innsikt i personers erfaringer og med det hvilken mening personen tillegger erfaringen. To personer som erfarer den samme hendelsen kan tillegge erfaringen forskjellige meninger, og det er en type kunnskap som vi kan få tak i.

### 5.1 Sosialkonstruktivisme

Ideen bak sosialkonstruktivisme er hvordan ulike individer kan ha ulik forståelse av det samme objektive tilfellet eller fenomenet. Et eksempel som kan bidra til å beskrive sosialkonstruktivisme er å tenke seg et barn som klatrer i et tre, altså driver med aktiviteten «klatre i tre». Foreldrene kan oppfatte aktiviteten «klatre i tre» som farlig og ha et ønske om at barnet ikke skal klatre i treet for å ikke utsette seg selv for risiko. Barnet selv kan oppfatte aktiviteten som en spennende utfordring, og vil helst finne et vanskeligere tre å klatre i neste gang. Foreldrene kan ha opplevd konsekvensene av å falle ned fra et tre, eller skrekken som satt lenge i etter å ikke ha klart å komme seg ned fra treet, og dermed ha en annen forståelseshorisonn enn barnet. Mor eller far skriker ut «Kom deg ned fra treet med en eneste gang før du faller ned og brekker både armer og bein». Barnet kan avvise denne advarselen eller akseptere den. Uten å gå for mye i detaljer og dra det for langt, kan vi av dette enkle eksempelet se vi at aktørene oppfatter den samme situasjonen forskjellig. Ved at foreldrene griper inn og forstyrrer barnets opplevelse av klatringen skapes det hos barnet en ny forståelse av aktiviteten «klatre i tre». Som forskere kan vi analysere hendelsen utifra narrativene til aktørene. Med utgangspunkt i «det som er», altså aktiviteten «klatre i tre» kan vi finne tak i kunnskapen om opplevelsen til aktørene, framfor å ta for gitt at den ene eller den andre aktøren (foreldrene eller barnet) har større eller mindre vurderingskompetanse rundt det å klatre i et tre. En metode basert på sosialkonstruktivisme bringer fram variasjoner i måter å kategorisere erfaringer og dermed skape mening i erfaringer. I det videre skal vi gi en redegjørelse for sosialkonstruktivismen.

---

Ordet sosialkonstruktivisme er et sammensatt ord, satt sammen av ordene *sosial* og *konstruktivisme*. Som læringsteori bygger konstruktivisme på en oppfattelse av kunnskap og hva kunnskap vil si, og hva det innebærer å lære seg eller tilegne seg den denne kunnskapen. Et vesentlig poeng i konstruktivismen er at mennesket selv konstruerer sin kunnskap, og at dette skjer gjennom handlinger, aktiviteter, sosialisering og indre subjektive prosesser hos den enkelte (Tjora, 2019). Det er prosessen som danner grunnlaget for og skaper læring. Det kan i utgangspunktet virke litt svevende og innviklet at mennesket selv skal danne sin kunnskap. Det er viktig å ha i mente at ikke all kunnskap kan oppstå av seg selv, for eksempel oppstår mye kunnskap i skolen gjennom at læreren stimulerer og gir veiledning. Konstruktivisme som teori handler om hvordan læring settes i gang, og hvordan menneskene danner meninger, holdninger og verdier, og må forstås som en vitenskapsteori, i motsetning til pedagogisk teori der blant annet John Dewey har bidratt med sin læringsteori gjennom aktivitet (Lyngsnes & Rismark, 2007). Det er imidlertid et aspekt ved Dewey som vi ønsker å ta med oss inn i denne oppgaven, og i beskrivelsen av konstruktivisme som vitenskapsteori, og det er at å konstruere kunnskap handler om å tilegne seg læring gjennom ulike aktiviteter, for så i neste omgang å anvende denne kunnskapen i en ny kontekst eller situasjon. Kunnskapen vi til enhver tid har er et resultat av det vi har fått overført, og det vi selv har tilegnet oss. Resultatet er at det menneskelige verdensbildet umulig kan oppfattes som objektivt, ettersom forståelsen av et fenomen ikke er det samme som et objektivt fenomen. Banalt sagt kan det oppsummeres i at vi på den nordlige klodehalvdel kan oppfatte oss som fattige fordi vi ikke har penger til luksusvarer, mens i den sørlige klodehalvdelen oppfatter man seg ikke som fattig før man ikke har penger til bolig og mat. Enkeltindividet påvirker samfunnet, men miljø og omgivelser man oppholder seg i vil gjensidig påvirke et individ og evnene til å tilegne seg kunnskap.

Vår oppgave handler om sosiale konstruksjoner. Sosialkonstruktivisme vil si at det objektive dannes gjennom det samfunnet det tilhører. For eksempel gjennom å se den minoritetsspråklige eleven i relasjon til det språket, den kulturen og samfunnet han eller hun lever i og tilhører. På den måten blir ikke læring og kunnskap til fra en verden der ute, eller noe som utelukkende skapes subjektivt, men som man skaper sammen som et kulturelt fenomen gjennom språket. Vi lærer sammen. Samlæring har sin opprinnelse i et sosialkonstruktivistisk syn – en endelig sannhet om sosiale fenomener (Haug, 2018, s. 18).

---

Det er denne forståelsen vi bygger videre på i vår oppgave, og målet er å utforske erfaringer og meninger innenfor sin sosiale og kulturelle kontekst gjennom systematisk innsamling, organisering og tolkning av tekst (Malterud, 2018).

Subjektperspektivet i vår oppgave er minoritetsspråklige elever, hvor vi anvender en systematisk deduktiv-induktiv analyse for å kunne få innblikk i hvordan kunnskapen om verden er dannet. En menneskelig erfaring er gjenkjennbart ved at en direkte opplevelse av helhetlige meningsbærende fenomener er utgangspunktet for kunnskap. For å finne fram til dette måtte vi gå flere runder med oss selv med tanke på datainnsamlingen for å være mest mulig sikre på at vi samlet inn data om det vi ville undersøke. Den subjektive opplevelsen til våre respondenter representerer vår umiddelbare tilgang til en opplevd verden, der vi som forskere kan beskrive og analysere (Thomassen, 2006). Et viktig grunnprinsipp i forskning på eget felt er at man ikke tar med seg antagelser og fordommer om hva ett gitt objekt skal være. Objektet skal tale for seg selv, slik at det gir seg til kjenne i erfaringen. Det har derfor vært viktig at våre forkunnskaper som vi sitter på fra vår arbeidshverdag i skolen ikke blir med å farge erfaringen og den kunnskapen vi søker. Det har vært viktig for oss som forskere å ikke importere begreper og forståelsesrammer som vi med suksess bruker i vår jobb over i en kontekst der de ikke hører hjemme i. Dette er et viktig forskningsetisk prinsipp, der forskeren skal søke å være objektiv og åpen for det som måtte åpenbare seg i materialet man har arbeidet fram. På den annen side har det vært en fordel for oss å inneha en god del bakgrunnskunnskap om fenomenet minoritetsspråklige elever og livsmestring.

## 5.2 Oppsummering av vitenskapsteoretisk bakgrunn

Når vi som forskere skal forstå sosiale fenomener blant minoritetsspråklige elever har vi brukt sosialkonstruktivisme som metode for å analysere funnene utfra ulike perspektiver. Bakteppet for vår oppgave er sosiale konstruksjoner og det objektive som dannes gjennom samfunnet det tilhører. Metoden sosialkonstruktivisme får eksempelvis frem den minoritetsspråklige elevens livsmestring i relasjon til språket, kulturen og samfunnet han eller hun tilhører.

Vår kvalitative forskning vil kunne forståes som i bildedelingstjenesten Instagram der bildeutsnittet, filter og motivet er elementært. Utsnittet av bildet blir metoden, mens

---

filteret beskriver hvilken retning og design forskningsprosjektet skal ha. I denne sammenhengen blir da motivet problemstillingen **Hvordan kan karrierelæring i den videregående skolen fremme livsmestring for elever med minoritetspråklig bakgrunn?**

Konstruktivisme som vitenskapsteori får fram hvordan mennesker konstruerer meninger, holdninger og verdier i samspill med andre mennesker. I vår oppgave har vi gjort undersøkelser av elever i den videregående skolen, og det er derfor naturlig å se på pedagogisk teori som eksempelvis John Dewey sin læringsteori hvor aktivitet er sentralt. Et aspekt ved Dewey som er relevant for vår oppgave og i beskrivelsen av sosialkonstruktivisme som vitenskapsteori er at å konstruere kunnskap handler om å tilegne seg læring gjennom ulike aktiviteter, for på nytt anvende denne kunnskapen i en ny kontekst eller situasjon. Kunnskap og læring kan læres sammen, og samlæring har rot i et sosialkonstruktivistisk syn (Haug, 2018). Denne forståelsen bygger vi videre på i oppgaven der subjektperspektivet er minoritetspråklige elever.



---

## 6. Metode

Den vitenskapelige arbeidsmetoden er grunnlaget for forskning, og kan ses på som en framgangsmåte for å kunne støtte eller svare på en problemstilling. I dette kapitlet skal vi redegjøre og begrunne de metodiske valgene vi har gjort, og hvordan vi har gått fram for å behandle problemstillingen. Vi starter med å redegjøre og begrunne valget av metode, før vi går inn på begrunnelsen av selve forskningsdesignet. I det videre forklarer vi hvordan vi har tenkt rundt utvalget av intervju kandidater, deretter følger en gjennomgang av analyseprosessen og begrunnelse av de valgene vi har gjort. Vi avslutter metodekapitlet med kritiske, metodologiske<sup>3</sup> vurderinger.

### 6.1 Valg av metode

Før vi kunne gå i gang med forskningsprosjektet vårt på elever i videregående skole med minoritetsspråklig bakgrunn, måtte vi bestemme oss for hvilket vitenskapelig perspektiv forskningen vår skal forstås i. Ettersom vi ønsker å diskutere problemstillingen i lys av skolen som integreringsarena så vi det som mest naturlig å gjøre en kvalitativ datainnsamling og analysere materialet gjennom en systematisk deduktiv-induktiv analysemetode (Tjora, 2019). Dette valget var også med på å legge premissene for vår videre forskning. Vi ønsket å få innsikt i elevenes erfaringer og opplevelser som et bidrag til kunnskapsutviklingen, som kan forstås som levd erfaring og resultat av sosiale konstruksjoner. Vi gikk inn i forskningsfeltet med et relativt åpent sinn, og var interessert i å studere det som måtte dukke opp av resultater. Vi har vurdert sosialkonstruktivismen som godt egnet som forståelseshorisont og den danner derfor det vitenskapsteoretiske bakteppet for denne masteroppgaven. Med å bruke en slik tilnærming vil det være den levde livsverdenen vi søker å forstå (Thomassen, 2006), og vi kan forstå det som en slags filosofisk øvelse der vi må ta utgangspunkt i at den virkelige virkeligheten er den menneskene oppfatter. Av den grunn kan man si at sosialkonstruktivisme er egnet som et utgangspunkt for kunnskapsutvikling spesielt i helse- og sosialfag, men også i menneskeforståelsen generelt.

---

<sup>3</sup> Metodologi: læren om metodene som brukes i vitenskapene. Med lære menes to ting: beskrivelser av metodene og begrunnelsene for dem.

---

## 6.2 Beskrivelse av arbeidsprosessen

Arbeidet med empiri, utvikling av temaer, koder og diskusjon av konsepter har vært en krevende prosess. Vi har rett og slett prøvd oss litt fram for å komme fram til den strukturen vi nå har endt opp med. Målet for oss har hele tiden vært at problemstillingen må være i fokus, det er livsmestring det dreier seg om, og at avhandlingen som sådan er godt lesbar og kan bidra som en liten bit i puslespillet om kunnskap rundt livsmestring og minoritetsspråklige elever. For å få det til har vi hatt individuelle økter om temaer, deretter har vi møttes for å kalibrere oss, før vi har skrevet ut temaene slik at de kan settes inn i avhandlingen. Det har vært som å pusle sammen et puslespill der brikkene blir til etter hvert som puslespillet legges. Heller har ikke alle brikker passet inn i spillet, så det er noen brikker til overs. Vi kommer tilbake til det i det siste kapittelet, kapittel 10.6 som tar for seg ubehandlede emner og forslag til videre forskning.

## 6.3 Kunnskapssyn

Kunnskap er noe som skapes, ikke noe som bare oppstår. Et viktig prinsipp i å skape kunnskap er å generere data, skape kunnskap ut fra data, og dermed agere som aktivt handlende subjekter idet man som forsker er medskaper av kunnskap. Kunnskapssynet til ferske forskere, slik som oss, er med på å påvirke og forme samfunnet vi lever i. Kunnskap kan også forstås som makt, fordi når man forstår noe er man i stand til å utføre handlinger som kan føre til endringsprosesser. «Teori kan bidra til å løfte fortolkningen av empiriske data fra deskriptiv gjenfortelling til ny innsikt som kan bidra til endring av praksis» (Malterud, 2018). Det er altså ikke nok å bare ha kunnskapen, den må brukes også.

## 6.4 Fordommer og forforståelse

Det fortolkende paradigmet, hvor de kvalitative forskningsmetodene hører hjemme, har utgangspunkt i filosofier om fortolkning (hermeneutikk) og kontekst (sosialkonstruktivisme) (Malterud, 2018). Dette paradigmet innebærer en forståelse, eller forutsetning for forståelse, av at forskeren ikke innehar en nøytral rolle uten innflytelse på kunnskapsutviklingen. Våre ståsted, våre faglige interesser og våre personlige erfaringer har vært med på å avgjøre de fleste valgene vi har tatt med tanke på problemstilling, metode, analyse av data og hvordan funnene kan komme til nytte.

---

Vi vil her klargjøre hvilke antagelser og fordommer vi har tatt med oss inn i forskningen. Utgangspunktet er at vi er kolleger på den samme skolen, og har kjent hverandre og samarbeidet gjennom flere år. Det innebærer at vi har tilegnet oss en viss felles forståelse av hvordan skolens samfunnsoppdrag kan løses. Vi er nysgjerrige av natur, og optimistiske med tanke på at en del av metodene og verktøyene vi har tilgjengelige i skolen kan finnes i bedre versjoner i framtiden. Den ene av oss arbeider som rådgiver i videregående skole, den andre som programfags- og fellesfaglærer. Det betyr at vi har en god del erfaring med elever, men ikke i samme kontekst. Der rådgiveren har mer tilfeldige møter med elever, og da gjerne elever som trenger hjelp til noe spesielt, har faglæreren mer systematiske møter med elever under opplæring. Vi har begge to lang erfaring med elever med minoritetsspråklig bakgrunn, og har en viss oversikt over de utfordringene denne elevgruppen møter i norsk skole i dag. I et sosialkonstruktivistisk paradigme kan man derfor anta at vi har erfart og utviklet kunnskap om elever i ulike kontekster, og derfor er vår erfaringsbakgrunn og kunnskap forskjellig. Vi er klar over at vi har visse antakelser om elever, både i det daglige arbeidet på skolen, men også i dette prosjektet. Det som er aktuelt er å redegjøre for hvilke antakelser og fordommer vi har tatt med oss.

For det første antar vi, på bakgrunn av våre erfaringer, at minoritetsspråklige elever har større vansker med å komme inn i sosiale grupper enn norskspråklige elever. Vi tror dette henger sammen med språk, hudfarge og kulturforskjeller. Vi spurte respondentene om deres sosiale nettverk for å kartlegge dette.

For det andre antar vi at minoritetsspråklige elever har høye ambisjoner med tanke på utdanning og yrkesliv, noen ganger for høye i forhold til de faglige kravene som stilles. Vi spurte respondentene om hva de ville bli og hvor de så seg selv i et langtidsperspektiv.

For det tredje antar vi at måten norske elever oppfatter livsmestring på ikke er den samme som måten minoritetsspråklige elever oppfatter livsmestring på. Det begrunner vi med at vi erfarer at minoritetsspråklige elever har en annen livserfaring enn de fleste elever med norsk bakgrunn. Vi spurte alle respondentene om deres utdanningshistorie og erfaringer med skole så langt.

Vi tror at vi hadde kommet til å spørre respondentene om utdanningshistorie, sosiale nettverk og utdanningsplan uansett om vi hadde den forforståelsen som vi har eller ikke,

---

men vi kan ikke utelukke at vår bakgrunn og kunnskapsgrunnlag har vært av betydning når det gjelder hvilke spørsmål vi har stilt. Vi kommer tilbake til flere av antagelsene i drøftingsdelen, da knyttet opp mot aktuell forskning.

## 6.5 Forskningsdesign

Forskningsdesign er en overordnet plan der man forklarer hvordan man skal gå frem for å løse prosjektet man har planlagt, samt se på mer detaljerte planer for gjennomføringen av undersøkelsen.

Vår plan for forskningsdesignet var temmelig tradisjonelt og lite kontroversielt. Vi arbeidet en god stund med å spisse temaet vi ønsket å fordype oss i, og når det var klart kom vi fram til en problemstilling som vi kunne begynne å arbeide ut ifra. Forskningsspørsmålene våre har endret seg noe underveis, og vi har lagt til noe og trukket fra noe annet ettersom vi har fordypet oss i materialet. Samtidig som vi har gjennomført det praktiske med forberedelse og gjennomføring av intervju har vi lest aktuell forskning og artikler om temaet. I etterpåklokskapens navn skal vi innrømme at akkurat dette punktet kunne vært planlagt bedre, for vi opplevde at vi brukte en del tid og ressurser på tekster og arbeid som viste seg å ikke være like relevant som vi trodde. Samtidig har disse feilstegene hjulpet oss til å avgrense prosjektet og vi aner konturene av hva denne masteroppgaven kan danne grunnlag til for videre forskning. I et læringsperspektiv ville vi ikke vært disse erfaringene foruten, samtidig har det gått ut over den kapasiteten vi har tilgjengelig for å løse prosjektet.

### 6.5.1 Kvalitativ metode og intervju

Vi har som sagt som mål å finne ut hvordan elevenes livsverden kan forstås ut fra livsmestring. For å finne tak i denne kunnskapen måtte vi samle inn informasjon fra elever gjennom beskrivelser av deres virkelige liv. For å legge til rette for at vi ledet elevene inn på de områdene vi ville undersøke hadde vi laget en intervjuguide. Det samlede datamaterialet er ment å danne grunnlaget for den analysen vi gjør opp mot hva andre har skrevet om samme eller lignende tema. Det overordnede målet er å komme fram til ny kunnskap.

---

Ut ifra problemstillingen, som bør være formulert slik at man kan forske på den, vil man få forskningsbasert kunnskap (Jacobsen, 2015). Forskningen man gjennomfører har til hensikt å utvikle kunnskap om virkeligheten, og samle inn empiri til videre arbeid. Det er viktig å ha med at når man søker forskningsbasert kunnskap så må man etterstrebe at den skal være gyldig og troverdig. Da vil forskningsdesignet være utgangspunktet for det videre arbeidet, slik at forskeren benytter seg av metoder som sikrer gyldighet og troverdighet i forskningsprosessen (Jacobsen, 2015), i vårt tilfelle veiledning av minoritetsspråklige elever i videregående skole.

### **6.5.2 Valg av kvalitativt intervju**

Den vitenskapsteoretiske forankringen er bakgrunnen for veien videre i vår forskning, og i den sammenhengen vil vi nå beskrive hvordan vi har jobbet med å utvikle kunnskap for området livsmestring blant minoritetsspråklige elever i videregående skole.

Forskning innebærer at vi må ta stilling til flere tilnærminger, både praktiske og teoretiske. Vi har vurdert hva som var den best egnede innsamlingsmetoden for å kunne få svar på vår problemstilling og våre forskningsspørsmål. Alle valgene vi tar i denne fasen av arbeidet vil ha konsekvenser enten den ene eller andre veien, da særlig med tanke på gyldighet og troverdighet av forskningen som skal gjennomføres (Jacobsen, 2015).

Vi har utarbeidet problemstillingen med utgangspunkt i hva veiledere i videregående skole kan bidra med for at elever med minoritetsspråklig bakgrunn kan oppleve livsmestring. Vi oppfatter at dette er interessant i veilederens arbeidshverdag, både gjennom egne erfaringer og forskning på karriereveiledning og livsmestring. I tillegg har Fagfornyelsen høsten 2020 inkludert livsmestring inn i ett av de tverrfaglige temaene i den nye læreplanen for grunnopplæringen. Vi vurderer det slik at vår forskning har en dagsaktuell tematikk som mange i liknende arbeid kan komme til å kjenne igjen i tiden fremover. Forskningen vi har foretatt har hatt utgangspunkt i at vi ønsker å finne ut nå-situasjonen, hva oppleves som livsmestring i dag og hvordan kan karriereveiledning bidra til å fremme livsmestring hos minoritetsspråklige elever i den videregående skolen.

Jacobsen (2015) skriver at når det gjelder valg av metode for innsamling av informasjon er det problemstillingen som bør være styrende, i den forstand at man må se om man vil gå i dybden i tematikken eller se på tematikken i bredere sammenheng. En eksplorerende

---

problemstilling vil i mange tilfeller kreve en metode som får frem nyanserte data, der man går mer i dybden. Samtidig skal forskeren være følsom for uventede forhold og man må være åpen for kontekstuelle forhold som kan oppstå. Denne veien å gå gjør at man kan begrense seg til noen undersøkelsesenheter, der man kan få frem nyanser og en dypere mening om tematikken. Prosjektet vår kan sies å ha ett mål der vi er ute etter slike nyanser og en dypere forståelse av hva som oppleves som livsmestring. Ifølge metodeteori vil en kvalitativ tilnærming være egnet til innsamling av slike data (Jacobsen, 2015).

Vi har valgt å gå for intervju som metode i vår forskning, både med tanke på vår tidligere erfaring med å intervju i våre bacheloroppgaver, samt at teorien som foreligger beskriver nytteverdien av intervju som metode i henhold til den type problemstilling og forskningsspørsmål som vi har. Intervju er den mest anvendte metoden innen kvalitativ forskning, der formålet med intervju er at vi kan sitte igjen med fylldig og omfattende kunnskap om hvordan mennesker opplever sin livssituasjon (Thagaard, 1998). Intervju vil kunne være med på å grave fram den kunnskapen vi søker i vår problemstilling, der erfaringer, tanker og følelser er sentrale temaer som blir berørt. Det at eleven kan overbringe kunnskap om sitt liv til oss vil være verdifullt for oss forsker på det å mestre livet, sett i skolesammenheng.

Når valget har falt på det å bruke intervju i vår forskning, er det flere faktorer som skal på plass. Vi vil her utdype de forskjellige stegene vi har gått igjennom for å komme frem til den informasjonen vi i dag sitter på. Tjora (2019) skriver at man ved bruk av intervju som metode vil være tett på de man forsker på. Med en slik nærhet blir forskningen intens og spennende, men samtidig kan det forekomme spesielle utfordringer. Alt fra å justere eget prosjekt til det å se at forholdene som man ønsker å se nærmere på, ikke er slik som man har hatt som utgangspunkt. Det første, å justere eget prosjekt, er en utfordring vi har kjent på. Dette redegjorde vi noe for tidligere i kapitlet.

Intervju som datainnsamling kommer i flere former, og vi har valgt å gå for det semistrukturerte intervjuet. Kvale & Brinkmann (2009) kaller det dette *det semistrukturerte livsverdenintervjuet*. Formålet med en slik intervjutilnærming er å hente inn beskrivelser om den som du intervjuer sin livsverden, slik at vi som forskere kan fortolke betydningen senere. Ved å bruke ett semistrukturert intervju istedenfor strukturert eller heller åpent

---

intervju, er vår tanke at vi her vil bedre kunne klare å holde tråden igjennom intervjusituasjonen ved at man holder samtalen i gang innenfor tematikken. Samtidig kan intervjueren sørge for at forskningsspørsmålene har en mulighet å bli besvart. Vi har også vurdert det som hensiktsmessig at ungdom som vi snakker med kan trenge en hjelpende hånd ved å få noen tematiske spørsmål å snakke om.

## 6.6 Feilkilder og metodiske vurderinger

Viktige metodiske vurderinger var utvalgets størrelse og rekruttering. Vi har valgt å ha syv respondenter, av hovedsakelig to årsaker. For det første var vi avhengige av at forskningen måtte være håndterbar, for det andre ønsket vi å være grundige. En kritikk av dette valget kan være at det ikke er mulig å komme fram til valide resultater med et så lite og begrenset datagrunnlag. Likevel, og kanskje i strid med allmenne fordommer og vitenskap, så er det mulig å si interessante ting om kultur og samfunnet generelt utfra en analyse av bare et fåtall tilfeller eller eksempler (Kvale & Brinckmann, 2009, s. 149). Vi mener derfor at vår forskning kan ses på som et bidrag til kunnskapsbasen i den forstand at den kan illustrere en tilstand som kan ha interesse eller relevans, eller danne grunnlag for en bredere anlagt forskning.

### 6.6.1 Feilkilder

Det er noen feilkilder som åpenbarer seg og som vi vil redegjøre for i det følgende.

**Grenseverdier:** Vi er ikke sikre på om vi har intervjuet så mange at vi ikke kunne fått tak i ny eller supplerende informasjon. På den andre siden er det en vanskelig øvelse å vite hvilken fordeling av respondenter som er den riktige og tilstrekkelige når man undersøker meninger og adferd.

**Relasjon forskere og respondent.** Vi har intervjuet elever på egen skole, og sånn sett forsket på eget felt. Det kan være problematisk i forhold til validering av resultater. Det kan også være en viss risiko for at forskningen bærer preg av et utilsiktet innenfra-perspektiv, gjennom at vi selv blir oppfattet som at vi inngår i det som studeres. Til det vil vi forklare at den ene av oss har rolle som veileder mens den andre har rolle som lærer, og vi valgte å gjøre det slik at den som ikke treffer elevene i det daglige i veilederrollen var den som gjennomførte intervjuene. Intervjuer og respondent hadde derfor ikke møtt hverandre før,

---

selv om vi har tilhold på den samme skolen. Vi har forsøkt etter beste evne å skille mellom det som er vår daglige jobb og det vi har fordypet oss i gjennom forskningsarbeidet.

**Forskningseffekter**, som omhandler respondentens opplevelse av intervjueren. Selv om den som intervjuet ikke har en relasjon i utgangspunktet er det en viss sjanse for at respondenten(e) oppfatter at intervjuet kan ha konsekvenser for deres hverdag. Denne typen sosial interaksjon er nærmest umulig å komme unna, slik vi vurderer det. Vi tror ikke, men vi kan ikke være sikre på at respondentene har svart ut ifra hva som er sosialt ønskelig utfra de normene som respondenten selv identifiserer seg med. Som et bøtende tiltak har vi derfor vært svært nøye med å forklare prosjektet for respondentene, vi har lagt fram hva som var formålet og hvordan resultatene skulle brukes senere. Vi har også, av den grunn, gjennomført selve intervjusituasjonen som en semi-strukturert samtale med et formelt preg.

**Forskning på eget felt:** Forkunnskapen vår om forskningsfeltet er ikke inngående, men relativt omfattende. Det kan, som tidligere nevnt, være både fordeler og ulemper med det. Vi tror at vi forstår utfordringene som intervjuobjektene beskriver. Ulempen kan være at vi, utilsiktet, blir mindre åpen for mening og forståelse som vi ikke har erfaring med. Risikoen er at vi oppfattes som ensidig i vår forståelse av fenomener. For å avhjelpe disse fordelene og ulempene har vi, etter vår beste evne, holdt en bevisst distanse til feltet og vurdert datamaterialet ut ifra dataene i seg selv.

## 6.7 Oppsummering av metode

Når vi nå skal vi oppsummere våre metodevalg i denne mastergradsavhandlingen vil vi ta opp våre valg, samt peke på fordeler og ulemper med de valgene vi har tatt. Sentralt i våre metodevalg har vært hvordan tilnærming vi skal ha til problemstillingen som dreier seg om å finne mer ut om livsmestring blant elever med minoritetsspråklig bakgrunn, og hva veiledere i videregående skole kan gjøre for å legge til rette for livsmestring.

Grunnlaget for å skape kunnskap og forstå datamaterialet er et sentralt valg å ta. Vi valgte sosialkonstruktivismen som forståelseshorisont på vår masteroppgave, og det vil være sosialkonstruktivismen som danner det vitenskapsteoretiske bakteppet for denne masteroppgaven. Ved å bruke en sosialkonstruktivistisk tilnærming vil det være den levde



---

livsverden vi søker, der vi tar utgangspunktet i den virkelige virkeligheten som mennesker opplever. Her vil det være erfaringen og opplevelser fra våre respondenter vi søker for å forstå hvordan veiledning kan skje.

Det å jobbe med empiri, temaer og diskusjon har vært krevende. Vi har prøvd flere tilnærminger før vi landet på den strukturen vi skriver om her i denne mastergradsavhandlingen. Vi har forstått at kunnskap er noe som skapes, det er ikke noe som bare oppstår ut av det blå. Vi har generert data, samt prøvd å skape kunnskap ut fra de dataene vi har samlet inn. Når kunnskapen er gravd fram må vi finne metoder for å anvende den også. Vi arbeider begge to på den skolen vi også forsker på. Dette har medført at vi har gått noen runder med hverandre, der vi har snakket om våre antagelser og fordommer for å kvalitetssikre at vi er mest mulig uhildet som forskere. Vi har i dette metodekapittelet beskrevet tre av de antagelsene og fordommene vi tar med oss i forskningen. Vi skriver om sosiale utfordringer for minoritetsspråklige elever, høye ambisjoner i forhold til utdanning og yrkesliv, samt at livsmestring kan oppleves forskjellig for elever med minoritetsspråklig bakgrunn kontra elever med norsk bakgrunn.

Vi jobbet så videre med forskningsdesign, der vi laget oss en overordnet plan for det videre arbeidet med å kunne skape kunnskap med vårt metodevalg. For å skaffe oss et datagrunnlag undersøkte vi hvilke muligheter vi hadde når det kom til metodevalg. Vi har tidligere skrevet bacheloroppgaver med en kvalitativ tilnærming i form av intervju som metode, og føler oss fortrolig med denne til måten å arbeide på. For dette prosjektet var vi ute etter elevers erfaringer og opplevelser av livsmestring fra tidligere skole, og vi falt på at å bruke kvalitativt intervju ville kunne gi oss de svarene vi søker. Vi valgte å gå for kvalitativt intervju, da i en semistrukturert form. Dette blir av Kvale & Brinkmann (2019) beskrevet som *det semistrukturerte livsverdenintervjuet*. Dette er en presis beskrivelse som passer vår forskning, da vi er opptatt av å få erfaringer og opplevelser belyst av våre respondenter.

Vi utarbeidet en intervjuguide som skulle holde formen på intervjuet, der vi hadde valgt en semistrukturert form som innebærer at vi har en ramme rundt selv intervjuet, men med en større del åpne spørsmål, da man kan klare å skape en samtale, og ikke kun besvaring av stilte spørsmål. Her valgte vi å gå for at en av oss var intervjuer igjennom hele veien. Det er to grunner til det. Den ene er at den av oss jobber som rådgiver og har kjennskap til

elevene vi skal intervju, og den andre ikke kjenner til respondentene fra tidligere. Den andre grunnen er at vi vil få en lik intervjusituasjon for alle være syv intervjuer, da selve intervjusituasjonen også vil være personavhengig.

Det er også noen feilkilder vi har tatt hensyn til og beskrevet i dette kapitlet. Vi valgte å intervju syv elever, det kan være en mulighet at dette ikke var tilstrekkelig mange nok til å få de svarene vi ønsket. Vi har forsket på vår egen skole, så både fordommer, antagelser og relasjoner kan være med å spille inn på forskningsfunnene. Om respondenten føler at dette kan ha en betydning for skolehverdagen, kan det også ha en negativ effekt. Det er også en viss sjanse for at vi som forskere med vår bakgrunn vil prøve å forstå svarene i forkant, selv om det ikke er vår hensikt. Alle disse faktorene, som kan både fremme og hemme vår forskning har vi prøvd å beskrive her i vårt metodekapittel. Vi har i stor grad støttet oss til Tjora (2019) som framholder bruken av en kvalitativ tilnærming og så bruke en systematisk deduktiv-induktiv analysemetode. Vi har i denne sammenhengen tatt utgangspunkt i skolen som en integreringsarena for å komme fram til funn for det videre analysearbeidet.

---

## 7. Dataanalysemetode

Analysen av dataene er gjort gjennom systematisk deduktiv-induktiv analyse, og teori om sosialkonstruktivisme har støttet oss i hva vi skulle se etter for å kunne svare på problemstillingen når dataene forelå. Dette kapittelet er delt inn i tre deler, der den første delen tar for seg forberedelsene vi gjorde for å skaffe til veie data, den andre delen handler om koding, og den siste delen tar for seg kategorisering/kodegruppering og dermed hvilke funn vi skal rapportere i drøftingskapittelet som kommer etter. Kapittel syv og åtte henger sammen på den måten at kapittel syv dreier seg om prosessen fram til funnene, mens vi i kapittel åtte beskriver utviklingen av konseptene som senere behandles i analysen (kapittel 9) og diskusjonen (kapittel 10).

### 7.1 Redegjørelse for metodiske valg

Målet med å fortolke resultatene er å konkretisere meningen med våre funn. Vi forankrer fortolkningen i hermeneutikken, med det utgangspunktet at det finnes flere fortolkninger av fenomenet vi studerer (livsmestring), og ikke kun en sannhet. Thagaard (1998) skriver at hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke objektets handlinger, der man har fokus på at det finnes ett dypere meningsinnhold enn det som vi først oppdager. Vi har valgt å løse dette med å *fortolke objektets handlinger* gjennom å klargjøre vår oppfatning av hva de svarer på spørsmålene i intervjuet og tolke hvordan de ordlegger seg omkring et tema. For eksempel var det en respondent som sa at «Fordi pappa ville finne jobb, og han fant ikke jobb. [...] men jeg fant jobb» så har vi forstått eller fortolket at den handlingen han her beskriver kan forstås på et dypere nivå enn selve letingen etter jobb. For det første kan det forstås som at sønnen ønsker å realisere farens ønske om jobb som et slags bøtende tiltak for manglende inntekt. For det andre kan det forstås som at sønnen vil vise faren at han er i ferd med å bli voksen og selvstendig. For at vi skal kunne forstå meningen med de resultatene som objektene kommer med, må vi som forskere være med i sammenhengen, og vi må forstå hvilken sammenheng respondenten forteller ut fra. Dette forstår vi er sosialkonstruktivisme – å forstå hvordan samfunnet konstruerer sammenhenger som individene opptrer i og handler etter. Skriveprosessen etter intervjuene er i seg selv også en sosial konstruksjon (Kvale & Brinckmann, 2009, s. 295) ettersom våre valg av skrivestil og virkemidler er med på å konstruere kunnskap. Vi beskriver ikke bare en forståelse av virkeligheten, vi kan også være med på å skape en virkelighetsoppfatning.

---

Samtidig er det viktig for oss å ikke miste helheten av syne. Det er lurt å stikke fingeren i jorda innimellom, men det er lett å grave seg ned i den dypere meningen og miste kontakt med overflaten. Vi vil kunne forstå delene i lys av helheten. I dette farvannet har det vært en fordel å være to, ettersom vi begge kunne dra hverandre opp til overflaten når slike situasjoner oppstod.

Historisk sett var hermeneutikken forbundet med det å fortolke religiøse tekster (Malterud, 2018), men senere har fortolkningsprinsippet spredt seg i flere retninger der meningen er å oppnå en gyldig forståelse av meningen i teksten gjennom å menneskelige uttrykk. Som mennesker i samhandling vil man bestandig fortolke omgivelsene, dette skjer bevisst og ubevisst når man tenker, opplever eller gjør noe. Fortolkninger vil alltid finne sted blant mennesker, men ut ifra dette så kan man ikke bevise at fortolkningene er sanne. Vi har derfor tatt utgangspunkt i sosialkonstruktivisme for å kunne forstå eller forklare hvordan interaksjon mellom mennesker skaper nye tankesett eller nye måter å gjøre noe på. For vår oppgave vil dette være spesielt aktuelt når vi analyserer hvordan respondentene tenker rundt karrierevalgene, og videre i diskusjonen om det er noe karriereveilederen sier og gjør som kan fasilitere for en viss type respons hos elevene i valgsituasjonen. Ved å anvende hermeneutikken til fortolkning av intervjuene som nå foreligger i tekstform vil vi kunne legge vekt på meningsinnholdet i vår undersøkelse. Vi anvender sosialkonstruktivismen for å forstå hva vi skal se etter. Det som er viktig å vise er at beskrivelsen av adferdsmønstre og den situasjonen vi som forskere befinner oss i er utgangspunktet for en gyldig forståelse av teksten. Vi forstår og fortolker mening innenfor en kontekst, en sammenheng, og i det menneskelige liv vil dette alltid være en historisk sammenheng (Thomassen, 2006). Dersom vi skal vurdere handlingen vi har observert, må vi se dette i forbindelse med hva respondentene kommuniserer innenfor den gitte kulturen, samt i relasjon til de konsekvensene handlingene kan føre til. Det betyr også at vi må søke å forstå respondentenes historiske sammenheng og ivareta deres livserfaringer.

I hermeneutikken kan man bedrive fortolkninger på flere nivåer (Thagaard, 1998). I prosjektet anvendte vi hermeneutikk i tre grader av fortolkninger. Fortolkninger av *første grad* er slik at vi som forsker fortolker det som faktisk hender, i kraft av at vi deltar i selve situasjonen. For vår del er ikke dette særlig aktuelt ettersom vi ikke har gjennomført en observasjon, samtidig som vi ikke kan utelukke at respondentene har oppfattet

---

intervjusituasjonen som en slags karriereveiledning. I så fall vil intervjueren kunne forklares som en deltaker i veiledningssituasjonen. I *andre grads* fortolkinger er det forskeren som fortolker en virkelighet som allerede er fortolket av deltakerne av studien. Dette kan være dobbel hermeneutikk, da forskeren fortolker en virkelighet som allerede er fortolket av dem som deltar i den samme virkeligheten. Dette vil være mer aktuelt for oss ettersom vi i intervjuene har bedt respondentene om å dele sine opplevelser med skole med oss. Når man snakker om fortolkinger i *tredje grad* er det at forskeren bruker teorier som kan være med å få frem handlingenes skjulte eller underliggende betydning. Denne fortolkningen er brukt ved å finne frem til «sannheter» som ikke er erkjent av deltakeren selv (Thagaard, 1998). I litteraturgjennomgangen vår er det eksempler på forskning som direkte samsvarer med det vi har forsket på, men det er også eksempler på forskning på andre områder enn vi har forsket på, der vi prøver overføringsverdien for å søke å finne kunnskap og forstå mening. Likedan er det i empirien vår eksempler på fortolkede sannheter som vi som forskere mener å forstå, men som ikke er erkjent av respondenten selv.

## 7.2 Systematisk deduktiv-induktiv analyse

Å frambringe ny kunnskap om et fenomen innebærer grundig og systematisk bearbeidelse av data. Vi har i kapittel 4 redegjort for litteraturen vi støtter oss til i den senere drøftingen av funnene, men vi har større ambisjoner enn å bare finne bekreftende svar på hva andre forskere har skrevet og funnet ut om det samme eller liknende tema. En måte å strukturere dette kunnskapsarbeidet på er gjennom systematisk deduktiv-induktiv analyse (SDI) (Tjora, Viten skapt. Kvalitativ analyse og teoriutvikling, 2019; Tjora, Kvalitative forskningsmetoder i praksis, 2020). Som nevnt i kapittel 7.1 har vi en sosialkonstruktivistisk tilnærming til analysen, som veiledet hva vi så etter i dataene, mens SDI som verktøy støtter oss i hvordan vi skal finne ut hva vi skal se etter ved å lede oss inn mot mønstre, likheter og forskjeller.

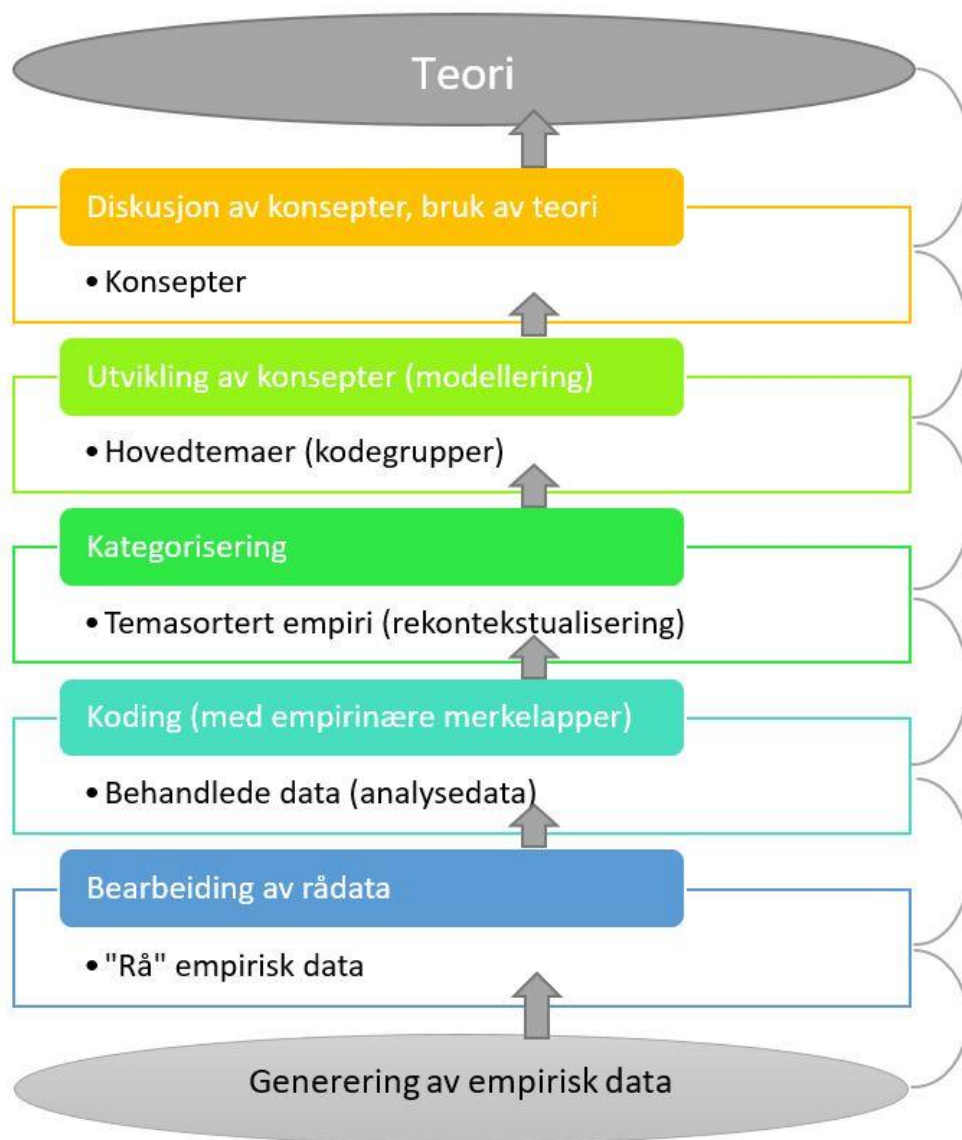
I det følgende vil vi beskrive og forklare hovedsakelig tre trinn i SDI, som er forberedelsene, koding av data og kategorisering/konseptutvikling. I virkeligheten var ikke arbeidsprosessen så lineær som man kan få inntrykk av gjennom kapittelet, for det var mye fram og tilbake. Vi har derfor valgt å framstille en forenklet versjon av prosessen slik at teksten ikke bare er rent deskriptiv men også kan fungere normativt – hvordan man kan gå fram for å

---

gjennomføre en systematisk deduktiv-induktiv analyse, spesielt om man er to studenter som skriver sammen.

Gjennom arbeidet med datamaterialet og analysen har vi arbeidet i steg. Det aller første vi gjorde var å generere empirisk data ved å gjennomføre intervjuer og få dem transkribert. Å ha tekst som utgangspunkt for analyse er essensielt i hermeneutikk, som dreier seg om meningsfortolkning av tekstmateriale. Vi har en nærmere beskrivelse av hele prosessen senere i denne avhandlingen, men vi har i etterkant vurdert denne prosessen som å melde seg på et kurs i linedance, som er en type strukturert dans på linje med visse tillatte sekvenser av steg og trinn, og ende opp med opptreden i en sirkeldans i stedet. Vi har holdt oss til en slags koreografi, og det har vært nyttig. I figuren (figur 4) som vi har laget for å illustrere arbeidet vårt kan det se ut som om vi har gått stegene fra generering av empirisk data til koding i enkle steg og med en slags test eller kontroll mellom stegene. I virkeligheten, slik som beskrevet i Tjora (2019) og i samsvar med våre egne erfaringer, var ikke arbeidet så lineært og strukturert som man kan få inntrykk av gjennom figuren. Samtidig vil vi framheve at vi oppfatter at nettopp denne dansen mellom stegene er selve essensen i SDI, koreografien dreier seg om at man veksler mellom induktiv og deduktiv metode, der induktiv metode anvendes for å få fram teori, og deduktiv metode for å sjekke teoretisk analyse mot det empiriske datagrunnlaget.

Tjora har utviklet en illustrasjon av SDI, eller modell, og vi har gjengitt modellen her slik som vi oppfatter at vårt arbeid med metoden har vært:



Figur 4: Stegvis-induktiv-deduktiv metode, gjengitt fra Tjora (2019)

Vi kommer nærmere tilbake til beskrivelser av hvordan prosjektet har forløpt i de følgende underkapitler.

### 7.3 Forberedelse av data

Forberedelse av data er første steg i SDI, der vi la grunnlaget for å skaffe til veie data som kan bidra til å utgjøre svaret på problemstillingen i analysen (Johannessen, Rafoss, & Rasmussen, 2018).

---

### 7.3.1 Utvalg og rekruttering

Empiriske data er vår kilde til svar på de spørsmålene som følger av problemstillingen vi har utarbeidet (Malterud, 2018). I forskningsdesign henger mange elementer sammen, og utvalget av respondenter til intervju henger sammen med problemstillingen og den videre analysen. Som forskere må vi så langt som mulig forsøke å sikre at det datamaterialet vi sitter igjen med etter intervjuet kan brukes til beskrivelser og analyser (Malterud, 2018).

I en utvalgsprosess av respondenter til en studie er det første vi må se på *den teoretiske populasjonen* (Jacobsen, 2015; Malterud, 2018; Kvale & Brinckmann, 2009). Her har vi har tatt utgangspunkt i vår problemstilling der vi ønsker å se på livsmestring i forhold til minoritetsspråklige elever. Vi tok utgangspunkt i en teoretisk populasjon for å rekruttere elever som har minoritetsspråklige bakgrunn, slik at vi har mulighet til å skaffe oss den informasjonen vi ønsker (Tjora, 2019). Videre i oppgaven vil vi bruke ordet respondenter, da respondenter er noen som har direkte kjennskap til ett fenomen, det kan være gjennom deltakelse eller at man har en spesiell tilhørighet. Tilhørigheten i vår oppgave vil være at vi snakker med elever med minoritetsspråklig bakgrunn, de har en annet morsmål enn norsk.

For å finne fram til respondentene har vi henvendt oss til kontaktlærere ved den aktuelle skolen, og vi har også spurt to av respondentene direkte om de ville delta i studien, en såkalt direkte rekruttering (Kvale & Brinckmann, 2009). Kriterier for utvelgelse av respondenter er at de måtte være i et videregående utdanningsløp og at de måtte være minoritetsspråklige med asiatiske eller afrikanske opprinnelse. Begrunnelsen for det med videregående utdanningsløp er såpass enkel som at vi undersøker forhold i videregående skole og hadde behov for data som dekker området. Når det gjelder minoritetsspråklighet og asiatiske eller afrikanske opprinnelse er det med utgangspunkt i at vi ønsker å utforske om Arulmanis østlig/vestlig karriereveiledningsteori kan komme til anvendelse. Vi har tatt utgangspunkt i sju respondenter med minoritetsspråklig bakgrunn, denne vurderingen er også gjort med hensyn på kapasitet, det å faktisk kunne klare å komme gjennom datainnsamlingen. Tidsperspektivet er også en faktor vi har vurdert, der vi ser at 6-8 respondenter med en tidsramme på 30 minutter i gjennomsnitt per intervju, vil gi en datamengde som krever tid og ressurser å komme gjennom. Det å samle inn store datamengder vil være utfordrende. På den annen side tror vi det mulig å utvikle klok og interessant kunnskap om et samfunnsfaglig tema selv gjennom en begrenset empiri. Noen



---

ganger kan mindre være mere («*Less is more*») (Kvale & Brinckmann, 2009). Det vi avstår fra, derimot, er å trekke store konklusjoner.

Som redegjort for i forrige avsnitt søker vi informasjon fra elever med minoritetsspråklig bakgrunn for å kunne svare på problemstillingen. Med andre ord vi rekrutterer vi elever som har et annet morsmål enn norsk. Vi vil gjerne utdype våre valg videre og hvilke implikasjoner de kan ha. Vi jobber begge i den videregående skolen. Ett naturlig, men ikke nødvendigvis uproblematisk, valg er da at vi søker informasjon fra elever som vi jobber med i vårt daglige virke. For å motvirke det som kalles forskereffekt (Tjora, 2020), at objektet blir påvirket av den som intervjuer, har vi rekruttert elever som rådgiveren kjenner til, men som faglæreren ikke har møtt. Det har vært faglæreren som har intervjuet elevene. Det vil likevel være mulig at det er en viss forskereffekt gjennom at elevene kan ha en forståelse for hva den de ser på som læreren er ute etter, og vil forsøke å svare slik at «de svarer rett». Samtidig har ikke forskningen hatt noe direkte å si for elevene, de har ikke fått hverken fordeler eller ulemper ved å delta, noe som ble avklart i starten av intervjuene. Det er vår vurdering at utvalget av respondenter har åpnet for mulig informasjon som kan brukes til å løse problemstillingen.

## 7.4 Gjennomføring av undersøkelsen

I det følgende vil vi redegjøre for hvordan vi har gått fram i gjennomføringen av undersøkelsen og forklare hvilke vurderinger vi har gjort underveis.

### 7.4.1 Utarbeidelse og anvendelse av intervjuguiden

I forberedelsene til selve intervjuet med respondentene har vi utarbeidet en intervjuguide. Tjora (2019) skriver at det å bruke en intervjuguide<sup>4</sup> vil være hensiktsmessig med tanke på å holde en viss form for struktur i selve intervjusituasjonen. Vår intervjuguide er en stikkordbasert versjon, der vår tanke var at den skulle hjelpe oss til å strukturere intervjuet slik at vi holdt oss innen tematikken, samt at det kunne åpne for informasjon om temaer eller emner vi ikke hadde tenkt ut på forhånd. Intervjuguiden begynner med noen innledende spørsmål som kan være til hjelp for å støtte respondentene i retning mot vår tematikk. Deretter endrer spørsmålene karakter til mer åpne, tematiske spørsmål som

---

<sup>4</sup> Intervjuguiden finnes som vedlegg 12.1

---

dreier rundt tidligere erfaringer, motivasjon, bakgrunn og opplevelser som respondentene ønsker å dele med oss. Det er viktig at den som intervjuer er trygg på tematikken samtidig som han er observant nok til at samtalen kan komme inn på erfaringer og opplevelser hos elevene som kan være både utfordrende og traumatisk å snakke om. Det har vært et viktig element å ivareta i forkant og under intervjuet. Den typen intervjuguide som vi hadde, der oppsettet ikke er for rigid, og intervjuer står friere til å velge rekkefølge og stille spørsmål utenfor guiden vil kunne åpne rommet for slike utfordringer. På den annen side vil en intervjuguide med en viss substans være med å ivareta hensynene til respondentene og redusere sjansen for at den som intervjuer stiller spørsmål som ikke burde vært stilt.

I slike intervjuer peker Tjora (2019) på verdien av at man gjør noen forsøk på såkalte prøveintervjuer av noen forsøkspersoner. Tanken bak prøveintervju er flerfoldig. Først vil man som intervjuer gjøre seg noen erfaringer, både i henhold til tematikk og samtidig jobbe med å bli fortrolig i selve intervju situasjonen. Deretter vil man også få ett innblikk om intervjuguiden som vi har utviklet vil fungere som det verktøyet vi hadde tenkt. Klarer vi å hente ut erfaringer fra respondentene om de temaene vi søker? Kanskje må vi strukturere intervjuguiden mer, eller slippe den mer opp, der man skaper et enda mer åpent rom for å dele erfaringer. Vi gjennomførte prøveintervju, og med små justeringer tror vi selve intervjuene etter dette ble mer vellykkede, både for den som intervjuet og for respondentene.

En gjennomtenkt og gjennomprøvd intervjuguide vil ifølge Jacobsen (2015) være medvirkende til at man kan få en mer oversiktlig analyse. Dette sees gjennom at intervjuguiden er utprøvd i forhold til tematikken, der kategoriene som er aktuelt i analyse er allerede klargjort i stor grad. Av den grunn er intervjuguiden noe vi har jobbet med en stund, samt prøvd den ut på kollegaer og hverandre. Det er ikke noe å skjule at vi har gjort både større og mindre justeringer underveis, før vi tok den i bruk under intervjuene med respondentene. Vår erfaring er at starten var viktigst, det å treffe med anslaget og skape en god og trygg atmosfære. Å legge til rette for et klima preget av tillit der respondenten kan dele erfaringer har vært viktig i vårt arbeid med intervjuguiden.

---

## 7.4.2 Gjennomføring av forskningsintervjuene

Rammen rundt intervjuet er av formen semi-strukturert intervju, der vi har hatt tematikken livsmestring i sentrum gjennom samtalen.

I oppstarten av intervjuene var det viktig for oss å fortelle hva vi forsker på, formålet med intervjuene, formelle krav og hvordan vi teknisk skal gjennomføre intervjuene. Dette med bakgrunn i å trygge respondentene og opplyse dem om hvilken forskning de hadde sagt ja til å delta i. Vi forklarte begrepene i intervjuguiden, slik at vi kunne redusere sjansen for at våre respondenter svarte på noe som de ikke har forstått.

Respondentene ble bedt om å fortelle oss om sin utdanningshistorie så langt, også sine erfaringer. Med erfaringer tenkte vi på skolekultur, antall år på skole, hvor lang botid har respondentene i Norge, samt om hvordan sosiale relasjoner kan knyttes til tanker om egen karriere. Vi var interessert i skolevalgene så langt i utdanningsløpet, for å avdekke påvirkningsfaktorer som foreldre, søsken og venner, samt om tidligere erfaringer i å ta skolevalg kunne være til hjelp når nye skolevalg skulle bli tatt. En naturlig overgang videre var å gå inn vår tematikk der vi kartla motivasjon for skolevalg, ulik skolekultur og nåværende skolegang med målet å oppnå en kompetanse for fremtiden.

Vi ville så ta respondentene med på en tankereise for å avdekke om det var erfaringer som kan være relevant for vår tematikk, der vi prøvde å få våre respondenter til å se sitt eget fremtidsbilde. Med utgangspunkt i ideen om livshistorien og at narrativet om en selv er resultat av alt levd liv, spurte vi alle respondenter om hvor de så seg selv i en alder av 60 år og ba de nevne eller beskrive de viktigste målene å nå i livet. Dette ble avslutningen av intervjuene der vi prøvde å trekke de lange linjene sammen med respondentene, i forhold til fortid, nåtid og fremtid.

Vi sitter nå med erfaringer etter at vi har gjort intervjuene, en semi-strukturert form viste seg å bære frukter. Respondentene delte sine tanker, erfaringer og man åpnet for samtale som ikke utelukket viktige elementer som vi ellers hadde gått glipp av. Vi ser at bruken av begreper og ord som de ikke kjenner igjen, kan i en intervjusituasjon skape usikkerhet og misforståelser. Erfaringen fra dette vil vi ta med oss i videre prosjekter.

---

### 7.4.3 Transkribering og forberedelse av data

For å spare oss selv for tid og ressurser kjøpte vi transkripsjonstjenester. I bestillingen bad vi om så ordrette transkripsjoner som mulig, der signifikante pauser ble markert, og typiske «tenkelyder» som *ehm* ikke ble inkludert. Vi fikk etter to uker ferdig transkriberte intervjuer. Vi gjorde deretter en grovanalyse av datamaterialet, der vi forsøkte å finne mening og sammenhenger. Vi fordypet oss i materialet i flere omganger, og satt til slutt igjen med en rekke koder og noen kategorier/kodegrupper som vi har brukt til å strukturere den skriftlige analysen. En nærmere beskrivelse av denne prosessen følger i de to neste delkapitlene.

## 7.5 Koding

Datamaterialet består av syv intervjuer med minoritetsspråklige elever i alderen 16-21 år, og intervjuene er gjort i desember 2020. Vi var nysgjerrige på livshistorien til elevene, i et karrieresperspektiv. Hvilke erfaringer hadde de med seg, både fra livet før de kom til Norge, men også i skoleløpet i Norge. Målet var også å finne ut hva de tenkte om utdanning og yrkesvalg, og hvordan de hadde kommet fram til sine valg, og om deres fortellinger kunne kaste lys over begrepet livsmestring.

Vi har tidligere tatt for oss forberedelsene vi gjorde for å framskaffe data, og vil med dette starte på en beskrivelse av hvordan vi gjennomførte prosessen med koding og hvilke vurderinger vi gjorde underveis.

Intervjuene vi hadde gjennomført forelå etter transkripsjonen i en skriftlig form, noe som gjorde det langt lettere for oss å følge framgangsmåten for SDI (Tjora, 2019). Vi er, som nevnt, to kolleger som skriver denne mastergradsavhandlingen sammen, og de innledende forberedelsene til kodingen gjennomførte vi individuelt. I metodelitteraturen som vi har gjennomgått i kurset er det varianter av hvordan selve prosessen med datamaterialet kan foregå, men i all hovedsak er anbefalingen om de innledende forberedelsene at man leser gjennom hele datamaterialet minst to ganger (Jacobsen, 2015; Johannessen, Rafoss, & Rasmussen, 2018; Kvale & Brinckmann, 2009; Malterud, 2018). Den første lesingen var preget av å skaffe oss en rimelig oversikt over datamaterialet som helhet og hvilke svar respondentene hadde gitt. Vi tok noen notater underveis, men unngikk å grave oss ned i detaljer på dette tidlige stadiet (Johannessen, Rafoss, & Rasmussen, 2018). Vi oppfattet at

---

denne øvelsen var svært nyttig, både fordi vi avdekket noen spennende sider ved materialet, og fordi vi i arbeidet med koding oppdaget at vi hadde funnet både like og ulike koder. Dette opplevde vi som utviklende, og bidro til at vi begge kunne innta en mer eksplorerende holdning til materialet. Vi skal ikke legge skjul på at det har vært vanskelig å ikke se på prosjektet med forutinntatthet og fordommer inntil vi kom i gang med kodene.

Det som skjedde videre var rett og slett at vi dro på hytta til den ene studenten en helg. Vi har begge familier og det har vært vanskelig å sette av nok tid og konsentrasjon i hverdagen til et såpass intensivt arbeid. Vi startet med å legge fram for hverandre det vi hadde som forarbeid, noe bestod av koder mens noe bestod av ideer og tanker. Kort fortalt, gjennom denne helgen klarte vi å komme fram til et kodemateriale som vi kunne enes om.

### 7.5.1 Koder

Koding handler om å fremheve og sette ord på viktige poenger i dataene, og vi har kommet fram til kodene gjennom å følge anbefalingene i aktuell litteratur (Johannessen, Rafoss, & Rasmussen, 2018), og har streket under, ringet rundt og brukt fargekoder for å markere poenger. Underveis skrev vi også notater og noen oppsummerende tanker og refleksjoner i margen på de transkriberte intervjuene, med utgangspunkt i problemstillingen. Når vi oppdaget at vi var på sporet av noe som kunne bidra til å svare på problemstillingen markerte vi det. Vi er begge jegere, og vi spøkte litt underveis på hytta at dette var som å gå på jakt utenom sesongen, og vi så for oss jakthunder som tar stand når de oppdager et bytte.

I vårt datamateriale var det, slik som beskrevet i Johannesen, Rafoss og Rasmussen (2018), hovedsakelig tre typer data.

- Data som åpenbart ikke var relevant.
- Data som åpenbart var relevant.
- Data som potensielt kunne være relevant.

Vi fokuserte på de to siste typene, der vi ikke forkastet de dataene som vi mente ikke var relevant, men mer la de til side i tilfelle de likevel skulle kunne kaste lys over noe vi oppdaget senere.

Vi skal ikke legge skjul på at vi gjorde noen lærerike feilvurderinger i kodingarbeidet, og som førte til at vi gjorde kodingarbeidet om igjen etterpå. Det vi startet med var en nærmest intetsigende rekke av ord, som ved nærmere undersøkelse viste seg å mest reflektere spørsmålene fra intervjuguiden. Det var egentlig få av dem som beskrev det empiriske innholdet. For eksempel hadde vi en kode som het «drømmer». Det var flere av respondentene som kom inn på at de hadde drømmer for framtiden. Men koden vi lagde sa egentlig ingenting om innholdet i fortellingen til respondentene, utenom hva de snakket om. Anbefalingen om koding er egentlig å unngå denne fellen og heller tolke mer empirinært (Tjora, 2019), så vi gjennomførte en ny prosess med kodene der vi endte opp med mer beskrivelser av hva respondentene snakket om. Dette kalles en *empirinær* koding, som er noe annet enn den *sorteringsbaserte* kodingen (Tjora, 2020) vi startet med.

Her er et eksempel på hvordan kodingarbeidet har foregått:

Utdrag fra transkribert intervju (#6= Respondent nr. 6, I= Intervjuer)	Koding, runde 1 (som ble forkastet)	Koding, runde 2 (som vi beholdt)
<p><b>I:</b> Ja, bra. Så vil jeg vite litt om dine valg så langt – Skolevalg. Du sa at du har gått seks år på skole i Uganda, og så har du nå begynt å velge videregående skole. Hva var det som gjorde at du valgte helse? Hvorfor valgte du helse?</p> <p><b>#6:</b> Jeg går på helse, men jeg valgte ikke det, for jeg går bare på hospitering.</p> <p><b>I:</b> Skjønner, så du hospiterer på helse?</p> <p><b>#6:</b> Ja.</p> <p><b>I:</b> Men det er like spennende. Hvorfor valgte du å hospitere på helse?</p> <p><b>#6:</b> Fordi jeg vil lære mer norsk.</p> <p><b>I:</b> Hva har du lyst til å gjøre når du blir voksen? Når du blir stor.</p> <p><b>#6:</b> Jeg vil bli doktor, og behandle folk.</p> <p><b>I:</b> Du vil bli doktor og behandle folk. Hvorfor vil du det?</p>	<p>Språk</p> <p>Drøm</p>	<p>Jeg vil lære mer norsk.</p> <p>Det er min drøm å bli lege.</p>

<p><b>#6:</b> Det er min drøm. Jeg har hatt det siden jeg var barn, så har jeg drømt om at jeg vil behandle folk, jeg vil fortsette med det.</p> <p><b>I:</b> Hva er din motivasjon? Skjønner du hva motivasjon er? Hvorfor vil du gå på skole? Hva er det som gjør at du går på skole?</p> <p><b>#6:</b> Det er for at jeg vil bli doktor, jeg vil lære mer om folk, folks helse og, ja.</p>	Motivasjon	Jeg vil lære mer om folk.
---	------------	---------------------------

Tabell 1: Eksempel på koding i to omganger.

Vi kom fram til åtte empirinære koder (merkelapper) som vi valgte å gå videre med:

- Skolen i Norge er annerledes enn i hjemlandet mitt.
- Det vi lærer på skolen er hvordan vi skal bruke det vi lærer i framtiden.
- Der jeg kommer fra er det mye om kulturrepekt, hvordan vi skal respektere andre, hvordan vi skal snakke om dem og hvordan vi skal oppføre oss.
- Jeg vil lære mer norsk.
- Lærere og rådgivere må vite hva elevene trenger for å oppnå drømmene om framtiden.
- Jeg vil bestemme mer selv, kanskje det er bedre for meg.
- Her i Norge slår ikke læreren deg om du gjør feil.
- Jeg vil bruke muligheten jeg får til å gå på skole.

Disse kodene egner seg ikke så godt til sortering av data, men de er mer beskrivende for det vi oppfattet som de mest relevante dataene i materialet vårt. Vi forsøkte å gjøre det som kalles kodetesten (Tjora, 2019), som er to spørsmål som stilles for hver kode vi har laget, i det følgende gjengitt fra Tjora (2019):

- Spørsmål 1: Kunne man laget koden før kodingen?
  - a) Hvis ja: a priori (unødvendig koding) – lag en annen kode!
  - b) Hvis nei: potensielt god empirinær koding – gå videre til spørsmål 2!
- Spørsmål 2: Hva forteller bare koden?
  - c) Tematiserer datasegmentet (fra intervju: hva ble det snakket om):  
unødvendig kategoriserende koding – lag en annen kode!
  - d) Gjenspeiler konkret innhold (fra intervju: hva som ble sagt): god koding!

---

Vår vurdering av de ovenstående åtte kodene er at de består kodetesten, og vi har valgt å gå videre til kategorisering, eller tematisering av innholdet.

## 7.6 Kategorisering

Det neste trinnet for å forme en struktur for analysen er å gruppere kodene våre i kategorier (Tjora, 2019). Dette trinnet beskrives ofte som å legge på plass bestikket i skuffen etter oppvasken (Tjora, 2019), eller å sortere klær til klesvasken (Malterud, 2018). Arbeidet med kategorisering består av å gruppere koder som har en innbyrdes tematisk sammenheng, altså at man legger knivene og gaflene der de hører hjemme, og dessuten å skille ut koder som vi anser som irrelevante i en restgruppe, altså at man ikke vasker dongeribuxen sammen med sengetøyet. Når dette «husarbeidet» er gjort vil kodegruppene kunne danne utgangspunkt for hva vi vil ha som hovedtemaer i analysen for å utvikle konsepter. Vi anvender kategori og tema litt om hverandre, fordi begrepene rommer det samme innholdet.

Sosialkonstruktivismen vektlegger at forskeren må betrakte virkeligheten som *samfunnsskapt* i den forstand at vi forstår den på basis av ulike sosiale faktorer. Betydningen av dette perspektivet kommer først og fremst til syne i den senere analysen av resultatene, men det har vært viktig for oss i hele arbeidet med datamaterialet at vi ikke mister av syne hva det er vi ser etter. Derfor tar vi med oss ideene fra sosialkonstruktivismen inn i både kode- og kategoriseringsarbeidet. Problemstillingen er **Hvordan kan karrierelæring i den videregående skolen fremme livsmestring for elever med minoritetsspråklig bakgrunn?** For at empirien skal kunne bidra til å utgjøre svaret på analysen må vi ikke miste av syne hva det er vi ser etter når det gjelder livsmestring. Forskningsspørsmålene våre er:

- Hvilke forutsetninger/Hva må ligge til grunn for at minoritetsspråklige elever opplever livsmestring?
- Hva hindrer minoritets elever i å oppleve mestring?
- Hvor stor del spiller drømmen om utdanning, eller drømmen om en bedre framtid enn foreldrene hadde, hos minoritets elever?
- Hvordan bidrar minoritets elevers livserfaringer til å fremme eller hemme minoritets elevers livsmestring?



- 
- Hvordan kan veilederen støtte veisøkeren i å mestre livet?
  - Hvilken betydning har språket for livsmestring?

Med bakgrunn i problemstillingen, forskningsspørsmålene, sosialkonstruktivistisk perspektiv og SDI som verktøy har vi kommet fram til to konsepter, eller hovedtemaer, som utpeker seg som spesielt interessante. Begge konseptene har undertemaer som lar seg utvikle sammen med teori. Dette er nærmere beskrevet i det kapittel åtte som tar for seg konseptutviklingen.

## 7.7 Oppsummering

Vi har i vårt analysearbeid brukt metoden systematisk deduktiv-induktiv (SDI) analyse som er utarbeidet av Tjora (2019). Vi har støttet oss på teori om sosialkonstruktivismen for å få hjelp til å finne substans i våre funn. Vi har i dette kapitlet skrevet om våre forberedelser, så tok vi for oss koding av data og til slutt kategoriseringen vi har gjort. Vi arbeider i denne oppgaven med fenomenet livsmestring, og i den forståelsen av det finnes flere fortolkninger av dette fenomenet, og ikke kun en sannhet. Vi søker her å fortolke objektets handlinger, for å finne svar på spørsmålene vi har stilt, samtidig som vi tolker hvordan respondentene ordlegger seg omkring tema. Det å være med i sammenhengen er viktig når man skal forstå meningen med svarene som respondentene kommer med. Vi som forskere kan i noen tilfeller ikke bare beskrive forståelsen av virkeligheten, men også være med å skape en virkelighetsoppfatning.

Hermeneutikken har i dette arbeidet vært et bakteppe som gjort at vi kan begripe respondentenes meninger i det som de sier i intervjuene. I en slik forståelse er det viktig at vi også er klar over hvilken kontekst vi befinner oss i, det vil alltid være en sammenheng og i det menneskelige liv en historisk sammenheng. Når vi har lett etter kunnskap om et fenomen er det et viktig prinsipp at når kunnskapen skal frambringes så dette gjøres gjennom en grundig og systematisk bearbeidelse av data. Tjora (2019) sin SDI-modell er det vi har valgt. Det vi kan si om dette er at arbeidet ikke er så lineært som beskrevet i litteraturen. Vi startet først med å skaffe oss et utvalg som vi mente kunne gi oss svar på vår problemstilling og forskningsspørsmål. Vi valgte ut av vi ønsket å intervjuere elever med minoritetsspråklig bakgrunn, her har vi tatt hensyn til at vi mente at disse kunne gi oss svar, samtidig som vi har sett av denne mengden respondenter vil kunne gi oss en mengde data

---

som er håndterbart, da med tanke på tid og ressurser for å utføre undersøkelsen. Vi har her støttet oss til Kvale & Brinkmann (2009) som sier at man kan skape klok og interessant kunnskap om et samfunnsfaglig tema selv gjennom en begrenset empiri.

Vi har også valgt å bruke faglæreren av oss til å utføre selv intervjusituasjonen, da vil unngå det som Tjora (2019) beskriver som forskereffekt. Der vi ville unngå at relasjonen til rådgiver skulle få en betydning i intervjusituasjonen.

Vi valgte å lage en intervjuguide som hadde en viss struktur, men samtidig skulle den åpne for både åpne spørsmål og aller helst en dialog. Vi var jo ute etter erfaringer og opplevelser for elevene, og beskrivelser av tidligere skolegang. Vi har også justert intervjuguiden flere ganger, da både at vi selv har sett at det er noe som må justeres, men også etter prøveintervju på kollegaer. En god start der respondent og intervjuer etablerte et godt klima for å snakke om temaet erfarte vi var viktig for å få en god intervjusituasjon. Etter endte intervjuer, satt vi igjen med god mengde data. Disse valgte vi å bruke en transkriberingstjeneste til. Da vi så mengde data vi satt med, og tidsrammen for progresjon i vårt masterprosjekt, mente vi at dette var en løsning vi ønsket å bruke.

Når intervjuene kom tilbake fra transkribering så var neste steg i jobben å begynne med forberedelsene til kodingen, dette var ett arbeid vi valgte å gjøre individuelt. For så å samles og gå igjennom de sammen. Dette gjorde at vi mener at arbeidet ble grundig og vi fikk en bedre oversikt over datamaterialet. Vi oppdaget da at vi hadde funnet like koder, men like spennende at vi hadde funnet ulike koder. Koding handler i korte trekk om å fremheve og sette ord på viktige poenger i datamaterialet. Vi har prøvd oss fram og gjort flere små feiltrinn i kodearbeidet. Tjora (2019) framhever betydningen av at man bør tolke mer empirinært. Dette gjorde at vi endte opp med en empirinær koding, istedenfor det som vi først gjorde som var sorteringsbasert. Etter dette arbeidet kom vi fram til åtte empirinære koder som vi har valgt å gå videre med. Etter at kodene var identifisert, gjorde vi kodetesten på disse, de besto.

Neste steg var da å gå over til kategorisering. Her skal vi sortere klær til klesvasken (Malterud, 2018). Her sorterte vi kodene som hang sammen tematisk, samtidig som har noen koder som ikke passer helt noen plasser. Dette skapte grunnlaget for hva vi vil ha som hovedtemaer i analyse, spesielt med tanke på utvikling av konsepter. I analysedelen av

---

arbeidet vårt tok vi ett tilbakeblikk til sosialkonstruktivismen, der vi som forskere må betrakte virkeligheten som samfunnsskapt, i den mening at vi forstår den på basis av ulike sosiale faktorer. I dette arbeidet har vi tatt opp både problemstilling og forskningsspørsmål, vi må hele tiden i denne prosessen ha for oss hva vi er ut etter; livsmestring hos elever med minoritetspråklig bakgrunn. Etter en gjennomarbeidet analyse, ser vi at har to konsepter som viser seg for oss. Det å mestre livet på vestlig vis og å mestre språket for å realisere framtidsdrømmen er konsepter som vil være innenfor vår tematikk, livsmestring.

Oppsummert kan vi si at etter de innledende fasene av SDI sitter vi igjen med to håndterbare konsepter som vi kan analysere videre.

---

## 8. Konseptutvikling

Tjora (2019) beskriver konseptutvikling som en «teorimarinert gjetning», og introduserer begrepet «teoretisering som abduksjon». Vi må tilstå at dette siste begrepet framstod for oss som rimelig ubegripelig, men vi skal forsøke å forklare hvordan vi kom fram til en forståelse av dette. Det har seg slik at vi begge har yrkesfaglig bakgrunn som kokk, og er vel kjent med marineringsens betydning for råvaren. Samtidig har vi gjennom dette masterstudiet blitt godt eksponert, eller marinert, i teori og litteratur om emner. Denne marineringsen har gjort oss i stand til å forstå hvilke spørsmål som er viktige å stille for å frambringe kunnskap.

Teori er en «vitenskapelig begrunnet og definert antagelse om hvordan et fenomen eller samspillet mellom flere fenomener kan forklares eller forstås» (Det norske akademis ordbok, 2021). Men teori kan like godt være en måte å forstå noe på, som gjør teori ganske overlappende med konsept (Tjora, 2019). Et tredje alternativ til forståelse av teori er at teorier må uttrykke innsikt i sosialt liv på en klar og presis måte, mens konseptene kan hjelpe oss til å oppdage og forstå fenomener vi studerer uten en klar struktur (Tjora, 2019). Vi innser at vår begrensning, både i forhold til omfang på oppgaven men også med tanke på hvor langt, eller hvor kort, vi er kommet i det å utøve forskning på samfunnet, vil innebære at vi i denne oppgaven kan fokusere på konseptutvikling og ikke teoriutvikling.

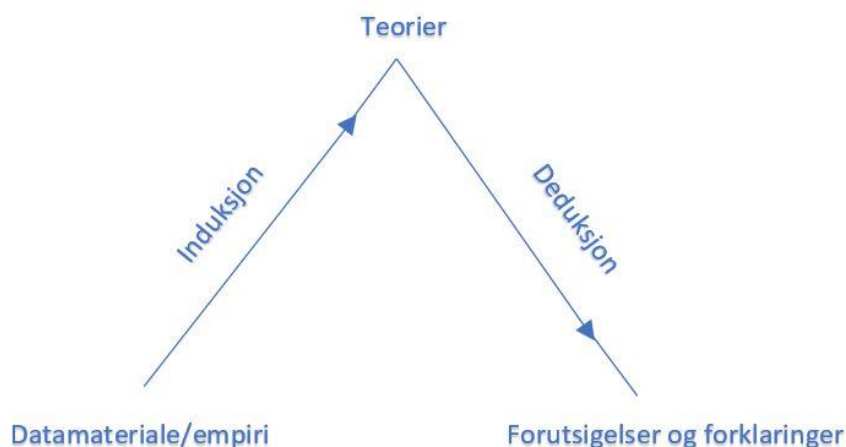
Med SDI-tilnærmingen er analysens mål konseptuell generalisering. Vi sikter da mot å utvikle og framstille funn i form av typologier, modeller, begreper eller metaforer som ikke er avgrenset til bare den empirien eller den casen som er undersøkt, men utvikler induktivt konsepter som ved relasjon til tidligere forskning og teorier kan underbygge større gyldighet og generaliserbarhet (Tjora, 2019).

Arbeidsmetoden vil derfor i det videre være å stille noen spørsmål som åpner for generalisering eller å avdekke hva funnene handler om. Vår veileder beskrev dette som å sette funnene på en stol midt i rommet, og så innta ulike vinkler for å studere og se hva funnene handler om, hvordan de kan forklares og forstås, og om det finnes noen fellestrekk eller variasjoner som man kan gripe tak i. Tjora (2019) anvender den filosofiske forståelsen av ordet abduksjon, altså som en karakterisering av tenkemåte. Teoretisering ser vi på som verbformen av teori, og vi velger å tolke «teoretisering som abduksjon» som et relevant arbeidsverktøy for vår oppgave ved at vi utvikler konsepter om livsmestring hos

minoritetsspråklige elever. «Teoretisering som abduksjon» vil for vår del dreie seg om å utvikle ideer eller forestillinger om temaet, som kan utvikles videre til teoretiske begreper.

Det er i det deduktive og induktive arbeidet med kodene og kategoriene at vi har oppdaget hva datamaterialet kan fortelle oss om livsmestring hos minoritetsspråklige elever.

Induktivt finner vi koblinger fra enkelttilfeller til det allmenne, mens deduktivt forsøker vi å treffe slutninger, eller finne koblinger, fra det allmenne til det spesielle. Her er en illustrasjon som kan forklare hvordan vi forstår forholdet mellom induksjon, deduksjon i forhold teori:



Figur 5: Framstilling av forholdet mellom empiri, teori og forklaring utfra induktiv og deduktiv framgangsmåte.

I SDI opererer man med begge framgangsmåtene, som en slags kvalitetskontroll for å sikre at man undersøker det man skal på et systematisk vis.

## 8.1 Sentrale funn for konseptutvikling

Vi har kommet oss gjennom den innledende fasen med datamaterialet, og skal nå utvikle våre funn til konsepter. De sentrale funnene som ligger til grunn for konseptutviklingen er basert på de åtte empirinære kodene, som er beskrevet kapittel 7. Utgangspunktet er at en del av det å istandsettes til livsmestring er gjennom å se for seg at språk og kultur er rammeverket for å forstå den konteksten man opererer i. Funnene deler seg i to hovedområder, der det ene området dreier seg om kultur og det andre om språk. Disse er noe overlappende ettersom språk er en aktuell inngangsdør til kulturen, og kultur i stor grad forstås og oppleves gjennom språk, og av den grunn vil det også i analysen være

---

flytende overganger mellom de to områdene. For området kultur fant vi grunnlag for å utforske om overgang fra en hovedkultur til en annen kan bidra til forståelsen av livsmestring. Vi fant også grunnlag for å utforske om forståelsen av den norske skolekulturen kan hemme eller fremme livsmestring hos elever med minoritetsspråklig bakgrunn. Når det gjelder området språk har vi i empirien oppdaget en mulighet for å utforske hvordan rådgiver kan forstå hva ungdommen trenger hjelp og støtte til. Vi sitter igjen med en forståelse av at språklige valg bidrar til en forventingen om at drømmen om hva du vil bli trumfer realismen i hva du kan bli, og vi ønsker å behandle dette i analysen. Det er også grunnlag for å utforske bruk av språklige verktøy. Vi har avdekket at det er noen mangler når det gjelder verktøy for å finne ut av det som *ikke* blir sagt. Det språklige området dekker også valgmuligheter og valgkompetanse.

På bakgrunn av dette har vi utviklet to konsepter som skal behandles i analysen. Det første konseptet heter «Å mestre livet på vestlig vis», og vil ta for seg forskningsspørsmålene:

- Hvilke forutsetninger/Hva må ligge til grunn for at minoritetsspråklige elever opplever livsmestring?
- Hva hindrer minoritets elever i å oppleve mestring?
- Hvordan bidrar minoritets elevers livserfaringer til å fremme eller hemme minoritets elevers livsmestring?

Det andre konseptet heter «Å mestre språket for å realisere framtidens drømmen», og vil ta for seg forskningsspørsmålene:

- Hvor betydning har drømmen om utdanning, eller drømmen om en bedre framtid enn foreldrene hadde, hos minoritets elever?
- Hvordan kan veilederen støtte veisøkeren i å mestre livet?
- Hvilken betydning har språket for livsmestring?

### 8.1.1 Struktur

Dataene presenteres og behandles underveis i drøftingen i de påfølgende kapitler. Dette valget har vi tatt ut fra tanken om at det skaper mer sammenheng og at leseren skal oppleve at det er flyt i teksten. Vi har valgt ut utdrag fra dataene i form av sitater (Johannessen, Rafoss, & Rasmussen, 2018). Lange, ordrette transkripsjoner anses som den

---

grundigste formen for dokumentasjon av hva som egentlig ble sagt i intervjuet (Kvale & Brinckmann, 2009, s. 297). Ut fra dette har vi kommet fram til at enkelte sitater, eller tekstpassasjer, representerer datamaterialet ganske bra, samtidig som vi ikke kan presentere alle dataene vi har. Noen av sitatene vil kunne dekke flere temaer.

Begrepet «funn» anvendes på to måter i denne avhandlingen.

1. Funn er det vi finner i intervjuene, mens resultatene er analysen.
2. Når vi har tolket empirien har vi også funn.

Vi forsøker etter beste evne å bygge opp resultatdelen etter anbefalinger fra Tjora (2019) der vi starter med kjennetegn på forståelse vi har av temaet. Deretter vil vi beskrive problemer, eller utfordringer, med temaet så grundig og nyansert som vi klarer, før vi illustrerer med empiriske beskrivelser og sitater fra respondentene. Så langt det lar seg gjøre vil vi komme med forslag til løsninger. Det er, imidlertid, litt på samme vis med resultatdelen som med de innledende fasene i den tematiske analysen: den lineære beskrivelsen lar seg vanskelig løse i praksis. Derfor vil det forekomme varianter av hvordan vi løser de ulike resultatdelene.

---

## 9. Resultat av analysen

Vi vil i dette kapittelet formidle resultatet av analysen, og gi svar på forskningsspørsmålene. Hvert forskningsspørsmål behandles i hvert sitt underkapittel. I kapittel 10 vil vi bruke analysen for å kunne svare på problemstillingen **Hvordan kan karrierelæring i den videregående skolen fremme livsmestring for elever med minoritetsspråklig bakgrunn?**

I innledningskapittelet har vi redegjort for problemstilling og forskningsspørsmål, og dette er forskningsspørsmålene som skal behandles i analysen:

- Hvilke forutsetninger/Hva må ligge til grunn for at minoritetsspråklige elever opplever livsmestring?
- Hva hindrer minoritets elever i å oppleve mestring?
- Hvor stor del spiller drømmen om utdanning, eller drømmen om en bedre framtid enn foreldrene hadde, hos minoritets elever?
- Hvordan bidrar minoritets elevers livserfaringer til å fremme eller hemme minoritets elevers livsmestring?
- Hvordan kan veilederen støtte veisøkeren i å mestre livet?
- Hvilken betydning har språket for livsmestring?

### 9.1 Konsept 1: Å mestre livet på vestlig vis

Tema for det følgende resultatkapittelet er hvordan livsmestring kan forstås som å mestre livet på vestlig vis. Stikkord for dette konseptet er kultur (overgang fra en hovedkultur til en annen samt det å forstå skolekulturen i Norge). Vi undersøker om kulturforståelse kan anvendes som et slags rammeverk for å forstå hvordan minoritetsspråklige elever kan istandsettes til livsmestring. Sentralt i kapittelet vil være 21st Century skills og vestlig skolepolitikk. Vi er nysgjerrige på hvordan den minoritetsspråklige eleven forstår norsk skolehverdag, og hva veilederen trenger å kunne noe om for å kunne hjelpe veisøkeren. I tillegg vil vi klargjøre hvordan det i norsk skolehverdag finnes problemer og det finnes «problemer». Dette antar vi kan være utfordrende å finne ut av om du ikke er oppvokst i kulturen.

Empirien fra intervjuene danner grunnlaget for denne drøftingen, og vi anvender den teoretiske bakgrunnen for å forstå forskningsspørsmålene. I den videre framstillingen vil vår



---

analyse av datamaterialet, samt sitater fra intervjuene knyttes opp mot de tidligere teoretiske innfallsvinkler. Vi skal trekke fram hva elevene vektlegger i intervjuene og hvordan vi forstår disse sosiale konstruksjonene.

### 9.1.1 Livsmestring som en del av den norske skolehverdagen

Et av våre forskningsspørsmål var «Hvilke forutsetninger/Hva må ligge til grunn for at minoritetsspråklige elever opplever livsmestring?». Dette spørsmålet er et slags grunnleggende spørsmål for å kunne svare på problemstillingen om hva livsmestring er. En beskrivelse av hva som må være til stede er ikke så lett å finne, og det er heller ikke så lett å tenke seg til enkle svar på dette spørsmålet. Noe av svaret finner vi i forståelsen av hvordan den norske skolehverdagen er organisert, både strukturelt og planmessig.

Utdanning i Norge er obligatorisk og gratis for barn og ungdom mellom 6 og 16 år. All ungdom mellom 16 og 19 år har lovfestet rett til tre års videregående opplæring. Dette er hjemlet i Opplæringsloven med tilhørende forskrifter. Opplæringen i grunnskolen er basert på læreplanverket Fagfornyelsen som er en fornyelse av læreplanverket Kunnskapsløftet. Fagfornyelsen er gradvis innført fra høsten 2020, og skal sikre at alle barn og unge tar del i et felles kunnskaps-, kultur- og verdigrunnlag. Grunnskolen bygger på enhetsskoleprinsippet, som innebærer likeverdig og tilpasset opplæring for alle. Alle elever som har et annet morsmål enn norsk eller samisk har rett til særskilt norskopplæring frem til de kan følge den vanlige undervisningen i skolen. Det betyr at rammene rundt skolen er lik for de fleste elever i Norge i dag.

I Opplæringslovens formålsparagraf er skolens samfunnsoppdrag for å støtte elevene i å mestre livet fram mot arbeids- og samfunnsliv formulert i skal-form: «*Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet*» (Lovdata, 1998). I forarbeidene til Fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2016) kan vi lese at fenomenet *livsmestring* foreslås tatt inn som et tverrfaglig tema i det nye læreplanverket, noe som ble realisert da Fagfornyelsen ble presentert noen år senere.

En problematisk side ved enhetsskoleprinsippet er at alle deltakerne i norsk skole ikke er like. En rapport fra udir.no om grunnskolen skoleåret 2019-20 viser at det er 636 250 elever i grunnskolen, og at 41 000 får særskilt norskopplæring, nesten 4 000 elever får særskilt

---

norsk i egne innføringsgrupper (Udir.no, 2019). Tallene omfatter ikke videregående skole, men grunnskolene er avgiverskoler til videregående, og vi vurderer det som at det ikke er grunn til å tro at situasjonen for videregående skole er særlig annerledes ettersom rettighetene til elevene er den samme gjennom hele skoleløpet. Ved inntaket til videregående skole er det vitnemålet fra grunnskolen eller tilsvarende opplæring som ligger til grunn, samtidig har alle ungdommer som er mellom 16 og 19 år lovfestet rett til videregående skole. Hvorfor kan dette være problematisk for livsmestring? I intervjuet med respondent 1 kommer vi inn på hvordan det er å takle overganger mellom skolenivåene.

**I:** Hvordan opplevde du overganger i forbindelse med opplæring, altså skole? Da tenker jeg overganger som fra ungdomsskole til videregående, fra barneskole til ungdomsskole for eksempel, eller skoleovergang fra fransk til norsk. Har du noen tanker om det?

**#1:** Du har liksom for lite ansvar, og når du kommer på ungdomsskolen så er det bedre ansvar, mye ansvar, og når du kommer på videregående så er du selvstendig, du kan gjøre hva du vil, hvis du ikke ønsker timer så kan du bare droppe det. Mens der jeg er fra, hvis man ønsker å komme i den skolen, så er det sånn at du skal ikke droppe, du skal fortsette med det, for vi mener at de pengene som foreldrene bruker for at vi skal gå på skolen, må vi respektere og gjøre så godt vi kan. Mens her er det gratis så kan man bestemme seg, så er det mange av oss som bare dropper det, og så ikke ser framtiden, hva det kan hjelpe oss til. Så det er veldig forskjell, synes jeg, i hvert fall.

Respondent 1 kommer her inn på opplevelsen av selvstendighet og hvor mye ansvar som blir lagt på eleven i de forskjellige utdanningsnivåene. Hun beskriver relativt store og vidtgripende opplevelser av ansvar – fra for lite til for mye (du kan gjøre hva du vil). Vår tolkning av respondentens beskrivelse av ansvar er at skolen nærmest tildeler alle elever det samme ansvaret, uavhengig av om eleven har fått opplæring i å ta ansvar eller ikke. Vi tror at overganger mellom trinnene kan oppleves som problematisk for elever, noe som støttes av Eriksen og Sørheim (2006). Eriksen og Sørheim peker på skolen som en av statens viktigste virkemidler for integrering, noe som viser seg både gjennom inntak og læreplanverk. Alle elever har samme læreplan, de samme rettighetene til skoleplass og det stilles de samme kravene til alle. Spørsmålet vi startet med i dette kapittelet var hva som må ligge til grunn for at minoritetsspråklige opplever livsmestring, og vår kommentar til dette er at det kan virke som om at spesielt elever som har mangelfull opplæring i norsk skole kan ha behov for mer støtte når det gjelder å ta ansvar for seg selv for å oppleve

---

livsmestring. I tillegg vil vi i konsept to diskutere manglende grunnleggende kompetanse som strukturelt problem, noe som vil kunne danne et mer helhetlig svar på dette spørsmålet.

Eriksen og Sørheim (2006) peker på at skolen som et eksempel på kulturell arena stiller svært høye krav til alle samfunnets medlemmer med tanke på deltakelse, og det gis få muligheter til avvik på kulturelt grunnlag. En mulig løsning for å støtte eleven i å ta ansvar kan være deltakelse i aktiviteter som lærer eleven opp i ansvar. En aktivt deltagende lærende elev er i tråd med både grunnlaget for Fagfornyelsen, og kompetanser for framtiden som er beskrevet i 21st Century Skills (Wallis & Steptoe, 2006; NOU 2015:8, 2015). Her er et potensiale for å skjele til læringsteori gjennom aktivitet av John Dewey i kombinasjon det bærende prinsippet i sosialkonstruktivisme om at karrieremessige utfordringer kan læres av alle (Haug, 2018). Svendsrud (2015) peker i sin oppsummering av forskjeller mellom rådgivning, veiledning og læring på at «når målet er læring er det den som skal lære som må være den aktive». Det er vanskelig ut ifra den begrensede gyldigheten til dette eksempelet å foreslå en form for aktivitet som kan fungere universelt, men noe som kan fungere på enkelte skoler er at karriereveilederen involveres i praksisoppholdene til elever. Praksis på yrkesfag er allerede en etablert læringsform, og en mulighet for å støtte eleven i relevante situasjoner der det må tas ansvar kan være at karriereveilederen for eksempel har en samtale med eleven underveis i praksisperioden.

### **9.1.2 Livsmestring som en del av kulturen**

Det sentrale forskningsspørsmålet for dette kapittelet er «Hva hindrer minoritetsspråklige elever i å oppleve livsmestring?» Dette forskningsspørsmålet er den kritiske søsteren til det forrige forskningsspørsmålet, og dukket opp til overflaten gjennom arbeidet med de transkriberte intervjuene samtidig som vi leste teori om hvordan elever kan oppleve livsmestring. I utgangspunktet er vi ikke riktig sikre på hvordan livsmestring kan la seg lære bort, og vi ble nysgjerrige på hvilke hindre som ligger til grunn for opplevelsen av livsmestring, spesielt for de elevene som er i vår målgruppe. Saken er at vi mistenker at mange minoritetsspråklige elever ikke er rustet for å håndtere den norske skolekulturen der «man kan bli hva man vil». Vi ønsker å utforske denne mistanken for å for det første sjekke ut om det er hold i spørsmålet, og for det andre om hva som eventuelt ligger til

---

grunn for manglende livsmestring. Vi tror at noe av svaret ligger i forståelsen av hvordan norsk skolehverdag oppleves og hva innholdet i skolen er.

Vi skal starte med respondent nummer 5, som forteller følgende om sin levde opplevelse av skolehverdagen.

**I:** Hvordan husker du skolen og den opplæringen du har vært igjennom.

**#5:** Det var veldig dårlig.

**I:** Kan du fortelle hvorfor?

**A:** Jeg ble veldig mye mobbet i alle de årene fra barnehage til at jeg flyttet hit. I syvende og åttende var det ikke så ille, men det var på grunn av at jeg var liten og tynn, det har vært problemer med det. Jeg vil notere også at skole i Hellas ikke er sånn som her i det hele tatt. Det ser og kan føles som fengsel, spesielt hvis man ikke er vant til det. Det er jern rundt og sånn, lærere kan være hyggelig, også streng, men heldigvis slår de ikke. Det er – Har jeg sagt at jeg har byttet tre skoler?

**I:** Nei.

**#5:** Jeg måtte bytte tre skoler på grunn av at jeg ble mobbet.

**I:** Tre ganger måtte du bytte skole?

**#5:** Ja.

**I:** Hvilket land var dette?

**#5:** Hellas. Men vi er jo ikke de eneste som ble mobbet, men du vet – Unger. Og lærere kan si noe, men de kan ikke gjøre noe.

Respondent 5 starter med å beskrive hele skoleopplevelsen som dårlig, med forsterkeren «veldig» foran for å understreke at opplevelsen var virkelig dårlig. Årsaker til denne opplevelsen er mobbing, og han knytter også manglende støtte fra læreren til denne negative opplevelsen (lærere kan si noe, men de kan ikke gjøre noe). Respondenten har byttet skole tre ganger, noe som kan fortelle oss at løsningen på problemet ble lagt på ham som var utsatt for mobbing, som igjen ikke er vanskelig å forestille seg er en ekstra belastning. Slike vonde skoleopplevelser som mobbing kan være en hindring for å oppleve livsmestring, og vi skal komme tilbake til det etter et annet eksempel.

---

**I:** Hva tenker du om at skolekulturen er forskjellig fra den du kjenner fra tidligere før du kom til Norge? Og, med skolekultur så tenker vi hvordan vi lærerne er, hvordan skolen er, hvordan klasserommene er, og oppførsel og i det hele tatt – Er det forskjell på skolekulturen her og den du har opplevd tidligere?

**#1:** Der jeg kommer fra så er det mye om kulturrespekt, hvordan vi skal respektere andre når vi møter dem, hvordan vi skal snakke om dem og hvordan vi skal oppføre oss, mens her lærer de oss om våre rettigheter, våre meninger, om at vi må tørre å si noe hvis vi ikke ønsker det, så det er ganske stor forskjell, jeg som egentlig kommer fra et annet land og aldri har sagt voksne navn, for det første er det utrolig vanskelig. Jeg husker da jeg var i syvende, så fikk jeg en presentasjon av lærerne, og de sier til meg, du kan for eksempel kalle meg Lise». Lise, ok, jeg har aldri sagt Lise på to år for jeg synes det var veldig rart, og de tenkte at jeg ikke kunne det. Jeg lærte meg norsk så fort, og da lurte de på om jeg kanskje var sjenert, så sa de til meg at, «i Norge så er det sånn at man sier alle sitt navn, det er ikke bare onkel, tante og søsken», og da tenkte jeg, ok, dette er et nytt land og det er mye utfordringer. Først må jeg lære meg kulturen, språket og så må jeg finne meg venner som er veldig vanskelig. Så sitter jeg hjemme og sier, «pappa, det der går ikke, jeg kan ikke si til en voksen som er 50 år, navnet hennes på skolen, spesielt, så skal hun si «ja» til meg.» Så sier jeg at dette kan jeg ikke. Så når jeg trenger hjelp og rekke opp hånden eller bare, «du, lærer», og de hører ikke på meg når jeg sier «lærer», så det tok utrolig lang tid for å få hjelp, og det er ganske forskjellig.

**I:** Ja.

**#1:** Konklusjonen er at i Norge så lærer vi om våre rettigheter, mens der jeg kommer fra så lærer vi hvordan vi respekterer andre.

I respondent 1 sitt utdrag ser vi et annet eksempel som kan bidra til å forstå hvilke hindringer som ligger i veien for livsmestring. Respondenten forteller her om en stor hindring for henne, nemlig det å ta i bruk fornavnet til læreren i klasserommet. Hun forklarer det med at det strider imot det hun har lært om respekt for autoriteter, og at hun har søkt støtte hos faren. Det kan virke som om faren har gitt henne råd om å bruke «lærer» i stedet, men dette blir vår gjetning. Uansett kan det se ut som at faren ikke har gitt henne særlig støtte i det å ta i bruk fornavnet på læreren. Dette er et eksempel på at noe som kan se ut som et lite problem på overflaten kan være større når man pirker litt i det. I tillegg avslutter respondenten med en konklusjon, som tegner et bilde av et stort sprik mellom hva hun har lært (som handler om hvordan man skal respektere andre) mens forventninger til innholdet i norsk skole som er å lære om sine rettigheter (forstått dithen at eleven skal istandsettes til et liv etter skolen).

---

Disse to opplevelsene er forskjellige i form av at respondent 5 beskriver ytre konflikter mens respondent 1 beskriver en indre konflikt. De er også forskjellige i det at respondent 5 sin opplevelse kan betegnes som mer alvorlig ettersom det er krenkelse involvert. Men det som er likt for eksemplene er at begge nærmest blir overlatt til seg selv å finne løsningen. Respondent 5 forteller at lærerne ikke har myndighet til å gjøre noe, mens respondent 1 ikke ser ut til å ha fått særlig støtte hos sin far. En sentral del av livsmestringsbegrepet er å istandsettes til å håndtere de situasjoner som måtte oppstå, men det er ikke meningen at elevene skal klare det på egenhånd. For å finne løsninger på disse eksemplene for hva som skaper hindringer for livsmestring kan det være en nyttig øvelse å se for seg situasjonene i andre sammenhenger. Sælebakke (2018) framholder at elever og lærere kan trene opp og utvikle sin relasjonskompetanse, og med det danne et grunnlag for livsmestring. Spurkelands definisjon av relasjonskompetanse, som gjengitt i Sælebakke (2018) tar blant annet for seg «ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler og vedlikeholder relasjoner mellom mennesker», og er særlig aktuelt for respondent 5 sin utfordring med å ta i bruk fornavn på læreren. Sett fra lærerens ståsted, så kan respondent 1 sin bruk av ordet lærer forstås som at eleven ikke husker navnet, eller at det representerer noen form for uvilje. Utifra et sosialkonstruktivistisk ståsted vil det kunne forklares med at læreren er et produkt av klasserommet, der elever og lærere bruker navnene på hverandre, slik som man gjør ellers i samfunnet i Norge. Sånn sett spiller klasserommet den alminnelige omgangsformen i storsamfunnet. Sett fra faren til respondentens ståsted, og med utgangspunkt i at vi tolker det dithen at faren ikke oppfordret respondenten til å ta i bruk fornavnet, så kan vi tolke at faren er et produkt av sin egen oppdragelse i hjemlandet. Denne tolkningen er som sagt heftet med en litt for vid tolkning av teksten, og i virkeligheten må man stille kontrollspørsmål av typen «forstår jeg det slik at faren din ikke sa at du skulle bruke fornavn» for å sikre gyldighet av tolkningen. Utgangspunktet for navnesituasjonen er en indre kulturkonflikt som utvikler seg til en liten ytre kulturkonflikt mellom hjemkulturen og den norske kulturen. For karriereveiledning er dette relevant ettersom veilederen kan bidra til å løse kulturkonflikter i møtet med den veisøkende (Eriksen & Sørheim, 2006). På den måten blir ikke veisøkeren overlatt til seg selv i å finne løsninger.

---

Andre faktorer som kan hemme livsmestring hos elever med minoritetsspråklig bakgrunn er andre typer kulturkonflikter. Veilederen må operere i forståelsen av at kultur møter er noe som skjer fordi ulike kulturer møtes, og at kulturkonflikter kan oppstå på grunn av misforståelser. Utfordringen er for det første å identifiserer misforståelsen, sekundært å utvikle verktøy for å håndtere det som måtte oppstå. Et eksempel på dette kan være læreren eller veilederen som en autoritetsperson, og hvordan indre kulturkonflikter kan konstrueres fordi det er et misforhold mellom erfaringen av hvordan en lærer eller veileder er kontra oppfatningen av hvordan en autoritetsperson i skolen skal være.

Karriereforsståelser («career beliefs») er et begrep som knyttes til Arulmani (Arulmani, 2019), og i det ligger at veisøkerens avgjørelser påvirkes av den kulturen de kommer fra og at forståelsen er internalisert i individet. Veilederen må ha fokus på den veisøkendes karriereforsståelse fordi karriereveiledning kan miste sin betydning hvis disse karriereforsståelsene ikke blir tatt hensyn til i veiledningen. Videre er begrepet «cultural approach», også fra Arulmani, aktuelt. Begrepet innebærer å være kulturelt forberedt i møte med veisøkere fra andre kulturer, ettersom minoritetsspråkliges forventninger til og status i norsk skole kan forstyrre og utfordre balansen når de skal tilpasse seg norsk skolekultur.

For respondent 5 kan situasjonen med den vonde skoleopplevelsen like godt ha vært opplevd i Norge. Vi tror at mobbing og opplevelse av manglende støtte er ikke noe som er kulturelt betinget, men strukturelt betinget. Et begrep som kan være aktuelt å benytte i denne forbindelsen er utenforskap. Det man kan forstå av respondenten sin fortelling om opplevelsen med å bytte skole tre ganger er at eleven har måttet forlate relasjoner til lærere og elever og knytte nye relasjoner flere ganger. Utenforskap kan brukes om manglende sosiale koblinger i samfunnet (Tjora, Utenforskap i Store norske leksikon, 2021), og den psykologiske broren til dette begrepet er ensomhet. Utenforskap dekker dermed både strukturelle mangler og individuelle opplevelser. En mulighet for veilederen i slike situasjoner kan være å gripe tak i de strukturelle manglene og gi støtte eller veilede videre omkring de individuelle opplevelsene.

### **9.1.3 Livserfaringens betydning for livsmestring**

I dette kapittelet håndterer vi forskningsspørsmålet «Hvordan bidrar minoritetslevers livserfaringer til å fremme eller hemme minoritetslevers livsmestring?» I likhet med det

---

forrige forskningsspørsmålet er også dette et spørsmål som dukket opp i arbeidet med datamaterialet fra intervjuene. Noen slående utsagn fra to respondenter var nemlig en stor forskjell mellom norsk skole og skolen i hjemlandet var at i Norge blir man ikke slått av læreren. Vi, som lærere og rådgivere i norsk skole, kjente at dette rørte ved oss som personer. Tanken på å slå elever er for oss så fjern at vi stoppet nærmest opp. Samtidig slo det oss at i norsk skole finnes det problemer, og det finnes «problemer». Utsagnet som respondenten kom med var så perspektivskapende for vår oppgave at vi ikke kunne unnlate å ta det med. Vi ønsker å diskutere om slike livserfaringer er hemmende eller fremmende for livsmestring.

Som vi har beskrevet i teoridelen i kapittel 4.1 er et sentralt utgangspunkt for å kunne støtte eleven i å utvikle karrierekompetanse er hvordan man forstår verden. Savickas er sentral i denne utviklingen av forståelse med utgangspunkt i hans oppfatning av den menneskelige identitet (Haug, 2018). Hvem vi er som mennesker er et pågående prosjekt å finne ut av, i samspill med andre og i takt med samfunnets utvikling. Her er referansen til sosialkonstruktivisme meget tydelig – vi dannes som mennesker fordi vi dannes med mennesker. Dette er også grunnlaget for den moderne konstruktivistiske forståelsen av karriereveiledning. Narrativet – fortellingen som seg selv og sin historie, er sentralt for den som skal veiledes. Selvet sees i lys av fortid, nåtid og framtid (Savickas M. , 2019). I moderne karriereveiledning omfatter karriere alt det veisøker har erfart i livet, ikke bare relatert til arbeid. Savickas bruker begrepet livsdesign om konstruksjonen av karriereløpet (2019) i sin videreutvikling av arbeidene til Donald Super. Veisøkeren skal settes i fokus, og settes i stand til selv å identifisere sine utfordringer og designe løsninger som passer. Med tanke på hva begrepet livsmestring rommer, så faller denne arbeidsmetoden godt sammen med målsetningen for livsmestring i Fagfornyelsen. Vi vil nå gjengi sitatene fra to respondenter (respondent 6 og respondent 3) før vi foreslår mulige tolkninger og løsninger. Vi vil gjøre oppmerksom på at vi har skjult lokale stedsnavn men beholdt navn på nasjoner. Det første for å skjerme respondentene og ivareta personvernet, det andre for å ivareta forståelsen av skole som et globalt fenomen.

**I:** Vi lærerne i Norge og lærerne i Uganda, er det forskjellig?

**#6:** Veldig forskjellig, ja.



---

**I:** Kan du si noe om hva som er forskjellig?

**#6:** Her i Norge slår ikke læreren barn, men i Uganda slår de, for eksempel på skolene. Om du gjør noe galt, du klarer ikke å lese, du svarer ikke på spørsmålet for eksempel i klassen, så slår de deg.

**I:** Hva tenker du om at skolekulturen fra den du kjenner til tidligere? For i Norge, på [redacted] videregående har vi en kultur, som at vi skal være – Vi skal ha respekt for hverandre, vi skal møte presist, vi skal – Ja, det er ting som er viktig, det kan være andre ting som er viktig i Afghanistan, i USA, i Somalia. Har du opplevd ulik kultur?

**#3:** Ja, det er stor forskjell, veldig stor forskjell. I Somalia er det læreren som har makt på skolen, jeg vet ikke, i Norge er det ikke lov å slå. I Somalia er det vanlig, for eksempel, noen dager kan man bli slått fire, fem, seks ganger av forskjellige lærere. Hvis du kommer på skolen en time for sent, kan du-

**I:** At du blir slått, skadet?

**#3:** Ja, man får straff.

Vårt utgangspunkt er at vi kjenner norsk skole, hvordan opplæringen skal foregå, hvilke rammer som skolen og lærerne kan operere innenfor og hvordan man skal håndtere vold. Vi kjenner for lite til hvordan dette ivaretas i Somalia og Uganda, men vi håper at dette ikke er eksempler som er allmenngyldige for skolene der.

Ovenfor er to eksempler på livserfaringer som er alvorlige og kanskje ikke så vanlige. Samtidig kan vi ikke være sikker på at ikke flere elever enn vi tror deler den samme erfaringen. I disse situasjonene er det et vell av muligheter for å støtte den veisøkende. Ut fra en psykologisk forståelse, at slike traumatiske livserfaringer kan føre til skader på sinnet og lede til utdanningskonsekvenser som vegring for å ta ordet i timen, tørre å prøve uten å frykte å ta feil, så kan løsningen være å henvise den veisøkende til det videre støtteapparatet i skolen. Det er den profesjonelles ansvar å ivareta interessene til den i relasjonen med minst makt, og vi vil påstå at det også er en forventning om en slik rolleforståelse i norsk skole i dag. Dersom den profesjonelle ikke tar ansvar, vil den veisøkende kunne oppleve at systemet svikter, at man blir overlatt til seg selv, og at problemer som er mindre vokser seg større. Ut fra en sosiologisk forståelse, at livserfaringen kan føre til manglende tro på å knytte relasjoner til en lærer, så kan løsningen

---

være å etablere et enda tettere samarbeid med for eksempel kontaktlærere. Og ut fra en forståelse om eleven som en deltaker i samfunnet og framtidig bidragsyter til det gjennom arbeid, så kan løsningen være å støtte veisøkeren til å selv identifisere sine utfordringer og designe løsninger som passer (Svendsrud, 2015). I virkeligheten vil det nok være sannsynlig med en kombinasjon av flere eller alle av disse tiltakene. Utgangspunktet må uansett være forståelsen at vi alle er eksperter på våre egne liv (Savickas, et al., 2009).

#### **9.1.4 Oppsummering av konsept 1: Å mestre livet på vestlig vis**

Konsept 1 dreier seg om å mestre livet på vestlig vis, og tar utgangspunkt i den delen av verden vi befinner oss i og livsmestring som fenomen. Gjennom forskningsspørsmålene har vi forsøkt å finne noen svar på om og hvordan livet kan la seg mestre på vestlig vis. Den aktive veisøkeren og veilederen som en deltaker i veisøkerens framtidsdesign framstår som en mulig innfallsvinkel til hvordan livsmestring kan læres bort. Kunnskap om ungdommens livserfaringer er kunnskap som må hentes fram ettersom tidligere skoleopplevelser kan både hindre og hemme livsmestring. I tillegg har vi synliggjort hvordan kulturkonflikter av både ytre og indre art kan hindre eller hemme livsmestring. Her kan den veisøkendes karriereforståelse («career beliefs») identifiseres, samtidig som tilnærmingen til kulturforståelsen («cultural approach») justeres. Opplevelsen av utenforskap kan skyldes mangel på støtte både hjemmefra og i skolen. Det er noen strukturelle, eller systematiske, utfordringer knyttet til hvordan livet kan la seg mestre på vestlig vis, og det er at den grunnleggende kompetansen er mangelfull fordi utdanningsløpet i norsk skole er mangelfull. Denne utfordringen henger sammen med konsept 2. Vi vil diskutere hvordan den kunnskapen vi har kommet fram til samsvarer med eller tilfører noe nytt i diskusjonskapittelet, som er kapittel 10. I tillegg vil vi peke på noen aktuelle konsekvenser for praksis.

---

## 9.2 Konsept 2: Å mestre språket for å realisere framtidsdrømmen.

Dette konseptet handler om hvordan språk og framtidig karriere henger sammen. Stikkord er framtidsvisjonen, spesielt med tanke på realisme og drøm. Vi vil også undersøke hvordan karriereveilederen kan forstå hva ungdommen trenger hjelp og støtte til. Underveis i arbeidet med datamaterialet og analysen har vi også blitt oppmerksomme på «det som ikke blir sagt». I tillegg har vi fokus på valgmuligheter, forventinger fra familie og foreldre, valgkompetanse. Vi retter diskusjonen mot innholdet i Fagfornyelsen. Vi er interesserte i å finne ut av hvordan eleven opplever språkbarrieren, hva eleven gjør for å realisere karrieremålet. I tillegg har vi lyst til å ta med et prinsipp fra Fagfornyelsen som dreier seg om læringsdesign. I stedet for å gi veiledning *til* eleven lurte vi på om det språklig sett er mer hensiktsmessig å gi veiledning *med* eleven.

### 9.2.1 Språk som nøkkel til livsmestring og karriere

I dette avsnittet er forskningsspørsmålet «Hvilken betydning har språket for livsmestring». Det er lite omdiskutert at språk er en nøkkel inn i kultur og sosiale relasjoner. Vi vil forsøke å finne ut av om språkopplæring kan være sentralt i elevens oppfatning av hvilke muligheter som ligger i framtiden.

I Fagfornyelsen er rammeverket med fag- og timefordeling gjort noe om på, blant annet er timefordelingen for norsk endret for yrkesfaglige utdanningsprogram slik at alle norsktimene er samlet på VG2 (Kunnskapsdepartementet, 2020). Dette betyr at minoritetsspråklige elever, inkludert de med kort botid i Norge ikke har norskopplæring som en integrert del av sitt første år på videregående skole. I samtalen med respondent 2 om utdanningshistorie kommer det fram et oppstykket utdanningsløp som også inneholder noen mangler. Vi har i disse sitatene sladdet lokale stedsnavn for å sikre personvernet til den som er intervjuet. Vi har valgt å ta dette med fordi fortellingen til respondent 2 om sitt utdanningsløp er illustrerende for hvordan flere minoritetsspråklige beskriver sin skolebakgrunn før de begynte på videregående.

I: Hva er din utdanningshistorie, så langt? Altså, hva slags skole og opplæring har du hatt i ditt liv? Kan du fortelle litt om det? Når begynte du på skole?

**#2:** Jeg begynte i 2015. Først her på ungdomsskolen, jeg begynte da jeg var 15 år, jeg kom til Norge i 2015, så har jeg vært et år på ungdomsskolen, og så var jeg i [REDACTED] i Nordland i 2017, så begynte her jeg på videregående første året i en kvalifisering i klassen, det vi har også i [REDACTED], så jeg har vært der og etterpå i Troms, så, det var liksom- Norsk kurs, når man går på norsk kurs, i tiende, jeg var der tre år, flyttet og har vært et år der, og i 2019 etter at jeg flyttet til [REDACTED], først helse og så salg og service. Så jeg var på videregående i fjor og så i år.

**I:** Så to år i [REDACTED]?

**#2:** Ja, nå har jeg begynt salg og service, reiseliv, andre året.

**I:** Bra. Hvor lenge har du da gått på skole i Norge, totalt?

**#2:** Kanskje – For jeg har- Hele året, men det var for at jeg bodde i mottak, kanskje du vet det, når man først, kommer først til Norge, så jeg var først seks måneder på en skole og så to måneder på en annen skole, så litt forskjellig men ikke hele året sånn. Så her i [REDACTED] har jeg vært et år, hele året, et år, igjen der og så flyttet jeg i 2017 og så begynte jeg her et år i fjor og så et år.

**I:** Så, hvor lenge har du vært i Norge da, totalt?

**#2:** Over fire år.

Denne eleven har vært i Norge i fire år, og beskriver en temmelig omflakkende hverdag. Det er en viss språkopplæring, og eleven har også tilegnet seg et funksjonelt norsk språk som vi kan se av transkripsjonen. Ut fra det vi har forstått av dette tekstutdraget, så har selve norskopplæringen, som norsk kurs, kommet noe ut i skoleforløpet, omtrent midtveis. Respondenten har vært i ungdomsskole og i videregående skole, og det er grunn til å tro at han har deltatt i den ordinære norskopplæringen med støtteundervisning.

De neste utdragene fra datamaterialet stammer først fra den samme samtalen med respondent 2, og tar for seg synspunkt på norsk og språkopplæring, deretter er det et utdrag fra samtalen med respondent nummer 6.

**I:** Nå skal jeg ta opp et ord som heter skolekultur, og da mener jeg – Du snakket om fravær, for det er vi på skolen ofte opptatt av. Fravær, at du følger med i timene, at du forteller hva du mener og hvis det er noe som du er usikker på, så skal du spørre. Det er skolekultur her hos oss. Tror du at du kan lære noe av det når du skal begynne å jobbe? Det du lærer på skolen om å møte opp i tide, og følge med – Er det ting du kan bruke når du skal begynne å jobbe?

---

**#2:** Ja, det hjelper veldig mye å gå på skole, så man kan lære alt fra skolen. Hvis man går på skolen kan man lære alt, og det hjelper kanskje med språk, hvis man ikke har så mye utdanning kan man skrive av språk og forstå – Men, du forstår alt, eller, ikke alt, men du forstår at hvis noen snakker om noe sånn, mer enn det du klarer, og sånne ting, da.

**I:** Ja, å forstå – Tenker du at språk er viktig?

**#2:** Ja, egentlig, språk, å skrive og lese. Det er veldig viktig, man må kunne det, hvis ikke er det litt vanskelig å finne seg jobb etter skolen. Så skal prøve seg som lærling, og hvis du ikke kan lese, skrive og snakke ordentlig så er det litt vanskelig å få jobb.

Her ser vi at respondenten selv kobler sammen språk med kultur og forståelse, noe som intervjueren følger opp for en ytterligere utdypning. Det neste utdraget er fra respondent 6, som snakker om sin motivasjon for å lære norsk, som en slags nøkkel for å komme videre i karriereplanen sin.

**I:** Du sa at du har gått seks år på skole i Uganda, og så har du nå begynt å velge videregående skole. Hva var det som gjorde at du valgte helse? Hvorfor valgte du helse?

**#6:** Jeg går på helse, men jeg valgte ikke det, for jeg går bare på hospitering.

**I:** Skjønner, så du hospiterer på helse?

**#6:** Ja.

**I:** Men det er like spennende. Hvorfor valgte du å hospitere på helse?

**#6:** Fordi jeg vil lære mer norsk.

**I:** Hva har du lyst til å gjøre når du blir voksen? Når du blir stor.

**#6:** Jeg vil bli doktor, og behandle folk.

**I:** Du vil bli doktor og behandle folk. Hvorfor vil du det?

**#6:** Det er min drøm. Jeg har hatt det siden jeg var barn, så har jeg drømt om at jeg vil behandle folk, jeg vil fortsette med det.

Oppsummert kan vi si at det som er likt, eller felles, for disse to elevene, er opplevelsen av at de ikke strekker til språklig og at de har gjort ulike valg for å bøte på det. Begge virker også å være motivert av drømmen om en framtidig yrkeskarriere, og at det å kunne norsk på mange måter er nøkkelen inn i arbeidslivet. Vi startet dette underkapittelet med å påstå at språket er nøkkelen inn i kulturen, og vi vil framholde at vi også tror dette gjelder for å

---

komme seg inn i arbeidslivet og den sosiale kulturen på arbeidsplassen. Dette med begrunnelse i at språket er grunnlaget for de sosiale konstruksjonene.

Vi kan forstå deres motivasjon på minst to måter. Det ene er for å unngå utenforskap. Eriksen (2017) anvender begrepet *etnisk splittelse* i sin analyse av utenforskap og gruppedannelse i skolen. Noen sentrale markører som kan forklare hvordan splittelse skjer er hudfarge og utseende, stedstilhørighet, språk og humor. Det er vanskelig å gjøre noe med hudfarge og utseende. De andre tre markørene er det imidlertid mulig å regulere på for å redusere graden eller sjansen for etnisk splittelse. Humor er ofte sett på som den mest avanserte formen for språklig kompetanse, ettersom humor ikke er en universell språklig form, men knyttet til språkforståelse gjennom kulturforståelse og oppfattelse av kontekst. En reell sjanse for å redusere etnisk splittelse vil derfor kunne være gjennom språk.

Den andre motivasjonen for å lære seg norsk kan være fordi den norske skolen er basert på språk og skrift (Eriksen & Sørheim, 2006), noe som kan skape utfordringer for minoritetsspråklige elever som kommer fra en kultur der erfaringsbasert kunnskap er mer etablert. Man må rett og slett mestre språket for å mestre fagene som legger grunnlaget for den videre deltakelsen og bidraget til samfunnet.

En måte å fasilitere for livsmestring blant elever med minoritetsspråklig bakgrunn vil derfor være å tilby norskopplæring, også i det første året på videregående skole hvor ordinær norskopplæring ikke tilbys. Språk er et omfattende område, og vi kan ikke ta for oss alle aspekter ved språkopplæring, men vi vil vektlegge at det som skjer i møtet mellom elever og elever, elev og fag og elev og karriererådgiver er i stor grad avhengig av et funksjonelt språk. I tillegg vil vi foreslå et språklig verktøy, en slags kampanje, der forskjellen på veiledning *med* eleven framfor veiledning *til* eleven fremmes. Dette vil også være et bidrag til forståelsen av karriereveilederen som en som fasiliterer for at den veisøkende selv skal konstruere sine egne løsninger i samspill med andre framfor å få presentert en rekke forslag til løsninger som de skal ta standpunkt til.

### **9.2.2 Drømmen om en framtid**

I dette avsnittet behandler vi forskningsspørsmålet «Hvilken betydning har drømmen om utdanning, eller drømmen om en bedre framtid enn foreldrene hadde, hos elever med minoritetsspråklig bakgrunn?». De fleste av respondentene våre snakket ganske villig om

---

drømmen de hadde om framtiden. Vi valgte å ha det som tema i intervjuet fordi drømmen om hva du kan bli er så sentral i norsk skole. For eksempel heter fylkenes informasjonstjeneste for søkere til videregående opplæring vilbli.no, og ikke kanbli.no, som kanskje ville vært en mer realistisk tilnærming. Videre i informasjonsportalen heter det «Hvilken skole vil du velge», og «Hvilken karriere passer for deg». Vi tror at språklige valg som dette kan bidra til en, kanskje misforstått, forståelse av at alle muligheter ligger åpne. Samtidig er Norge et land hvor utdanning er et satsningsområde. Utdanning i Norge er gratis, og sånn sett kan det være en viss realisme i drømmer man har.

Vi vil nå presentere noen sitater som representerer datagrunnlaget på det vi har kalt drømmen om en framtid. Vi starter med respondent 1.

**I:** Kan du fortelle om dine skolevalg så langt? Du har vært inne på det allerede, men, er det noen spesiell grunn til at du valgte akkurat dette? Og da tenker jeg spesielt på om det er noen faktorer – Foreldre, søsken, skole eller venner som har hjulpet deg til de valgene du har tatt hittil?

**#1:** Det er masse tanker fram og tilbake, men til slutt så har jeg valgt reiseliv, så tenkte jeg – Hallo, jeg kan gjøre noe annerledes i familien min, det er ikke mange som vet om den bransjen, så jeg kan gjøre noe annet som ingen av oss har gjort, så da har jeg valgt det, så har jeg sagt til mamma og søster og litt til andre at, ok, jeg har valgt reiseliv og mamma spurte, «hva er reiseliv?» Da tenkte jeg at dette var interessant, så sier jeg at det er rett og slett å utvikle språket hvis man kan flere språk, og det er mye bransje i den, så jeg har valgt det i min tanke, akkurat nå, er å bli flyvertinne, men jeg vet ikke, ting kan endre seg så fort. Så startet vi på skolen og begynte å lære mer om markedsføring og guiding, da tenker jeg – Ok, det blir dobbelt interessant hvis jeg kan bli guide. Og samtidig så har lærerne sagt til meg at hvis jeg – Jeg kan jobbe med forskjellige ting når jeg har et annet språk, og da bare tenkte jeg – Jeg kan bare satse på flyvertinne, men jeg kommer sikkert ikke til å være det, så jeg ble tipset om at jeg kan bli guide, å lære mer om historie i fremtiden, at jeg går på universitet og utdanner meg i historie, så kommer jeg tilbake og formidler mange historier som er basert på reiselivet, da.

**I:** Hva er din motivasjon for skolegang? Og nå tenker vi for det å gå på skole i det hele tatt, hva er motivasjonen din for å gå på skole?

---

**#1:** Det for at jeg har fått muligheten til å gå på skolen, når man ser på verden så er det mange som ikke får gå på skolen og vi som er heldig som fikk lov til å gå på skolen må nytte seg av det der, så egentlig er min motivasjon å se hvordan de andre ikke har det, på en måte de som ønsker så mye å gå på skolen, har ikke vært på skolen, og vi som er heldig fikk lov til å gå på skolen, og så driter vi nesten i det eller bryr oss ikke. Så jeg tenker at den sjansen som jeg da fikk vil jeg bruke på riktig måte og en respektfull måte, så min motivasjon er rett og slett de andre som ikke har den tilgangen som jeg har. Det å formidle at hvis jeg gjør noe, hvis jeg utdanner meg og hvis jeg har en jobb så kan jeg gjøre noe annerledes for andre. Så, når jeg sitter på stolen og på bordet og skriver og tenker, så er det ikke sånn at – Jeg liker ikke skolen, men jeg tenker bare – Ok, jeg har fått muligheten og jeg må bruke det på riktig måte, og jeg skal ikke forestille meg at jeg er sånn – Jeg har muligheten, jeg gidder ikke sånn her.

Det er flere aktuelle uttrykk som vi kan gripe fatt i her. Det ene er den relativt konsekvente bruken av «jeg valgte», «jeg kan gjøre noe annet», «hvis jeg kan bli» som kan gjenspeile en selvstendighet og sikkerhet i valgkompetansen. Samtidig merker vi oss utelatelsen av ordet «ikke» når respondenten beskriver sine muligheter. Like viktig som det som blir sagt i en samtale kan være det som ikke blir sagt. I kontrast til dette eksempelet på en relativt selvstendig valgprosess, står beskrivelsen til respondent 2, som har funnet støtte i sitt sosiale system før valget ble tatt.

**I:** Siden du gikk på helse i fjor, har det hjulpet deg til å gjøre valg om å gå på service? Var det der at du fant ut at «jeg vil gå på service», eller var det andre ting som gjorde at du byttet?

**#2:** Jeg tenkte på det også, jeg hadde en kompis, så spurte jeg noen andre hva som var best at jeg skulle gå, men han gikk i fjor, og han jobber nå på kontor, han er fra Afghanistan, så han sa til meg at det kanskje ville bli bedre for meg å jobbe i kontor så jeg kunne jobbe på flyplass, hvis jeg var flink. Han jobber på kontor, og han sa at hvis du kan det – Hvis jeg går salg og service, så kan jeg bestemme mer, men det tenkte jeg selv også, at kanskje det er bedre for meg. Han sa at du kan gå videre og gjøre hva du vil, men vi har forskjellige yrker i videregående, så derfor tenkte jeg at det var bra.

Det som er felles for disse to respondentene er at de begge er i yrkesfaglige utdanningsløp i videregående skole, noe som innebærer en ganske kompleks valgkompetanse, og det er også mange som oppfatter valgene som «et valg for livet». En av kritikkene mot den todelte programløsningen i videregående skole, et yrkesfaglig og et studieforbereidende yrkesløp, er at ungdom må ta standpunkt til hva de skal, eller vil bli i en alder av omtrent 15. I Norge



---

er det imidlertid sånn at man kan bytte yrke i voksen alder, og utdanning er gratis i det offentlige uansett hvor mye du benytter deg av ordningen.

To teoretiske begreper som knyttes til samfunnsforståelse er individualisme og kollektivism. Kort fortalt kan individualisme knyttes til den vestlige delen av verden, og kollektivism til den østlige delen av verden. Her er det verdt å nevne at Ingrid Bårdsdatter Bakke (2021) i sin doktorgradsavhandling har et argument for at vi finner en kollektiv individualisme i Norge, noe som viser at den enkle framstillingen av en ren øst-vest akse er teoretisk og ikke reell. Det er likevel verdt å ha med seg som forståelsesbakgrunn for å kunne forklare hvorfor minoritetsspråklige klarer, eller ikke klarer, å velge, samt hvilken støtte de kan ha behov for. I et vestlig samfunn oppmuntres unge mennesker til frie valg, mens i et østlig samfunn er det mer vanlig at valgmulighetene blir påvirket av foreldrenes verdisyn, og hva foreldrene mener at sine barn skal gjøre. Det vil føles trygt om foreldrene er delaktige i valget i et kollektivistisk samfunn, ifølge Arulmani (2019).

Som karriereveiledere i skolen vil man kunne treffe på mange usikre veisøkere. I møtet med den minoritetsspråklige eleven vil vi trekke fram karriereteoretikeren Arulmani, ettersom hans forståelse av kulturelle forskjeller i et øst-vest-perspektiv vil komme til anvendelse som et aktuelt svar på spørsmålet om drømmens betydning for yrkesvalg. Arulmani framhever viktigheten av at veilederen møter veisøkerens karriereforestillinger, hvis ikke kan karriereveiledningen miste betydning og føles verdiløs for den som skal motta veiledning. Jensen og Ulleberg (2019) framstiller at Arulmanis systemiske forståelse om kommunikasjonsteorier, som redegjort for i kapittel 4.7, viser til en praksis rettet mot kommunikasjon, relasjoner og samspill. Vi vil oppsummere dette spørsmålet med å si at det ikke er grunnlag for en nærmere gradering, eller bedømmelse på en skala, om nøyaktig hvor stor betydning drømmen har (slik som spørsmålet «Hvilken betydning har drømmen om utdanning, eller drømmen om en bedre framtid enn foreldrene hadde, hos elever med minoritetsspråklig bakgrunn?») åpner for. Vi mener at vi har vist at drømmen har betydning, og kanskje i retning av stor betydning, og at det er noe som veileder må utforske sammen med eleven gjennom kommunikasjon, relasjoner og samspill i et sosialkonstruktivistisk perspektiv.

---

### 9.2.3 Ansvar For Elevens Livsmestring (AFEL)

Dette delkapittelet tar for seg forskningsspørsmålet «Hvordan kan veilederen støtte veisøkeren i å mestre livet?» Hele avhandlingen dekker området karriereveiledning, og det ville være temmelig meningsløst å ikke bidra med kunnskap på området karriereveiledning. Samtidig er vi oppriktig interessert i hvordan vi som veiledere kan gjøre en bedre jobb i framtiden, noe som også er en del av motivasjonen for hele utdanningen.

Skolen i dag er mangfoldig, og veilederrollen innebærer et vell av små og store arbeidsoppgaver. I denne oppgaven er imidlertid karriereveiledning sentralt, og karriere betyr opprinnelig «løpebane», men i dag forstår vi ordet karriere mer som «å gjøre det godt i yrkeslivet». Hvordan kan vi som veiledere finne ut av sammenhengen mellom livsmestring og «det å gjøre det godt i yrkeslivet»? Kanskje enda mer interessant: Hvordan kan veilederen gi veiledning til eleven som befinner seg mellom to kulturer? Utgangspunktet for veilederen på skolen er i hovedsakelig av reaktiv art, det vil si at elever oppsøker veileder fordi et problem har oppstått. Det finnes også oppgaver av mer aktiv, eller forebyggende art, som er skolebesøk med informasjon om utdanning, deltakelse i karriereprogram i klasser og så videre. Dette er i tråd med de sentrale rollene og funksjonene som er illustrert etter modell fra NICE (Haug, 2018) i figur 1 på side 28 og nøkkelområdene som er beskrevet i teksten like før modellen på side 27. Forståelsen av forskjellen på karriereundervisning og karrierelæring kan forklares med at i karriereundervisning er det fokus på hva veilederen skal gjøre, mens i karrierelæring ligger fokuset på hva eleven, eller veisøkeren, skal få ut av det.

Læreplanverket Kunnskapsløftet, som ble innført i 2006 og trinnvis avløst av Fagfornyelsen i 2020, introduserte begrepet «kultur for læring». Bakgrunnen var undersøkelser som viste at mange elever ikke klarte å tilegne seg grunnleggende kompetanser. Begrepet «kultur for læring» er etter vår mening et begrep som de fleste lærere kjenner til, og er retningsstyrende for innholdet i skolen (kort fortalt: faglig fokus). Forskningsspørsmålet for dette kapittelet er «Hvordan kan veilederen støtte veisøkeren i å mestre livet?», og vi har tidligere skrevet at vi ikke er riktig sikre på om livsmestring kan læres bort. Elevens utvikling av karrierekompetanse, slik som beskrevet i Haug (2018) kan i praksis forstås som opplæring i livsmestring, på den måten at eleven istandsettes til å håndtere nåtidige og karrieremessige utfordringer. Når vi snakker om kultur for å lære, så er det flere aspekter

---

som er verdt å drøfte. Det ene er kultur for å lære, slik den reflekteres i norsk skole i dag. Det andre aspektet er kultur for å lære, slik eleven erfarer det. I analysen av datamaterialet vårt vokste det fram en forståelse av at disse to aspektene kan være drivere til en indre konflikt hos den minoritetsspråklige eleven. På den ene siden står forventningen om hvordan livet i videregående skole skal være, på den andre siden erfaringen om hvordan livet i skole har vært. Vi ble nysgjerrige på om vi som veiledere for det første kan støtte eleven som allerede befinner seg i videregående skole på en annen måte enn i dag, og for det andre om det kan være fornuft i å ha en mer proaktiv tenkning rundt innsøking til videregående skole.

I intervjuene forsøkte vi å legge opp til at respondentene kunne gi oss noen svar på hva som skal til for at de skal oppleve livsmestring. Her følger et utdrag fra intervjuet med respondent nummer 4:

**I:** Nå vil jeg at du prøver å se litt på oss som rådgivere og lærere også i skolen. Hvilke kompetanser tenker du det er viktig at en veileder som rådgiver eller lærer har om livsmestring som er viktig i samtale med deg og dere elever som er har minoritetsspråklig bakgrunn. Trenger vi å vite noe om kulturen dere kommer fra, eller har det ingenting å si? Kan vi snakke med deg og alle andre elever på samme måte, eller må vi ta hensyn til hva slags kultur og bakgrunn dere har? Vi kan ta rådgivere først.

**#4:** Det er litt vanskelig å svare på. Det er bra at rådgiveren har litt kunnskap om hva vi har opplevd og hva vi har vært igjennom, og hva som er – Hva som kan være realistisk for oss, eller, i fremtiden og sånn.

Dette spørsmålet kom omtrent midtveis i intervjuet, altså etter omlag 16-17 minutter, og her har intervjuet tatt form av nærmest en samtale, som vi kan se vi av intervjuerens spørsmålsform. Men det som er interessant og relevant for å søke svar på hva som skal til for å oppleve livsmestring er det respondent 4 sier om kunnskapsnivået til rådgiveren. Respondenten ordlegger seg med bruk av formuleringen «det er bra om..», som er en passiv form som kan være vanskelig å tolke. Vi velger å tolke det som at respondenten mener det er positivt at rådgiveren har kulturkunnskap, noe som for så vidt er ukontroversielt å stille seg bak. Et annet funn i denne samtalen er at respondenten viser en forventning til at rådgiveren/veilederen kan avklare et realistisk bilde av hva som er mulig. I lys av de rettigheter som Opplæringsloven gir, samt prinsippene for norsk skole, så kan det skapes et inntrykk av at alle karrieremuligheter er åpne og tilgjengelige for alle.

---

Respondent nummer 1 beskriver sin forståelse slik:

**I:** Så går vi over på det vi kaller for veilederkompetanse. Det som jeg og rådgiver bør – Det vi bør vite og ha kunnskap om for å kunne veilede deg og andre elever. Hvilke kompetanser, altså, hva slags kunnskap tenker du at er viktig at vi har som rådgiver og lærer om livsmestring?

**#1:** At vi er forskjellig, vi er fra et annet land og alt vi ser er fra en helt annen vinkel. Før dere råder oss, så må dere ikke se på deres vinkel som norsk, men som en annerledes vinkel. «Du er fra utlandet, kan du fortelle meg, hvordan kunne du ønske at ting ble?» Og etterpå så kan dere sitte sammen og snakke om og analysere sammen med den personen som trenger hjelp, og komme med meninger og ikke bare si at, «ja, jeg tenkte at du bør gjøre dette.» Men heller si at, «hvis det hadde vært meg som hadde gjort det sånn, hva synes du om det?» [...]

**I:** Spennende. Hvordan er dine erfaringer i møte med veileder og, altså, lærer og rådgiver i opplæring? Hvordan har du opplevd det?

**#1:** Jeg har vært – For det første, og jeg er det fortsatt, det å få veiledning synes jeg er veldig – Jeg er skeptisk på hva jeg skal bruke- Jeg får masse informasjon, jeg får masse gode ting, så tenker jeg at til slutt må jeg bruke en av dem, men hva skal jeg egentlig gjøre? Så sitter jeg igjen med spørsmål, [...]. Og, jeg synes at det rådgiverne gir til oss er bra for oss, så er det bra, det de gir til oss, men at vi elevene eller som personer på skolen takler det på en annen måte, det kan jeg si, for det er mange av oss som har problemer med å komme og be om hjelp, og de får hjelp men de bruker den ikke eller takler den, men de synes bare det rett og slett er nifst. Så, det rådgiverne gir til oss av råd synes jeg er bra, både for vår fremtid og nåtid, vi kan bruke den til å gi bort råd og vi kan også bruke det til noe i problemene som vi har. Så, rett og slett at rådgiverne gode tips til oss.

Respondent nummer 1 forteller ganske åpent om sin opplevelse av det å få råd til karrierevalg og utdanningsvalg i den videregående skolen. Respondenten kommer her selv med flere råd til hvordan veilederen kan opptre i møtet med den minoritetsspråklige eleven. For det første snakker respondenten om det å endre vinkel, som vi tolker som en slags rollespillmetode i samtalen. For det andre snakker respondenten om å sitte sammen og analysere, som vi tolker som en øvelse som innebærer refleksjon. I det andre sitatet fra respondent 1 påpekes det at informasjonsmengden kan oppleves overveldende uten at den veisøkende får særlig støtte til å utvikle valgkompetansen sin «Jeg får masse informasjon, jeg får masse gode ting, så tenker jeg at til slutt må jeg bruke en av dem, men hva skal jeg egentlig gjøre? Så sitter jeg igjen med spørsmål [...]».

---

For at den minoritetsspråklige eleven skal kunne oppleve livsmestring er det viktig at begrepet fylles med innhold som er forståelig også for de som ikke har hele sitt skoleløp i norsk skole.

De fleste som kjenner igjen akronymet AFEL kobler det til det pedagogiske begrepet som knyttes til Reform -94. Bokstavene står opprinnelig for Ansvar For Egen Læring, noe som i mange fall førte til at elevene ble overlatt litt for mye til seg selv. I lys av Fagfornyelsen vil vi aktualisere begrepet igjen, denne gangen i fornyet drakt, nemlig Ansvar For Elevens Livsmestring. Vi ser at en utfordring med livsmestring som tverrfaglig tema kan være at elevene blir bedt om å «tenke annerledes» framfor at strukturelle problemer løses. For eksempel er det et strukturelt problem at norskundervisningen får ett års opphold i overgangen mellom ungdomsskole og et yrkesfaglig studieløp. Manglende kontinuitet i norskopplæringen blir den minoritetsspråklige elevens problem, og det er vanskelig å tenke seg hvordan karrierelæringen skal foregå uten språklig støtte. Det er også en utfordring at ideen om enhetsskolen tar utgangspunkt i at alle elever er «like», når de ikke er det. Det er ikke vanskelig å skjønne at det skaper utfordringer for den minoritetsspråklige eleven både språklig og faglig når grunnleggende kompetanser ikke er tilstede. Her må vi legge til at det ser ut som at mange minoritetsspråklige elever likevel lykkes og fullfører sitt yrkesfaglige utdanningsløp, noe som kanskje kan skyldes en kombinasjon av personlige egenskaper og tilpasninger i det yrkesfaglige programmet. Vi vil likevel argumentere for at strukturelle utfordringer må løses strukturelt, og ikke individuelt. Dette vil også være i tråd med en annen grunntanke i enhetsskolen, at alle elever behandles likt.

Et forslag til løsning på disse utfordringene kan være at minoritetsspråklige elever tilbys et utvidet skoleløp, der norskundervisning i kombinasjon med fag for programområdet vektlegges første skoleår. Det vil være et strukturelt tiltak som kan lette byrden for elever med mangler i grunnleggende kompetanse og tilrettelegge for livsmestring. Dette vil kunne forstås som et tiltak i retning av å bygge eleven for det 21 århundret. Grunnmuren må være på plass før huset bygges. Svaret på spørsmålet om hvordan veilederen kan støtte veisøkeren i å mestre livet er betinget i en forståelse av at veilederen *kan* støtte veisøkeren i livsmestring. Hvordan veilederen skal klare det vil måtte ta utgangspunkt i både sentrale roller og funksjoner i karriereveiledning, slik som illustrert i figur 1 fra NICE, og læringsteorier slik som Kolbs lærings sirkel (figur 3). For at Kolbs lærings sirkel skal kunne ha

---

relevans også i et strukturelt perspektiv (den retter seg inn mot individene), så vil vi foreslå at de konkrete erfaringene har utgangspunkt i strukturelle erfaringer – slik som alternativt skoleløp for minoritetsspråklige elever med mangler i grunnkompetansen. Dette vil bety at karriereveilederen også må rette sin virksomhet mot organiseringen av skolen for å legge til rette for livsmestring.

#### **9.2.4 Oppsummering av konsept 2: Å mestre språket for å realisere framtidsdrømmen**

Konsept 2 dreier seg om å mestre språket, og tar utgangspunkt i å realisere framtidsdrømmen. Gjennom forskningsspørsmålene har vi forsøkt å finne noen svar på hvordan mestring av språk kan lede til mestring også på andre områder i skolen og i livet. Karrierelæring framstår som en mulig innfallsvinkel til hvordan livsmestring kan læres bort. Vi har pekt på hva Fagfornyelsen legger til rette for (eleven som en designer av egen framtid) og noen utfordringer (endret fag- og timefordeling). Etnisk splittelse som følge av manglende språkkompetanse kan lede til utenforskap og manglende mestring av fagene som er viktig for å komme videre til et framtidig yrke. Drømmen om en utdanning ser ut til å leve i beste velgående, og vi har pekt på viktigheten av å justere karriereforestillingerne med tanke på realisme. Hva som er mulig å få til er ikke nødvendigvis likt med hva den veisøkende ønsker å få til. Veilederens kunnskap om kulturer, spesielt med tanke på individualistisk og kollektivistisk tankesett kan bidra til å løse noen utfordringer med tanke på valgkompetanse fordi det handler om ordvalg. Her kommer Arulmanis teorier om kommunikasjon, relasjoner og samspill til nytte. Avslutningsvis har vi tatt for oss selve spørsmålet om livsmestring kan la seg lære bort, og vi har blant annet tatt for oss strukturelle utfordringer og individuelle løsninger. Utgangspunktet for hele diskusjonen er ideen om å bygge eleven for det 21 århundrets kompetansebehov. Vi vil diskutere hvordan den kunnskapen vi har kommet fram til samsvarer med eller tilfører noe nytt i diskusjonskapittelet, som er kapittel 10. I tillegg vil vi peke på noen aktuelle konsekvenser for praksis.

---

## 10. Diskusjon

I denne delen av oppgaven skal vi, med utgangspunkt i resultatene fra analysen og tidligere forskning svare på problemstillingen «**Hvordan kan karrierelæring i den videregående skolen fremme livsmestring for elever med minoritetsspråklig bakgrunn?**»

Som nevnt i resultatdelen er spørsmålet betinget i en forutsetning om at livsmestring kan la seg lære bort, og videre at karrierelæring kan fremme livsmestring. Vi vil i denne delen diskutere hvordan det vi har kommet fram til samsvarer med tidligere forskning og hvordan vår avhandling kan bidra med noe nytt. I tillegg vil vi foreslå noen aktuelle konsekvenser for praksis.

De sentrale funnene i analysen som skal behandles i diskusjonen er basert på de to konseptene, og det som diskuteres i det følgende er hvordan livsmestring for elever med minoritetsspråklig bakgrunn kan arte seg. For det andre; hvordan kan karrierelæring fremme livsmestring.

### 10.1 Hvordan livsmestring for elever med minoritetsspråklig bakgrunn kan arte seg

Våre funn delte seg i to hovedområder, der det ene området dreide seg om språk og det andre om kultur. Disse områdene overlapper hverandre – språk som inngang til kultur og kultur som oppleves og forstås gjennom språk. Utgangspunktet er at forståelsen av det samfunnet vi lever i skapes og konstrueres i sosial samhandling mellom individer. Hvert samfunn har sine kjennetegn som individene i større eller mindre grad kan identifisere seg med. På den måten er både språk og kultur en del av individene, og individene en del av språket og kulturen.

Det er i overgangen mellom kulturer at kulturmøter skjer. Nye relasjoner dannes, andre relasjoner brytes av. Den minoritetsspråklige eleven som trer inn i norsk skole kan sies å oppleve et dobbelt kultur møte. For det første fordi norsk skole er en del av norsk kultur, og norsk språk anvendes som undervisningsspråk. For det andre fordi verdiene som verdsettes i norsk skole, slik som autonomi og valgfrihet kan skille seg fra verdiene som eleven er kjent med fra skolegang i sitt hjemland. Kultur møtet med skolen innebærer også møter med

---

voksne autoritetspersoner som lærere og veiledere, der maktfordelingen sjelden utfordres fordi eleven er i sentrum.

Vi ville undersøke om overgang fra en hovedkultur til en annen kunne bidra til forståelsen av livsmestring. I kapittel 9.1.2 har vi argumentert for at kulturforståelse, og da særlig manglende støtte hjemmefra kan ha betydning for dannelse av utenforskap. Vi har også funnet at veileder bør ta visse hensyn i møtet med den minoritetsspråklige eleven, med et særlig fokus på kulturell bakgrunn og livserfaringer. Iversen (2019) sin fagartikkel om dilemmaene rundt flerspråklige og læringssituasjoner belyser hensyntaking. Et sentralt funn hos Iversen er at hvem det tas hensyn til har direkte konsekvenser for avgjørelser som igjen påvirker flerspråkliges muligheter for læring. Vi kan sette dette sammen med teorien om karrierelæring (Haug, 2018) og bidra med kunnskap om at de hensyn som veileder tar, eller må ta, i relasjonen med veisøker bør ha et særlig fokus på kulturell bakgrunn og livserfaringer. Temaet omhandler også verdivalg, som er grunnlaget for Fagfornyelsen ettersom formålsparagrafen i Opplæringsloven tar for seg verdier som fundament for opplæringen. Det kan være en avansert øvelse å avkode verdier i et samfunn, spesielt siden verdier lettest lar seg identifisere når de blir utfordret. Her spiller østlige og vestlige kulturforståelser en rolle. Alle individene i et samfunn deler ikke alle verdiene, men det som binder individene sammen som samfunn er blant annet felles verdier. Så enkelt, og så vanskelig. Vi har argumentert for at språkforståelse er en nøkkel til framtidig arbeidsliv. Vi vil derfor plassere denne nøkkelen inn i de fire kompetanseområdene som Fagfornyelsen bygger på. Fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta, og kompetanse i å utforske og skape. Vi mener at det er en sammenheng mellom utvikling av identitet i kulturmøter og kompetanseområdene i Fagfornyelsen. Det er Ludviksen-utvalget som har gjort vurderingene som ligger til grunn for Fagfornyelsen, og vårt lille bidrag her er kunnskapen om den minoritetsspråklige eleven som i tillegg til de nevnte kompetanser også må støttes i å utvikle verdikompetanse.

Bakgrunnsfaktorer og hverdagslige situasjoner kan hindre elevene fra å oppnå sitt fulle mestringspotensiale i skolen. I en mastergradsavhandling fra 2016 behandler Tesfay om Banduras teori om «mestringsforventning» og Dwecks teori om «selvteorier» i tiltaksrettet forstand kan bidra til økt mestring. Vi har foreslått noen individrettede tiltak, slik som språklige valg (veiledning *med* eleven framfor veiledning *til* eleven), samtale om



---

praksiserfaringer og tettere samarbeid med for eksempel kontaktlærer. På den måten kan våre funn fungere som noen nye brikker til puslespillet om elevers mestring.

Et sentralt funn er opplevelsen av å bli sett og forstått av den som skal veilede. Dette kommer til syne gjennom kulturforståelse, men også gjennom at den som veileder forstår det som blir sagt og det som ikke blir sagt. Brandlistuen (2019) har i sin mastergradsavhandling undersøkt hva lærere og rektorer vektlegger for å fremme folkehelse og livsmestring hos elever. Dette er et tverrfaglig tema i Fagfornyelsen. Brandlistuens funn sammenfaller med våre funn, der relasjoner er viktig for å fremme livsmestring. Vårt prosjekt bidrar til en større forståelse om livsmestring ettersom vi dekker området karrierelæring. Medisinen er den samme – gi støtte til eleven. Vi mener at dersom det er slik at medisin skal anvendes i et folkehelseperspektiv som man må kunne si at livsmestring er, så vil vi antyde en dosejustering til de elevene som har minoritetsspråklig bakgrunn. Det kan virke som at disse elevene har behov for en større dose støtte i kultur- og språkforståelser, men medisinen kan fortsatt gis i relasjonen mellom elev og veileder.

## 10.2 Hvordan karrierelæring kan fremme livsmestring

Fagfornyelsen er rammeverket for skolen, og danner et vesentlig grunnlag for denne avhandlingen. Målet med temaet folkehelse og livsmestring som et tverrfaglig tema er å gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. Karriereveiledning dreier seg i stor grad om å ta livsvalg i form av utdannings- og karrierevalg. Vi har i analysen vist hvordan livsmestring handler om å forstå og kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. I tillegg skal elevene lære å håndtere medgang og motgang på en best mulig måte. Vi har videre i analysen vist hvordan verdisystemer påvirker våre valg.

For å danne seg en bredere forståelse av hvordan mestring av karrierevalg i skolen også innbefatter livsmestring kan avhandlingen til Tesfay (2016) komme til anvendelse. Tesfay fokuserer på faglige resultater i skolen, men vi mener det kan finnes en sammenheng mellom faglige resultater og karrierekompetanse, dersom man bruker språkforståelse som utgangspunkt for forståelsen. Dette støttes ved at Tesfay også tar for seg hvordan hverdagslige situasjoner og bakgrunnsfaktorer påvirker de minoritetsspråklige elevene. Et sterkere fokus på språkopplæring kan bidra til økt mestring i både faget og i livet. Slik sett

---

kan våre funn bidra til en utdypning av dette feltet. Karrierelæring handler også om språk. En aktuell konsekvens for praksis kan være at norskopplæringen må styrkes.

I en nylig utgitt fagartikkel (Iversen, 2019) beskrives dilemmaene rundt flerspråklige og læringssituasjoner, og her framkommer at lærere bør bli mer bevisst på hvilke hensyn som tas i undervisningssituasjoner. Argumentasjonen dreier seg blant annet om at hvem det tas hensyn til har direkte konsekvenser for avgjørelser som igjen påvirker flerspråkliges muligheter til læring. Vi vurderer det slik at det ikke er noe i veien for å ta lignende hensyn i karriereveiledningen for å fremme livsmestring hos elever med minoritetsspråklig bakgrunn.

En kronikk av Tharaldsen og Bru (2020) gir et innblikk i hvordan livsmestring kan arte seg. Vi ser at de konsekvensene manglende eller fraværende livsmestring kan ha skaper grunn for at veilederen må være ekstra oppmerksom i møtet med den veisøkende. Majoriteten av elevene i den norske skolen er norske elever, med relativt lik skolebakgrunn og lik språkforståelse (selv om det selvsagt finnes variasjoner). Vi har underveis i arbeidet med denne avhandlingen stilt oss spørsmålet om forforståelse og fordom hos veileder i møtet med eleven kan ha noe å si for hvordan problemet som eleven kommer med oppfattes. Vi vil argumentere for at det finnes problemer og det finnes «problemer», med det mener vi at det er noen problemer som ligger åpent til i overflaten og lar seg løse med enkle tiltak, mens andre problemer kan virke små men vise seg å være større når man graver de fram. Empirien vår viser at det er eksempler på livserfaringer og skoleopplevelser som majoriteten av elever i norsk skole ikke deler. I kronikken til Tharaldsen og Bru argumenterer de for at livsmestring i skolen må være to-hodet, der den ene delen av tiltakene retter seg mot eleven mens den andre delen retter seg mot systemet. Vi mener at vi i analysen får fram kunnskap om at strukturelle grep også må tas, ikke bare individrettede for å fremme karrierelæring som livsmestringstiltak for minoritetsspråklige.

Når det gjelder hva som bidrar til livsmestring, og dermed også er verdt å vektlegge i karrierelæringen, så er Løkens mastergradsavhandling fra 2010 aktuell å speile seg i. Løken har fokus på elevens livsverden, og avhandlingen dreier seg om elevens kulturelle bakgrunn, støtte fra familien, språklig kompetanse og om skolehverdagen. Et sentralt funn er at det er læreren og måten læreren underviser på som særlig bidrar til fullføring. I 2010

---

var det Kunnskapsløftet som var gjeldene læreplanverk. Gjeldene læreplanverk for vår avhandling er Fagfornyelsen. Vi mener at det er rimelig grunn til å anta at de faktorene som bidrar til fullføring av videregående også er aktuelle faktorer som kan bidra til livsmestring gjennom karrierelæring. Våre funn viser at det er elevens livsverden, kulturelle bakgrunn og språklige kompetanser som har betydning for utvikling av karrierekompetanse gjennom karrierelæring.

Oppsummert kan vi si at våre funn i analysen bidrar til en større forståelse av hva livsmestring er for den minoritetsspråklige eleven. Til sist vil vi svare på problemstillingen «**Hvordan kan karrierelæring i den videregående skolen fremme livsmestring for elever med minoritetsspråklig bakgrunn?**» Betingelsen er at karrierelæring kan fremme livsmestring og at livsmestring er en kompetanse. Vi mener at måten karrierelæring kan fremme livsmestring for elever med minoritetsspråklig bakgrunn på ikke skiller seg vesentlig ut fra hvordan Fagfornyelsen legger opp til at læring i fag fremmer fagkompetanse. Vi tror at elevaktiv veiledning, der den veisøkende selv får rollen som sin egen livsløpsdesigner og der veileder tar aktivt del i prosessen vil være en måte karrierelæring i den videregående skolen kan fremme livsmestring for elever med minoritetsspråklig bakgrunn.

### 10.3 Framtidig forskning – områder som ikke er dekket.

Etter avslutningen av denne avhandlingen sitter vi igjen med noen ubesvarte spørsmål. For eksempel utviklingen av konkrete verktøy for karrierelæring med bakgrunn i Fagfornyelsen. Det er også mulig å utvikle noen modeller med bakgrunn i analysen vi har laget, for eksempel knyttet til det med språklige valg, det å veilede med eleven framfor til eleven. I tillegg er det aktuelt å undersøke nærmere om inntakssystemet til videregående skole virkelig fungerer når alle elevene ikke er like.

Denne lille listen over områder som ikke er dekket er ikke uttømmende, men vi håper at noen kan finne nytte i våre funn og analyser for framtidig forskning.

Vi vil helt avslutningsvis komme tilbake til historien vi innledet med, og si at det er takket være den nye kunnskapen vi nå besitter at eleven som ikke hadde motivasjon for skole nå

---

opplever en hverdag fylt av mestringsopplevelser på skolen og drømmer om en framtid.  
Det er livsmestring i praksis for oss.

---

## 11. Litteratur- og kildeliste

- Arulmani, G. (2019, Mars). The cultural preparedness model of aspiration and engagement: Understanding the dynamics of intergration. *British Journal of Guidance and Councelling*, ss. 20-34.
- Bakke, I. B. (2021, Mars). No culture for career? Conceptualisations of career as a cultural phenomenon and as experienced by tenth graders and career counsellors in Norway. Lillehammer.
- Brandlistuen, E. M. (2019). Lisvmestring i skolen. *Mastergradsoppgave ved fakultet for lærerutdanning og pedagogikk*. Lillehammer: Høgskolen i Innlandet.
- Det norske akademis ordbok. (2021, April 12). *Teori*. Hentet April 25, 2021 fra naob.no: <https://naob.no/ordbok/teori>
- Eriksen, I. M. (2017). *De andres skole. Gruppedannelse og utenforskap i den flerkulturelle skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Eriksen, T. H., & Sørheim, T. A. (2006). *Kulturforskjeller i praksis. Perspektiver på det flerkulturelle Norge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fife, A. (2002). *Tverrkulturell kommunikasjon*. Oslo: Yrkeslitteratur AS.
- Haug, E. H. (2018). *Karrierekompetanser, karrierelæring og karriereundervisning. Hva, hvorfor, hvordan, for hvem og hvor?* Bergen: Fagbokforlaget.
- Hylland-Eriksen, T. (2001). *Flerkulturell forståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Iversen, J. Y. (2019, November 24). *Hvordan lærere møter det språklige mangfoldet er avgjørende for elevenes mestring*. Hentet November 1, 2020 fra Utdanningsnytt.no: <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-flerspraklig-sprak/fagartikkel-hvordan-laerere-moter-det-spraklige-mangfoldet-er-avgjorende-for-elevenes-laering/220998>
- Iyengar, S. (2010, Juli). The art of choosing | TED Talk. Hentet April 16, 2021 fra [https://www.ted.com/talks/sheena\\_iyengar\\_the\\_art\\_of\\_choosing](https://www.ted.com/talks/sheena_iyengar_the_art_of_choosing)

- 
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Jensen, P., & Ulleberg, I. (2019). *Mellom ordene, kommunikasjon i profesjonell praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag. Hentet fra <https://veilederforum.no/artikler/teori/valg-eller-skjebne-kulturell-oppmerksomhet-i-karriereveiledning>
- Johannessen, L., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2016, April 15). *Meld. St. 28 (2015–2016). Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Hentet fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Regelverkstolkninger: Fag- og timestfordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1-2020*. Hentet April 10, 2021 fra Udir.no: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-oppleringen/udir-1-2020/udir-1-2019/endringer/#endringer-vgo>
- Kvale, S., & Brinckmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (3, 2. opplag 2015. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lovdata. (1998, Juli 17). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra Lovdata.no: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Løken, G. (2010). *Motivasjon og fullføring. Hvilken betydning har minoritetsspråklige elevers livsverden for motivasjon og fullføring av norsk videregående skole?* Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen. Rett medisin for elevene?* Oslo: Spartacus Forlag AS.

- 
- Malterud, K. (2018). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Norges Handelsorganisasjon. (2018). *Verden og oss - Næringslivets perspektivmelding 2018: Migrasjon*. Hentet Januar 10, 2021 fra [nho.no](https://www.nho.no):  
<https://www.nho.no/publikasjoner/p/naringslivets-perspektivmelding/migrasjon/>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet Februar 22, 2021 fra  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- NOU 2019:13. (2019). *Nye sjanser – bedre læring — Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Roux, H., Wiig, I., & Svisdal, K. (2013). *Karriereveiledning for flerkulturelle brukergrupper*. Oslo: Acanthus Pedagogiske Veiledningstjeneste.
- Savickas, M. (2019). *Theories of psychotherapy series. Career counseling* (Vol. 2). American Psychological Association. doi:10.1037/0000105-000
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., . . . van Vianen, A. E. (2009, Desember). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behaviour*, ss. 239-250.
- Schibbye, A.-L. L. (2017). *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Seville, C. (2015, Mai 20). *Valg eller skjebne? Kulturell oppmerksomhet i karriereveiledning*. Hentet April 16, 2021 fra Veilederforum:  
<https://veilederforum.no/artikler/teori/valg-eller-skjebne-kulturell-oppmærksomhet-i-karriereveiledning>
- snl.no. (2020, Juli 9). *Karriere - løpebane*. Hentet April 21, 2021 fra Store norske leksjon:  
[https://snl.no/karriere\\_-\\_l%C3%B8pebane](https://snl.no/karriere_-_l%C3%B8pebane)

- 
- Statistisk Sentralbyrå. (2020, November 29). *Innvandring i Norge*. Hentet fra Befolkning og innvandring: <https://www.ssb.no/befokning?de=Innvandrere>
- Stortinget. (2019, April 5). *Meld. St. 19 (2018–2019). Folkehelsemeldinga — Gode liv i eit trygt samfunn*. Hentet November 1, 2020 fra Regjeringa.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20182019/id2639770/>
- Svendsrud, A. (2015). *Karriereveiledning i et karrierelæringsperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Sælebakke, A. (2018). *Livsmestring i skolen. Et relasjonelt perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tesfay, F. (2016). Mestring i skolen for minoritetsspråklige elever. Troen på innsats - for økt mestringsnivå. *Masteroppgave ved det utdanningsvitenskapelige fakultet, pedagogisk forskningsinstitutt*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse* (5.. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tharaldsen, K. B., & Bru, L. E. (2020, Mai 8). *Utdanningsforskning.no*. Hentet Februar 12, 2021 fra Kronikk: Livsmestring inn i skolen – hva nå?: <https://utdanningsforskning.no/artikler/livsmestring-inn-i-skolen--hva-na/>
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tjora, A. (2019). *Viten skapt. Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Tjora, A. (2020). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal.
- Tjora, A. (2021, Februar 23). *Utenforskap i Store norske leksikon*. Hentet April 10, 2021 fra snl.no: <https://snl.no/utenforskap>
- Udir.no. (2019, Desember 19). *Fakta om grunnskolen 2019-20*. Hentet April 10, 2021 fra Udir.no: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/fakta-om-grunnskolen-2019-20/>



---

Utdanningsdirektoratet. (2020, November 22). *Folkehelse og livsmestring*. Hentet fra Tverrfaglige temaer i Fagfornyelsen: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020, Juni 3). *Hva er Fagfornyelsen?* Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>

Utdanningsdirektoratet. (2021, Februar 25). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>

Wallis, C., & Steptoe, S. (2006, desember 18). How to build a student for the 21st century. *Time Magazine*(Vol 168. No 25.).

---

## 12. Oversikt over tabeller og figurer

Tabell 1: Eksempel på koding i to omganger. ....	71
Figur 1: Sentrale roller og funksjoner i karriereveiledning, etter en modell fra NICE (Haug, 2018, s. 11) .....	28
Figur 2: Fra rådgivning til karrierelæring (Svendsrud, 2015, s. 16) .....	29
Figur 3: Kolbs lærings sirkel.....	30
Figur 4: Stegvis-induktiv-deduktiv metode, gjengitt fra Tjora (2019).....	63
Figur 5: Framstilling av forholdet mellom empiri, teori og forklaring utfra induktiv og deduktiv framgangsmåte. ....	77

---

## 13. Vedlegg

### 13.1 Intervjuguide

#### Intervjuguide for forskningsprosjekt

*Hva kan veiledere gjøre for å legge til rette for livsmestring blant elever med minoritetsspråklige bakgrunn*

Rammen rundt intervjuet er av formen uformell samtale(semi-strukturert), hvor tematikken er i sentrum gjennom samtalen.

*Informasjon:*

- Intervjuer forteller respondent om tematikk (livsmestring) for intervjuet, samt informere om formålet med intervjuet
- Intervjuer forteller respondent om taushetsplikt og anonymitet.
- Intervjuer forteller om hvordan intervjuet vil foregå, lydopptak og underskrift på samtykke skjema. Opptaket starter.

*Historikk og nettverk:*

- Hva er din utdanningshistorie så langt, kan du fortelle om dette – erfaringer
- Hvor lenge har du gått på skole i Norge
- Hvor lenge har du vært i Norge
- Sosiale nettverk – har du venner eller personer du kan dele tanker og planer for egen karriere?

*Skolevalg:*

Kan du fortelle om dine skolevalg så langt, er det noen spesiell grunn til at du valgte akkurat dette. Har du hatt noen påvirkningsfaktorer (foreldre, søsken, skole, venner). Har tidligere skolevalg hjulpet deg med valg videre.

*Livsmestring*

Hva er din motivasjon for skolegang?

Hva tenker du om at skolekulturen er forskjellig i fra den du kjenner fra tidligere?

---

Hvordan tenker du at skolegang kan hjelpe deg «videre» (skole, arbeid, yrke, mestre livet)?

Hvordan har du opplevd overganger i forbindelse med opplæring?

Tankereise – har du gjort noen erfaringer fra du startet til der du er nå - fortell

### *Veilederkompetanse*

Hvilke kompetanser tenker du det er viktig at veileder (lærer/rådgiver) innehar om livsmestring

Hvordan er dine erfaringer i møte med veileder (lærer/rådgiver) i opplæring

### *Fremtiden*

Hva er viktig i ditt liv, hvilke tanker har du om fremtiden(verdier)

I en alder 60 år, hva mener du da har vært det viktigste å få med seg i livet

### *Avslutningsvis*

Tar en oppsummering av intervjuet

Noe som er uklart

Noe som er viktig for deg som ikke er fortalt

Vi forklarer veien videre med innsamlet data

Takk for hjelpa og lykke til.

## 13.2 Godkjenning fra videregående skole (skjermdump)

Høgskolen i Innlandet  
Veiledningsstudiene  
Avd. for sosialfag og pedagogikk

Alta, 02.11.2020

### Avtale mellom Alta videregående skole og Høgskolen i Innlandet om gjennomføring av undersøkelse

Alta videregående skole og Høgskolen i Innlandet v/ avdeling for sosialfag og pedagogikk inngår avtale om å gjennomføre en undersøkelse av elever med minoritetsspråklig bakgrunn og deres syn på livsmestring.

#### Formål

Formålet med forskningsprosjektet er å bringe fram kunnskap om elevenes syn livsmestring i skolehverdagen, og hvordan veiledere i skolen kan legge til rette for at elever føler livsmestring.

Kunnskapen vil gi innsikt i hvordan skolen kan:

- legge til rette for elevers utdannings- og yrkesvalg,
- bistå enkelt elever med å gjøre gode valg ut fra sine forutsetninger,
- møte elevene med relevant informasjon og legge til rette for livsmestring

#### Gjennomføring av undersøkelsen

Eleven blir invitert til ett semi-strukturert intervju med oss forskere. Utvalget er gjort vilkårlig blant elever med minoritetsspråklig bakgrunn. Det er ca.10 elever som vil være utvalget i denne studien.

Intervjuene vil ta ca. 20 minutt pr. elev.

#### Håndtering av personopplysninger

Alle elevene som bidrar i undersøkelsen vil bli anonymisert i publiseringen av undersøkelsen. Det vil ikke være mulig å spore enkeltpersoner fra dataene som blir publisert.

All data vil bli lagret til september 2021 på UIO sin server, etter dette vil dataene bli slettet. Det er Høgskolen i Innlandet sine krav om oppbevaring av personopplysninger som vi følger i dette

#### Deltakere i undersøkelsen

Vi inviterer elever til å delta. Deltakelse er frivillig og forutsetter et samtykke, elever under 16 år må ha samtykke fra foresatte.

#### Publisering av undersøkelsen

Undersøkelsen vil bli publisert som en masteroppgave ved Høgskolen i Innlandet.

1

#### Tilbakemeldinger til skolen

Skolen mottar en kopi av masteroppgaven. Etter nærmere avtale møter forskerne gjerne representanter for skolen og legger fram resultatene.

#### Framdriftsplan

Intervjuene vil finne sted i desember 2020. Masteroppgaven er planlagt ferdig juni 2021.

Skole

Alta 3/11-20  
ALTA VIDERE GÅENDE SKOLE  
Sted, dato, navn

Høgskolen i Innlandet

Alta 2/11-20  
Sted, dato, navn  
Borge Kyllén  
Hildegunn

---

## 13.3 Informasjon til respondenter og samtykkeskjema

# Vil du delta i forskningsprosjektet

## *Livsmestring i skolen*

**Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan vi kan legge til rette for livsmestring i skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.**

### Formål

Formålet er å se på hvordan elever med minoritetsspråklig bakgrunn opplever livsmestring i sin skolehverdag. Vi bruker intervju som metode, der vi snakker med en og en elev.

Intervjuet er satt til ca. 20 minutter.

Problemstillingen vi jobber med er:

*Hva kan veiledere gjøre for å legge til rette for livsmestring blant elever med minoritetsspråklige bakgrunn ved Alta videregående skole*

Dette er en del av vår masteroppgave i karriereveiledning ved Høgskolen Innlandet.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Høgskolen Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du er plukket ut av oss som forskere på bakgrunn at du er elev med minoritetsspråklig bakgrunn. Det er 15 elever som har fått denne henvendelsen.

---

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Vi vil bruke intervju som metode i denne forskningen. Intervjuet er beregnet til 20 minutter. Vi vil bruke båndopptaker som lagrer lydfilen for senere transkribering.

Du vil få spørsmål om dine erfaringer med livsmestring, overganger, yrkesforståelse og yrkeskultur i videregående opplæring.

### **Det er frivillig å delta**

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

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De som vil ha tilgang til den innsamlede dataen er studentene Hans Ole Sandring og Børge Kjellmo, samt vår veileder ved Høgskolen Innlandet Mårten Kae Paulsen.

Vi vil bruke datalagring på UIO sin lagringsbank, slik at dataene ikke kommer på avveie. Du som deltar vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen av forskningen.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er Juni 2021. Da vil personopplysninger bli slettet etter denne datoen.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

---

## Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

## Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Høgskolen Innlandet v/veileder Mårten Kae Paulsen, tlf: 61 28 80 92, epost: [maarten.kae.paulsen@inn.no](mailto:maarten.kae.paulsen@inn.no)
- Forskere:  
Hans Ole Sandring tlf: 99 70 18 83, epost: [hanoles@hotmail.com](mailto:hanoles@hotmail.com)  
Børge Kjellmo tlf: 91 34 25 39, epost: [borkje@online.no](mailto:borkje@online.no)
- Vårt personvernombud: Hans Petter Nyberg, tlf: 62 43 00 23. epost: [hans.nyberg@inn.no](mailto:hans.nyberg@inn.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

(Forsker/veileder)

(Forsker/veileder)

---



---

## Samtykkeerklæring

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

- å delta i intervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

---

## 13.4 Godkjenning NSD

### Masteroppgave om minoritetsspråklige elever

#### Referanse

702026

#### Status

Vurdert

- **Sluttvurdering (planlagt)**30.09.2021 02:00
- **Melding**05.11.2020 11:29

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 702026 er nå vurdert av NSD. Følgende vurdering er gitt: 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 den 05.11.2020 med vedlegg, 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: [nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](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 30.09.2021. 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. For elever under 16 år vil det innhentes samtykke fra både elev og foresatt. 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). OPPFØLGING AV PROSJEKTET. NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Marie Strand Schildmann  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

---

## 13.5 Refleksjonsnotat

Vi har valgt arbeidstittel på vårt masterprosjekt: The Hill We Climb, etter diktet som poeten Amanda Gorman fremførte under innsettelsen av Joe Biden i januar 2021. Vi skal sammen klatre ett fjell, i hvert fall har det til tider føltet sånn. Vi snakket tidlig i studiet om at vi ønsket å se på muligheten med å kunne skrive en masteroppgave sammen. Vi har igjennom alle emnene i de årene vi har studert ved Høgskolen Innlandet jobbet tett, der vi har vært sparringspartnere for hverandre. Vi har i mange sammenhenger, blant annet i diskusjoner, oppgaveskriving og gruppearbeid jobbet med tematikken elever med minoritetsspråklig bakgrunn. Vi jobber på samme arbeidsplass, og har sett på denne elevgruppen som kanskje ikke alltid har fått den veiledningen som kan støtte dem på veien videre. Tematikken vi skriver om er dagsaktuell etter vår mening og relevant i vår arbeidshverdag. Det å skrive sammen har naturligvis bydd på utfordringer, da vi er to personer med ulike syn og erfaringer. Vi bestemte oss for tidlig for å sette noen rammer for hvordan dette arbeidet skulle skride frem. Ett sett med regler kan man kanskje si. Her er ett lite utdrag fra dem:

- Vi skal holde en konstruktiv tone når vi snakker om masteroppgaven.
- Det er lov å være uenig, men vi skal være enig før vi avslutter det spesifikke arbeidet.
- Vi leverer innenfor de fristene vi setter oss.
- Viktig med god mat og hyggelig tone når vi samles.
- Vi skal bli ferdig.

Vi har i løpet av dette studieåret prøvd å etterstrebe våre egne regler, med mer eller mindre hell. Vi har nå kommet dit i prosjektet der vi nå er enig om at vi kan levere fra oss ett arbeid som er forankret i teori, samt basert på våre egne funn.

Proessen med å fordele oppgaver har vært noe som har gått naturlig, noe har vi gjort hver for oss. For så lese hvert andres sitt arbeid, og komme med tilbakemeldinger der det har vært behov. Så har vi jobbet med noe sammen, der vi har samlet oss på ett grupperom og skrevet og kommet frem til tekst sammen som vi mener gir mening i forhold til både tematikk og problemstilling.

Vi har gjort en fordeling der Børge har skrevet om Fagfornyelsen og innføringen av den, der vi også redegjør for hvordan den kan kobles opp mot vår tematikk. Hvordan Fagfornyelsen og dens overordnede del kan kobles mot livsmestring og elever med minoritetspråklig bakgrunn. Børge har også redegjort for tidligere forskning på området, da igjennom tidligere masteroppgaver, publiserte artikler og litteratur. Hans Ole har så tatt for seg teori som vi har brukt til grunnlag for analysearbeidet som vi har gjennomført. Børge har så skrevet kapittelet som omhandler metode, og hvordan vi har brukt metode for å kunne fremskaffe empiri som vi har kunnet analysert videre.

Innledning har vi skrevet sammen, der vi forteller om vår arbeidserfaring og hva som er bakgrunnen for valg av forskningstematikk. Både datanalysemetode, konseptutvikling, diskusjon og drøfting er kapitler som vi mener det var greit å jobbe sammen. Der vi beskrevet våre funn og vår analysemetode samt drøftet og diskutert disse opp mot aktuell litteratur.

Det å skrive sammen har vært en utfordrende og lærerik prosess. Med to stemmer mot samme tematikk, samtidig som vi har opparbeidet en tillit til hverandres arbeid. Vi mener vi har kommet styrket ut av prosessen, og med vennskapet i behold. Det har vært en spennende reise, til tross for reiserestriksjoner i pandemien. Reisen har tatt oss gjennom tematikk, litteratur, empiri, teorier, og vi har landet med dypere kunnskap.

Alta, 18.5.21

Børge og Hans-Ole