

# **Høgskolen i Innlandet**

Fakultet for helse- og sosialvitenskap

**Kine Diane Henriksen Myrseth**

## **Masteroppgave Utdanningsvalg og karriereundervisning**

**Hvilke erfaringer har lærere i ungdomsskolen  
med å undervise i faget utdanningsvalg?**

**Educational choice and career education**

**What experiences do teachers in the lower secondary  
school have with teaching the subject Education Choice?**

**Master i Karriereveiledning - KARR3006**

**2024**

## Sammendrag

Faget utdanningsvalg ble innført i norsk grunnskole som obligatorisk fag i 2008. Faget skulle styrke ungdommers valgkompetanse, knytte skoleslagene ungdomsskole og videregående skole tettere sammen, og gjøre ungdommene mer robuste i møte med et samfunn i stadig endring. I tillegg ble det en del av den systematiske yrkes- og utdanningsveiledningen i norsk skole. Utdanningsvalg er fremdeles et ungt fag i skolen, og derfor er det naturlig å fremdeles søke kunnskap om hvordan faget har funnet sin plass i skolen.

I denne masteroppgaven har jeg derfor forsket på lærerperspektivet, ved å intervjuere lærere som underviser faget. Målet har vært å få fram et bilde av fagets plass i dagens skole, sett ut ifra perspektivet til de som har ansvaret for å sette læreplanen ut i livet, og forskningen belyser problemstillingen: «*Hvilke erfaringer har lærere i ungdomsskolen med å undervise i faget utdanningsvalg?*» Funnene viser til ulike erfaringer med faget utdanningsvalg i skolen, og særlig innenfor rammer og organisering kommer det fram en del ulikheter mellom små bygdeskole og større skoler i mer sentrale strøk. Videre viser studien at lærere i stor grad støtter seg til lærebok og egne planer når de planlegger undervisningen i faget, og at de i stor grad lar elevens interesser og behov påvirke innholdet i undervisningen. Forskningen viser at det er viktig å møte elevene der de er, da de har lettere for å engasjere seg i tema som er livsnære og konkrete, men at det kan være lett å havne i den situasjonen hvor innholdet i faget i stor grad handler om valg av videregående. For å få til å jobbe med karrierelæring framfor et ensidig fokus på det neste valget, er lærere opptatte av at elevene skal vite hvorfor de gjør ulike aktiviteter og forstå sammenhengen mellom faget og livet som venter der ute. Samtidig tolker de elevens engasjement som en indikasjon på at faget oppleves nyttig for elever. De opplever det som positivt at elevene kan ha et fag som handler om selvutvikling, og ser muligheten for endring av forventningsmønstre blant elevene.

Som mye tidligere forskning på faget utdanningsvalg har vist, har en av utfordringene til faget vært nettopp lærernes manglende kompetanse, noe som også er et tema i denne studien. Lærere kan også føle på utilstrekkelighet i undervisningen, og ønsker seg kompetanse innenfor faget.

## Abstract

The subject Education Choice was made compulsory in the Norwegian lower secondary school in 2008. The intentions behind the introduction were to ensure that young people achieved stronger abilities making choices, to better link together lower and upper secondary school, and to ensure persistence in a generation growing up in an ever-changing society. In addition, it became a part of the systematic vocational and educational guidance in Norwegian schools. The subject is still a relatively new one, and subsequently, it is therefore interesting to research how the subject has found its place in lower secondary school.

In this master's thesis, I have researched the perspective of teachers who teach the subject. The aim has been to get a better picture of the subject's place in contemporary schools, seen through the glasses of those responsible for putting the curriculum into practice. The research focuses on the research question: "*What experiences do teachers in the lower secondary school have with teaching the subject of educational choice?*" The findings show different experiences with the subject, and especially within frameworks and organization, there are some differences between small rural schools and schools located in more central areas. Furthermore, the study shows that the teachers rely heavily on the textbook when teaching, in addition to their own lesson plans. Pupils' interests and needs seem to be the focal point in terms of content during the lessons, and the research finds that it is important to meet the pupils where they are, as they have an easier time engaging in topics that are more concrete and closer to life. Still, it often seems too easy to end up focusing on the next educational choice. To enable a focus on career learning instead of the next career choice, teachers find it important that pupils know why they participate in different activities, and that they understand the correlation between the subject and the life ahead. At the same time, they interpret pupils' engagement as an indication of perceived usefulness for the pupils. Teachers find it positive that pupils have a subject devoted entirely to their personal development, and see the possibility of changing the patterns of expectations for some pupils.

Previous research on the subject has shown a lack of formal competence among teachers, while this study finds that teachers themselves may at times feel inadequate in teaching, and want more competence about the subject.

# Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	1
Abstract .....	2
Forord .....	6
1 Innledning .....	7
1.1 Forskningens aktualitet og bakgrunn for tema .....	7
1.2 Personlig engasjement .....	10
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål .....	11
1.4 Sentrale begreper i oppgaven .....	12
1.4.1 Karriere.....	12
1.4.2 Karrierekompetanse .....	13
1.4.3 Karrierelæring .....	15
1.4.4 Karriereundervisning.....	16
1.5 Oppgavens struktur.....	16
2 Kunnskapsgrunnlag.....	18
2.1 Søk og avgrensinger .....	18
2.2 Et nytt fag i skolen- organisatoriske utfordringer og ulikheter.....	20
2.3 De formelle rammebetingelsene til faget utdanningsvalg .....	22
2.3.1 Opplæringslova .....	23
2.3.2 Forskrift til opplæringslova.....	23
2.3.3 Læreplanen .....	24
2.4 Karriereundervisning og læreboken som styringsdokument .....	25
2.5 Karrierelæringen i skolen .....	27
2.6 Lærernes kompetanse .....	29
3 Teoretisk forankring.....	32
3.1 Linda Gottfredsons teori om avgrensning og kompromiss .....	32
3.1.1 Kognitiv utvikling: .....	32
3.1.2 Selvutvikling .....	33
3.1.3 Avgrensning .....	33
3.1.4 Kompromiss .....	34
3.2 David Kolb om hvordan vi lærer .....	35
3.3 John Krumboltz og teorien om planlagte tilfeldigheter .....	37
4 Metode .....	40
4.1 En kvalitativ framgangsmåte .....	40
4.2 Metodiske valg og forskningsdesign .....	41

4.2.1	Metodiske avveininger .....	41
4.2.2	Utvalg .....	43
4.3	Vitenskapsteoretisk forankring.....	45
4.4	Gjennomføring av datainnsamling .....	46
4.4.1	Intervjuguide .....	47
4.4.2	Intervjuene.....	48
4.5	Analyse av data.....	48
4.5.1	Tematisk analyse .....	49
4.5.2	Min tilnærming til data.....	49
4.5.3	Analyseprosessen .....	50
4.6	Forskningsetiske vurderinger .....	53
4.6.1	Samtykke og anonymisering .....	54
4.6.2	Forskningens validitet og reliabilitet.....	55
4.7	Oppsummering .....	56
5	Analyse og drøfting av funn .....	58
5.1	Rammer og organisering .....	58
5.1.1	Tema 1: Ulik organisering.....	58
5.1.2	Tema 2: Forskjellen på by og bygd.....	60
5.2	Planlegging og innhold.....	63
5.2.1	Tema 3: Å havne i videregående fella.....	64
5.2.2	Tema 4: Livet som pensum .....	65
5.3	Elevenes nytteverdi.....	67
5.3.1	Tema 5: Engasjement: når spørsmålene kommer.....	67
5.3.2	Tema 6: «Ka e vitsen med det hær?» .....	69
5.3.3	Tema 7: Selvutvikling og forventningsmønstre .....	71
5.4	Læreres tanker om faget .....	73
5.4.1	Tema 8: Ønsker om samarbeid og kompetanse .....	73
5.5	Drøfting på tvers av forskningsspørsmål.....	77
5.5.1	Kan organisering utfordre læringsutbyttet av karriereundervisningen i skolen? .	77
5.5.2	God didaktikk og relevans i undervisningen.....	81
5.5.3	Karrierelæring- å møte elvene der de er .....	85
5.5.4	Fra karrierevalg til karrierelæring- er læreren klar?.....	91
6	Avslutning.....	96
6.1	Konklusjon.....	96
6.1.1	Hvilke rammer har faget på skolene de jobber på? .....	96

6.1.2	Hva legger lærerne vekt på når de planlegger undervisningen i faget? .....	97
6.1.3	Hva gir dem signaler på at elevene opplever nytteverdi i faget? .....	98
6.1.4	Læreres egne tanker om å undervise faget utdanningsvalg.....	98
6.2	Veien videre for karrierelæring og karriereundervisning i skolen .....	99
7	Referanser .....	101
	Figurliste.....	107
	Vedlegg .....	108
	Informasjon til deltakere og samtykkeerklæring .....	108
	Intervjuguide.....	112
	Vurdering av behandling av personopplysninger .....	114

## Forord

Å være student ved siden av jobb og familie er noe som går fint i ett år. Når det strekker seg tover flere år, vil det naturligvis «røyne på» etter hvert. Den personlige utviklingen man opplever ved å studere en mastergrad, kan egentlig ikke måles i tid og penger, men det belaster likevel familien en del når mor i huset dykker ned i oppgaver, eksamener og masterskriving over mange år. Selv om jeg er glad for all kunnskap jeg har ervervet på veien, skal det likevel bli godt å ikke alltid ha noe man burde ha lest og burde ha gjort. Jeg har i løpet av studietiden blitt kjent med begrepet livsbalanse, og akkurat det tar jeg med meg når jeg nå begynner å nærme meg slutten på 4,5 år med studier på toppen av resten av livet.

Gjennom arbeidet med masteroppgaven har jeg truffet mange inspirerende mennesker, jeg må rette en takk til alle lærerne som stilte opp, og lot meg få av deres tid i en travel hverdag, for å intervju dem om faget utdanningsvalg. Det er på grunn av dem at denne masteroppgaven kunne gjennomføres. Også på høgskolen har jeg blitt kjent med mange spennende mennesker, og jeg vil takke medstudenter som har bidratt med godt læringsmiljø, samarbeid og støtte gjennom studieløpet. Jeg vil takke min veileder Hilde Kjendalen for tydelige og konstruktive tilbakemeldinger i prosessen.

Jeg takker min arbeidsgiver, Hammerfest kommune, som har sett verdien i kompetanseheving, og dermed gjort det mulig for meg å gjennomføre studiet. Det har vært befriende å bli bedre kjent med mitt eget fagfelt, og jeg gleder meg til å fortsette å holde meg oppdatert, for å gjøre en så god jobb som jeg kan.

Til slutt må jeg takke min kjære datter, Adele, for hennes tålmodighet når mamma har reist på samlinger og ellers vært ekstra opptatt. Vi gleder oss begge til mere kvalitetstid sammen. Selvsagt må jeg med det samme takke min mann, som har holdt fortet hjemme når jeg ikke kunne, og for å støtte opp at jeg skulle studere. Det er langt fra Hammerfest til Lillehammer, og reisene til samlinger har kostet tid og penger. Dette har blitt prioritert, og for det er jeg takknemlig.

# 1 Innledning

*So if you are undecided about your future (as indeed every sensible person should be), don't call yourself undecided, call yourself openminded. (Krumboltz, 2009, s. 143)*

Den vinteren elevene i norsk skole går på 10. års trinn, skal de søke videregående utdanning. De skal gjøre et prioritert valg mellom tre utdanningsprogrammer, og de aller fleste skal gjennom et ordinært inntak hvor de konkurrerer om å komme inn på sine ønsker. Før de gjør disse valgene har de vært gjennom mange år med karrierelæring. I barnehagen, i småskolen og på mellomtrinnet har mange fått oppleve den litt uformelle settingen med besøk av politi, brannkonstabler, og besøk hos institusjoner og bedrifter. På ungdomstrinnet, derimot, blir karrierelæringen mer strukturert, ikke bare gjennom elevenes lovfestede rett til rådgivning om utdanning og yrkesvalg, men også gjennom faget utdanningsvalg, som igjen styres av læreplanen og dens intensjoner. Denne oppgaven skal jeg se nærmere på nettopp faget utdanningsvalg fra perspektivet til de som står ute i klasserommene, de som gjør jobben med å sette ut i live planer og intensjoner, og som opparbeider seg praktisk erfaring om hvordan faget kan fortone seg i norske klasserom.

Videre i dette kapittelet skal jeg se litt på bakgrunnen for tema i oppgaven, forskningens aktualitet og problemstilling, sentrale begreper i oppgaven, og til slutt gjøre rede for oppgavens oppbygging.

## 1.1 Forskningens aktualitet og bakgrunn for tema

Det har gått noen år siden faget utdanningsvalg ble innført i ungdomsskolen som obligatorisk fag. Ved innføringen av Kunnskapsløftet 2006, ble nettopp programfag til valg i ungdomsskolen innført som en prøveordning. Dette var et fag som skulle styrke elevenes valgkompetanse, speile utdanningene i den videregående skole, og knytte ungdomstrinnet og videregående opplæring nærmere hverandre. Kommunene hadde selv ansvar for utarbeidelsen av læreplanene innenfor programfag til valg (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, s. 63). Dette endret seg seinere da faget ble obligatorisk for alle landets elever under navnet Utdanningsvalg. Faget fikk nå en egen nasjonal læreplan, med samme struktur og oppbygging som læreplanene i andre fag. Faget utdanningsvalg er med andre ord et fag med flere ulike



målsetninger. Ikke bare skal det imøtekomme samfunnsmessige effektivitetshensyn, men også sørge for menneskers behov for kompetanse i å gjøre veloverveide og meningsfulle valg om videre utdanning. I tillegg skal faget bidra til å gjøre elevene i stand til å håndtere de raske samfunnsendringene i det moderne samfunn, samt redusere frafall og omvalg i videregående skole (Borgen & Lødding, 2009, s. 7). I så måte står skolen, både skoleeier, skoleadministrasjon og lærere, i en spagat mellom samfunnets og individets behov. Det er en skvis, om man vil, mellom arbeidsmarkedets behov for kompetent arbeidskraft, og individets behov, ønsker og evner.

Norge eksisterer ikke i en egen boble, men påvirkes av andre land og verdensdeler både gjennom forskning og politikktutforming. Internasjonale trender var en viktig årsak til at vi i Norge fikk et eget fag i skolen hvor valgkompetanse, livsmestring og karriere er innholdet. og EUs kompetansepolitikk, hvor yrkes og utdanningsveiledning ble et satsningsområde i 2000, var også en viktig inspirasjon (Borgen & Lødding, 2009, s. 12). Det kom i 2004 og 2008 EU resolusjoner som knyttet sammen livslang læring og livslang veiledning. Tanken bak dette var at Europas befolkning skulle ha muligheten til å utvikle de kunnskaper og ferdigheter som ville gjøre dem i stand til å henge med i et arbeidsmarked i stadig endring, i tillegg til at de skulle oppnå kompetanse i å gjøre god valg, og dermed ta et større individuelt ansvar for egen karriere (Haug, 2018, s. 33, 2023, s. 31).

Samfunnsendringer og teknologisk utvikling ble senere også begrunnelsene for fagfornyelsen i skolen. I stortingsmelding 28. 2015-16 *Fag-Fordypning-Forståelse*, kunne vi lese at «Samfunn og arbeidsliv er preget av endringer som krever både nye læringsformer og kompetanse, og skolen må møte disse behovene» (Meld. St. 28 (2015-2016)). Også ifølge Stortingsmelding 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, var regjeringens klare mål med den nye utdanningsreformen, Kunnskapsløftet 2006, at elever og lærlinger skulle settes i stand til å møte kunnskapssamfunnets utfordringer (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). Det var etter denne reformen faget utdanningsvalg ble innført (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 47). Faget utdanningsvalg ble med andre ord et fag som skulle møte elevenes framtidige behov i et arbeidsmarked i sterk endring. Dette bygger på en forståelse av at yrkesvalg i dagens samfunn ikke lenger er like enkelt som for bare noen tiår siden. Vi som har levd noen tiår ser jo at ungdom ikke lenger automatisk følger i familiens fotspor, det er ikke lenger slik at fiskerens sønn nødvendigvis blir fisker, og folk bytter jobber oftere enn tidligere. Digitalisering, effektivisering, globalisering og det grønne skiftet skaper kontinuerlige endringer i

arbeidsmarkedet, og nye diskurser om framtiden, disse diskursene blir ungdom kjent med i møte med sine første viktige valg. Overgangen fra ungdomsskole til videregående skole handler ikke lenger om ett valg blant noen tilbud og alternativer, den handler om å ha med seg kompetanse til å navigere i informasjonssamfunnets endeløse informasjonsstrøm, reflektere hvor de selv passer inn i et endret verdensbilde og vite hvem de er i ei tid hvor de søker etter, og utforsker, sin egen identitet, ifølge læreplanen i utdanningsvalg (Kunnskapsdepartementet, 2019). Samtidig blir ungdom gjerne møtt med oppfordringen om å følge drømmen, gjerne gjennom medieoppslag når søknadsfrister nærmer seg. I tillegg skal de gjerne ta hensyn til klima, miljø, arbeidsmarked og andre strømninger i tiden, til tross for at de ikke vet helt hvordan framtiden ser ut. Karrierevalg, som så mange andre valg her i livet, er komplekse, det er mye å forvente at 16-åringene skal beherske dette til det fulle, og ikke minst er det et stort ansvar for skolens undervisning og karriereveiledning å støtte dem i valgene sine.

Da faget ble et obligatorisk i norsk skole, ble det også en del av yrkes- og utdanningsrådgivningen i skolen. Fra ungdomstrinnet av er det et uttalt mål at elevene skal bli kjent med seg selv og sine egne interesser, samt få kunnskap om og evne til å gjøre selvstendige og gode valg angående utdanning og yrker, dette er nedfelt i forskrift til opplæringsloven § 22-3, som sier at, «Frå 8.-13. årstrinn skal rådgivninga legges opp som ein prosess» (Forskrift til opplæringslova, 2006, s. § 22-3). Rådgivningen og karrierelæringen i faget utdanningsvalg, går hånd i hånd gjennom ungdomsskolen, og styres ikke bare av forskrift til opplæringsloven, men også av læreplanen, med sine uttalte mål for hva elevene skal ende opp med av kompetanse etter 3 år. Hva som er målet for opplæringen, og dermed undervisningen i faget, har også derfor endret seg på den tiden faget har vært en del av norsk ungdomsskole, gjennom endrede læreplaner i faget.

Å få ned tallene på omvalg og frafall i videregående skole var en annen av intensjonene bak innføringen av faget utdanningsvalg. Frafall i videregående skole har seilt opp som det rådende samfunnsproblem når det gjelder ungdom på 2000-tallet og fram til i dag (Haug, 2018, s. 31). I løpet av denne tiden har vi i Norge særlig hatt stort fokus på statistikk og forskning som dokumenterer negative statistiske sammenhenger mellom frafall i videregående skole og uheldige utfall i livet på et senere tidspunkt (Vogt, 2017). Fokuset på antall elever som gjennomfører videregående skole på normert tid, 5 år for studieforbereidende og 6 år for yrkesfag, kom etter reform -94, som hadde et mål om 90 prosent gjennomføring innen normert tid. I ettertid viste imidlertid tallene en gjennomføringsprosent på om lag 70 prosent.

I dag viser SSB sin statistikk oppdatert i juni 2023, at antall elever/lærlinger som fullfører videregående utdanning med studie- eller yrkeskompetanse innen normert tid, 5 og 6 år, ligger på 81 prosent for årene 2016-2022 (Statistisk sentralbyrå, 2023). 31. august 2023 kom regjeringen med en pressemelding med overskriften «Rekordmange fullfører videregående skole», der de videre uttalte at det var økning i alle landets fylker, og at «samtidig har det aldri vært færre unge som er utenfor videregående opplæring» (Kunnskapsdepartementet, 2023b, avsn. 1). Fordi gjennomført videregående opplæring gir mennesker større individuell frihet til å gjøre sine egne livsvalg, arbeidsmarkedet stadig blir vanskeligere å navigere i uten fullført videregående utdanning, jobbes det i skrivende øyeblikk med en fullføringsreform i videregående utdanning. Selv om tallene for gjennomføring har vært positive de siste årene, opprettholdes stadig målet om at 9 av 10 skal komme gjennom med fagbrev eller studiekompetanse (Meld. St. 21 (2020-2012), s. 7).

Faget utdanningsvalg har med andre ord et svært viktig mandat, og skal være et redskap til å løse store problemer i samfunnet. Bare de siste par årene har det vært gitt ut flere rapporter som har hatt fokus på kvaliteten i karriereveiledning i skolen, med anbefalinger om hvordan denne kan utvikles til det bedre. I denne oppgaven vil det ikke være mulig å konkludere med om faget har effekt med tanke på de samfunnsproblemer det skal løse, eller om elevene går ut av skolen med god kompetanse til å håndtere sin karriere, men noe av det jeg ønsker å finne ut av, er hvordan de som står i klasserommet erfarer «livet i klasserommet» med dette faget.

## **1.2 Personlig engasjement**

Jeg har vært lærer i ungdomsskolen siden 2004, og yrkes- og utdanningsrådgiver siden 2011. Når det gjelder faget utdanningsvalg har jeg derfor opplevd innføringen og utviklingen av faget fra ulike vinkler over mange år. Jeg vil derfor si at jeg også har et svært personlig engasjement for akkurat dette tema. Som lærer og kontaktlærer var jeg ganske uvitende da jeg i 2008 fikk timeplanen i hånden, med faget utdanningsvalg lagt inn en halv time i uka. Etter hvert fikk jeg også stifte bekjentskap med heftet *Min framtid*. I retrospekt har jeg forstått at jeg var heldig, tross alt. Jeg fikk både tilegnet tid og læreverk fra begynnelsen, selv om jeg følte meg på temmelig tynn is i disse timene. Det ble nok en del jobbing med å skrive i boken, og heller mindre av de gode refleksjonene.

Som rådgiver har jeg vært vitne til hvordan faget har blitt forstått, og administrert, svært forskjellig fra ulike skoleledere, og elever har rapportert til meg om hyppige lærerbytter, og lite eller ingen undervisning i faget. Andre elever igjen har hatt masse spennende undervisning. Noen lærere liker å bruke rådgiver som sparringspartner, mens andre hører jeg ikke fra i det hele tatt. Jeg er derfor veldig nysgjerrig på hvordan det er å undervise dette faget, som vi til dels forventer å beherske som voksne, uansett om vi er norsklærere eller gymmlærer. Gjennom mange år i praksisfeltet har jeg inntrykk av at utdanningsvalg er et fag de aller færreste lærere har tatt studiepoeng i, eller lært mye om på studie. Kun unge, nyutdannede lærere kan huske å ha erfart faget som elev på ungdomsskolen, men også her vil kanskje erfaringene være varierte.

Jeg har kort fortalt valgt dette tema fordi jeg jobber med det til daglig. Da jeg startet på Master i karriereveiledning i 2019, var det nettopp fordi jeg ønsket mer kunnskap på området jeg beveger meg i når jeg utfører mitt daglige virke i skolen. Samtidig som jeg har lært masse om karriereveiledning, som jeg har dratt nytte av i min jobb som rådgiver, fungerer jeg også som en veileder for lærere som underviser utdanningsvalg. Det er derfor naturlig for meg å være nysgjerrig på hvordan de erfarer å undervise dette faget. Jeg mener også at dersom vi skal klare å utvikle faget, ikke bare nasjonalt, men også lokalt, så må vi snakke med dem som er ute og gjør jobben. Vi må vite hva som rører seg i klasserommet når faget står på timeplanen.

### **1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål**

Etter innføringen av faget kom det flere rapporter om det nye faget og hvordan det hadde fått sin plass i skolen. Flere slår fast blant annet at organiseringen varierer mellom skoler, at forståelsen av faget kunne være snever, at lærerne mangler kompetanse i faget, og at faget har blitt til dels nedprioritert i skolen (Borgen & Lødding, 2009; Lødding & Holen, 2012). Dette kan høres ut som dystre funn, men det er likevel nå blitt hele 15 år siden faget ble innført, kanskje har vi kommet lenger i å forstå intensjonene i læreplanen? Jeg er nysgjerrig på hvordan det egentlig er for lærerne å være ansvarlig for undervisningen i et fag hvor læreplaner, mål og intensjoner til stadig endrer seg. Samfunnsendringer, politikktutforminger og forskning på fagfeltet påvirker endringene og intensjonene i faget, og det kan se ut som om

flertallet av lærerne som har fått ansvar for å undervise faget enda ikke har formell kompetanse i å undervise.

Ny kunnskap om hvordan faget får utfolde seg i praksis ute skolene vil kunne være av god nytte for videre politikkutforming, utvikling av faget, og som kunnskapsbase for de som jobber med faget i hverdagen. Jeg har et ønske om at denne masteroppgaven kan bidra til å belyse hvordan dette faget oppleves og erfares for de som står ute i klasserommet med ansvaret for undervisningen. Jeg tenker også at videre utvikling av faget, være seg videre politikkutforming eller utvikling av faglig innhold, også må bygge på kunnskap om hvordan faget i realiteten oppleves av de som til slutt sitter med ansvaret for å gjøre intensjoner til praksis. Ikke minst for å kunne treffe mer realistiske slutninger når vi ønsker oss faglig utvikling, og hva lærerne føler de trenger, når politikken skal utformes. Derfor er min problemstilling som følger:

**«Hvilke erfaringer har lærere i ungdomsskolen med å undervise i faget utdanningsvalg?»**

Jeg har videre utarbeidet fire forskningsspørsmål som skal konkretiserer, og hjelpe til med, å besvare problemstillingen. Disse er:

1. Hvilke rammer har faget på skolene de jobber på?
2. Hva legger lærerne vekt på når de planlegger undervisningen i faget?
3. Hva gir dem signaler på at elevene opplever nytteverdi i faget?
4. Hva er lærernes egne tanker om å undervise i faget utdanningsvalg?

## **1.4 Sentrale begreper i oppgaven**

### **1.4.1 *Karriere***

Ordet karriere går mye igjen i sammensatte ord i denne masteroppgaven. Det brukes blant annet i oppgavens tittel på forsiden, i det sammensatte ordet karriereundervisning. Andre ord det snakkes om er *karriereveiledning*, *karrierekompetanse* og *karrierelæring*. Før jeg gjør rede for hvilke definisjoner jeg legger til grunn for disse sammensatte ordene, skal jeg først si noe om hvilken mening jeg ønsker å legge i ordet *karriere* i denne oppgaven.

Før jeg begynte å studere karriereveiledning, plasserte jeg begrepet *karriere* inn i en setting som omhandlet å gjøre karriere, eller å jobbe seg opp innenfor utdanning og arbeid. Denne forståelsen av begrepet har jeg ikke vært alene om. Et raskt søk på ordet *karriere* i Store Norske Leksikon, er det nettopp forståelsen av å gjøre det bra i arbeidslivet som legges til grunn (Nilstun, 2023). Thomsen og Skovhus skriver at tilbake i 2005, da man diskuterte dette begrepet i forbindelse med innføringen av faget utdanningsvalg i grunnskolen, ønsket man ikke å innføre begrepet karriere da det på den tiden var betydelig større motstand mot begrepet i Norge (Thomsen & Skovhus, 2016, s. 39). I dag vet vi at ved innføringen av den tredje læreplanen i faget utdanningsvalg som kom med fagfornyelsen i 2020, ble også karrierebegrepet tatt i bruk, ved at kjerneelementet i faget er nettopp *karrierekompetanse* (Kunnskapsdepartementet, 2019).

I fagfeltet karriereveiledning har det, i tråd med de siste tiårs store samfunnsendringer, vokst fram en ny forståelse av karrierebegrepet. Dr. Irving skriver f.eks. at vi nå har endret tankegangen om hvordan mennesker kan konstruere og rekonstruere sin karriere, og at begrepet må forstås som noe «helhetlig og mangefasert, og som omfatter de mange livsroller og aktiviteter hver enkelt vil kunne ha over tid» (Irving, 2018). Denne noe klassiske tankegangen, som omhandler både prestisje, anerkjennelse og gjerne penger, har for meg blitt noe utfordret i løpet av studietiden. Jeg har blitt kjent med en måte å forstå begrepet på som er mer demokratisk, eller tilnærmelig, som vil kunne omfatte de aller fleste mennesker, og som i større grad handler om en livsreise. Min personlige endring i forståelse av begrepet henger nok sammen med at det tar tid å innføre denne forståelse av begrepet i skolen. Dette var også et av funnene som fremkommer i en artikkel av Bakke og Hooley (2022), at begrepet karriere framsto som til dels fremmed for både ungdommer og rådgivere i norsk skolekontekst.

### **1.4.2 Karrierekompetanse**

Innholdet i begrepet karrierekompetanse har blitt utformet over tid, og vokste fram som et behov i et arbeidsliv i stadig endring. På engelsk brukes begrepet *Career Management Skills* (CMS) (Haug, 2018, s. 39), og fokuserer på metakompetansen som behøves for å navigere sin karriere i dagens arbeidsmarked (Bakke, 2018, s. 94). CMS, eller karrierekompetanse, ble utviklet som et ledd i Europeisk kompetansopolitikk. Et nettverk kalt ELGPN<sup>1</sup>, kom i 2012 ut

---

<sup>1</sup> ELGPN står for European Lifelong Guidance Policy Network.

med anbefaling om at myndigheter og aktuelle faglige interessenter innenfor karrierefeltet i de Europeiske landene, skulle komme fram til en felles forståelse av innholdet i karrierekompetansebegrepet (Haug, 2018, s. 15–16). Haug referer til Sultana, som skrev at CMS, eller karrierekompetanse, refererte til en rekke ulike kompetanser, eller kunnskaper og ferdigheter, som gjorde at mennesker selv kunne ta ansvar for å navigere sin egen karriere (Haug, 2018, s. 40). Videre viser han til Illeris, som med en utvidet forståelse av begrepet også inkluderer ulike egenskaper, som f.eks. kreativitet, fantasi og fleksibilitet (Haug, 2018, s. 61). I Norge har karrierefeltet utviklet seg mye de siste 10-15 årene, og i 2020 fikk vi også et nasjonalt rammeverk for karriereveiledning. Fordelen kan være at man ved å støtte seg på et slikt rammeverk, også kan utvikle noenlunde samme forståelse for begrepene vi bruker på fagfeltet, og dermed også i skolen.

I Kvalitet i Karriereveiledning, det nye tverrsektorielle rammeverket for karriereveiledning som ble lansert i 2020, defineres *karrierekompetanse* på følgende måte:

*«Karrierekompetanse er kompetanse som setter mennesker i stand til å håndtere sin karriere, også i forandring og overganger. Det er kompetanse til å kjenne og forstå se selv og sin kontekst, til å handle og ta valg og til å håndtere dilemmaer og spenninger knyttet til eget liv, læring og arbeid. Det inkluderer innsikt i at den enkelte formes av sine livsvilkår og handlinger, men også kan påvirke og forme egen og fellesskapets framtid.»* (HK-Dir, 2020a)

I Læreplanen Kunnskapsløftet av 2020 (heretter LK20), har alle læreplaner i alle fag ulike kjerneelementer. Kjerneelementer i fag er det viktigste faglige innholdet i de ulike fagene, og består av faglige begreper og tenkemåter som over tid skal utvikle forståelsen til elevene innenfor fagene (Utdanningsdirektoratet, 2019). I Utdanningsvalg er det kun et kjerneelement: *Karrierekompetanse*. Jeg vil derfor velge å bruke definisjonen til LK20 for å definere hva som menes med karrierekompetanse i denne masteroppgaven. Læreplanen i utdanningsvalg definerer karrierekompetanse slik:

*«Å utvikle karrierekompetanse handler om å forstå og utvikle seg selv og egen læring, og å utvikle en trygg identitet. Det handler også om å utforske utdanningsmuligheter og arbeidslivet. Dette inkluderer ferdigheter i å kunne samle, analysere og ta i bruk informasjon både om utdanning, arbeid og seg selv. Ferdigheter i å håndtere*

*overgangsfaser i livet og ferdigheter i å ta valg og forstå konsekvenser av valg, skal også være en del av faget. Elevene må oppleve karrierelæringen som helhetlig og relevant.» (Kunnskapsdepartementet, 2019)*

Sammenliknet med f.eks. definisjonen i Kvalitetsrammeverket, inneholder definisjonen i LK20 også utvikling av en *trygg identitet*, noe som kanskje faller mer naturlig når veisøkerne er ungdom i tenårene. Kvalitetsrammeverket har en tverrsektoriell tilnærming, og er ikke spisset inn mot ungdom, slik som læreplanen er. Det vil være naturlig i denne oppgaven, at jeg støtter meg til Kunnskapsdepartementets definisjon.

### **1.4.3 Karrierelæring**

Karrierelæring handler om metodene som brukes i møte med elevene for å at de skal utvikle karrierekompetanse. Til grunn for disse metodene, bør det ligge en bevissthet omkring læringsteorier og karrierelæringsteorier. Læringsteorier, for best å kunne tilrettelegge for ny erkjennelse, og karrierelæringsteorier, for å vite noe om hvordan ungdom tar sine yrkesvalg. I faget utdanningsvalg innebærer dette at fokuset skal være på elevenes læring og utvikling av kompetanse, og ikke på det bestemte valget av videregående opplæring som elevene skal gjøre på 10. trinn (Andreassen, 2016, s. 20).

Karrierelæring kan skje både på grunn av planlagte og organiserte aktiviteter, og på uformelle arenaer (Røyseth & Kleppstø, u.å.). Karrierelæring skjer med andre ord ikke bare i skolen, men hele tiden (Krumboltz, 2009, s. 149). Det er klokt å være oppmerksom på forskjellen mellom disse to, da det gjerne er den institusjonaliserte karrierelæringen som foregår i skolen. De planlagte og organiserte aktivitetene, med formål om læring og utvikling. Den uformelle er når ungdom opplever at de lærer noe som gir ny innsikt om dem selv, muligheter og deres vei videre i livet. I idretten, på kulturskolen, folkehøgskolen, på skoleveien forbi et anleggsområde, på besøk hos venner og på sosiale medier. Det er mange arenaer som kan by opp til mulighet for læring om nettopp karriere, fordi læring generelt, og karrierelæring spesielt, ikke foregår på en øde øy, men i samspill med mennesker rundt og samfunn generelt.



#### **1.4.4 Karriereundervisning**

Karriereundervisningen er de planlagte og strukturerte aktivitetene som legger til rette for karrierelæring. Ifølge Andreassen (2016, s. 21) kan dette organiseres på ulike måter. Det kan inngå som obligatoriske emner i fag, legges opp som workshops, eller det kan legges opp som et eget fag, slik vi i Norge har gjort med faget utdanningsvalg på ungdomstrinnet. Her har vi timeplanfestet faget, slik at faget er sikret et visst timetall, og læreplanen legger føringer for hva som skal være innholdet i faget, eller hva elevene skal sitte igjen med av kompetanse etter undervisningen. Likevel er det sånn at organiseringen av faget kan være ulikt fra skole til skole (Røyset & Kleppstø, 2017, s. 26), noe som gjør at elever på ulike skoler kan oppleve svært forskjellige prioritering og innhold av karriereundervisning. I denne masteroppgaven vil karriereundervisningen handle om det som skjer innenfor rammene av faget utdanningsvalg.

### **1.5 Oppgavens struktur**

I dette kapittelet har jeg presentert bakgrunnen for studien, temaets aktualitet og begrunnelse for hvorfor jeg har valgt denne problemstillingen. Jeg har også redegjort for min egen bakgrunn som lærer og rådgiver i ungdomsskolen, noe som forklarer mitt engasjement for tema i denne oppgaven, samt at jeg har redegjort for aktuelle begreper i oppgaven.

I kapittel 2 gjør jeg rede for temaets kunnskapsstatus. Jeg gjør rede for mine avgrensninger og søk, samt at jeg belyser tema for denne masteroppgaven gjennom ulike tema og tidligere forskning. Jeg skriver om organisatoriske utfordringer for det nye faget utdanningsvalg, gjør rede for de formelle rammebetingelsene til faget, sier noe om lærebokens viktige rolle i karriereundervisningen, om karrierelæring i skolen, og lærernes kompetanse til å undervise faget.

I kapittel 3 gjør jeg rede for den teoretiske forankringen for drøftingen av mine funn. Jeg redegjør for karriereteorier til Linda Gottfredson, og John Krumboltz, som begge forklarer hvordan mennesker gjør valg påvirket av sine omstendigheter. I tillegg forklarer jeg læringssirkelen til David Kolb, som forklarer menneskets læring som en kontinuerlig prosess hvor erfaring er en viktig del av når det gjelder utvikling av ny erkjennelse.

Kapittel 4 er metodekapittelet, og her beskriver jeg mine metodevalg og gjør rede for forskningsdesign og begrunner mine valg. I tillegg forklarer jeg prosessen med innsamling av empiri, og hvordan jeg går fram for å analysere denne. Jeg drøfter videre forskningsteoretisk grunnlag og redegjør for hvordan jeg har hatt forskningsetikk med meg hele veien i denne prosessen.

I kapittel 5 presenterer mine funn fra datainnsamlingen, og analyserer og drøfter disse mot tidligere forskning og teori. Jeg legger fram mine funn i tråd med strukturen satt av mine fire forskningsspørsmål. Seinere drøfter jeg disse sett i lys av tidligere forskning og teori, på tvers av forskningsspørsmålene.

I kapittel 6 oppsummerer jeg funnene, og svarer på problemstillingen. Her sier jeg også noe om mine tanker om hva som kan være veien videre for dette tema, og hva som kan være interessant å forske videre på.

## 2 Kunnskapsgrunnlag

I løpet av de 15 årene det har gått siden utdanningsvalg ble innført som et nytt fag i skolen, har det naturlig nok blitt forsket på og evaluert. Ettersom faget skulle avlaste rådgiveren, og dermed bli en del av yrkes og utdanningsrådgivningen i skolen, blir faget også nevnt i forskning og rapporter om rådgivningen/karriereveiledningen i skolen. I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for de formelle rammene til faget utdanningsvalg, samt hva vi vet om faget i skolen gjennom forskning som er relevant for å belyse min problemstilling.

### 2.1 Søk og avgrensinger

Gjennom masterstudiet i karriereveiledning ved Høgskolen Innlandet, har jeg hatt en særlig interesse for nettopp faget utdanningsvalg i skolen. Jeg har derfor i flere emner valgt litteratur på dette tema som selvvalgt litteratur. Veldig mye av litteraturen har jeg funnet ved at jeg studerer kildene til alt jeg leser, for å finne ny relevant litteratur. Da jeg begynte å skrive en masteroppgave om læreres erfaringer med faget utdanningsvalg, hadde jeg allerede gjennom studiet lest en del forskning som var relevant for studien min. Jeg har også gjort ulike strukturerte søk, både i Oria og Google Scholar. Søkeord som jeg har brukt er: «Utdanningsvalg», «Faget utdanningsvalg», «Karriereundervisning», «Lærenes erfaring med å undervise utdanningsvalg», «Utdanningsvalg i lærerutdanning», «lærere og karriereundervisning» «Karrierelæring» og «karrierelæring i ungdomsskolen». Noen av søkene gir hundrevis av treff og jeg måtte da enten sette på filter, eller se raskt gjennom hva som kunne være relevant. Et filter jeg brukte mye var år, faget utdanningsvalg ble innført i 2008, men var et prøveprosjekt i fra 2006. Samtidig ville det være naturlig at det kunne dukke opp i policydokumenter før 2006, men jeg kunne sette filter på f.eks. 2000, 2006, 2008 osv. Ungdomsskole var også et filter, som jeg brukte for å avgrense. Noen søk gav færre og mer presise treff. Det varierte også på de ulike søkemotorene, og jeg fikk som regel flere treff på Oria, årsaken kan være at jeg søker etter hovedsakelig norsk forskning, selv om jeg også har gjort noen engelsk søk, f.eks. på «career education».

Karriereveiledning i skolen er et aktuelt tema, og da jeg har brukt god tid på denne oppgaven, har nettopp dette kapittelet om kunnskapsstatusen på fagfeltet vært et kapittel jeg har jobbet

kontinuerlig med. Etter hvert som tiden gikk, dukket det opp ny forskning på fagfeltet underveis. Dette har ført til at jeg har funnet ny litteratur gjennom referanselistene til ting jeg har lest gjennomgående hele tiden, samt at jeg har søkt i søkemotorer i flere runder gjennom arbeidet med denne oppgaven. Fordi jeg har jobbet med kunnskapsgrunnlaget over lang tid, var det viktig for meg å sjekke søkene på nytt etter en stund, for å se om det var kommet ny forskning. Også LinkedIn er blitt en kilde til kunnskap, da mennesker som jobber i fagfeltet, gjerne deler når nye rapporter blir utgitt. Slik har jeg også underveis kunne holde meg oppdatert.

Det er skrevet en god del om f.eks. karrierekompetanse, karriereundervisning og ikke minst karriereveiledning. Derfor har det vært et behov for å avgrense ganske mye. Noen av søkeordene kunne ha over tusen treff. Da vil ikke alt være relevant, eller mulig å komme gjennom. Jeg har forsøkt å avgrense litteraturen til at det skal handle om karriereundervisning innenfor rammene av faget utdanningsvalg, på ungdomstrinnet. Det finnes mye forskning som kunne hatt relevans for denne tematikken, både under paraplyen «fracfall i videregående skole» og under paraplyen «karriereveiledning i skolen», men jeg har bevist prøvd å finne fram til litteratur som særlig handler om ungdomsskolen. Jeg har valg denne avgrensningen fordi jeg mener det finnes nok forskning innenfor denne avgrensningen til å gi et bilde av hvordan det står til med faget i skolen, i tillegg har også hensynet til å avgrense denne oppgaven veid tungt.

Jeg har i tillegg valgt å fokusere på forskning som kan si noe om *karriereundervisningen* og *karrierelæringen* i ungdomsskolen, det som skjer innenfor rammene av faget utdanningsvalg. Min erfaring fra eget arbeid, og fra flere av intervjuene i datainnsamlingen til denne studien, er at karriereundervisning i faget utdanningsvalg, karriereveiledning (som rådgiver/karriereveileder har ansvar for), men også andre fag som arbeidslivsfag og valgfaget praktisk håndverksfag, går hånd i hånd, og står i et symbiotisk forhold til hverandre. Derfor kan man lære noe om karriereundervisningen i skolen ut fra forskning på andre områder, som f.eks. karriereveiledningen som helhet. Det har likevel vært viktig å avgrense også dette, slik at fokuset har vært rettet mot problemstillingen, hvor faget utdanningsvalg skal være i sentrum.

Når det gjelder forskning, ser vi et særlig fokus på karriereveiledning i skolen for tiden, og vi har også fått en del nyere forskning her. Noe som særlig retter seg spesifikt mot faget

utdanningsvalg, og andre rapporter som i større grad omhandler rådgiverrollen og karriereveiledningen i skolen. Tatt i betraktning det historisk-politiske bakteppet, og forskningen jeg skal redegjøre for videre i dette kapittelet, lærer vi at det er en klar sammenheng mellom karriereveiledning på ungdomstrinnet, og faget utdanningsvalg. Fokuset mitt videre, vil avgrense seg til å si noe om hva vi vet om faget utdanningsvalg i skolen. Oppdateringen av denne kunnskapen har vært kontinuerlig, da det har kommet flere relevante rapporter bare det siste året.

## **2.2 Et nytt fag i skolen- organisatoriske utfordringer og ulikheter**

Faget utdanningsvalg er et relativt nytt fag. Mange fag har vært staute og kjente fag gjennom generasjoner, selv om innholdet har endret seg opp gjennom tidene. Utdanningsvalg derimot, er i grunnen enda litt på utviklingsstadiet, og er relativt ungt. Om innføringen av faget har Andreassen skrevet at innholdet i faget i starten kunne feiltolkes, og at skoler kunne sette inn rådgivers vanlige aktiviteter som innhold i faget (Andreassen, 2016, s. 19). Mye av forskningen som kom i årene etter at faget ble innført, handlet naturlig nok om fagets implementering i skolen. Evalueringene dekket både organiseringen av faget i skolen, og utfordringer med dette, samt perspektiver fra elever og ansatte i skolen. *Evalueringen av kunnskapsløftet* var en serie rapporter som evaluerte faget utdanningsvalg og karriereveiledningen i skolen etter kunnskapsløftet og implementeringen av faget (Borgen & Lødding, 2009; Lødding & Borgen, 2008; Lødding & Holen, 2012), dette som en del av prosjektet *Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående skole*. Den første delrapporten kom i 2008, og var rettet mot evalueringen av karriereveiledning i skolen som innsatsområde i innføringen av kunnskapsløftet (Lødding & Borgen, 2008). Evalueringens to fokusområder var på den ene siden det nye faget utdanningsvalg, og på den andre siden en sterkere satsning på yrkes- og utdanningsveiledningen i ungdomsskolen. Rapporten tok for seg faget før det ble obligatorisk, men allerede i startfasen så man at det ble meldt om en del organisatoriske og ressursmessige utfordringer. (Lødding & Borgen, 2008, s. 65).

Den andre delrapporten, *Implementering av faget utdanningsvalg på ungdomstrinnet* (Borgen & Lødding, 2009), omhandler i større grad erfaringene med faget utdanningsvalg i en tidlig fase etter at det ble innført som obligatorisk fag (Borgen & Lødding, 2009, s. 7). Også i denne

rapporten kom det fram at faget ble oppfattet og gjennomført noe ulikt på ulike skoler. Særlig kunne man se ulikheter når det kom til forskjellene mellom små og store kommuner. Noe av det som kom fram i denne rapporten var at små kommuner sjeldnere inngikk partnerskap, hadde samarbeid med arbeidsliv og fylkeskommunale videregående skoler enn de større kommunene (Borgen & Lødding, 2009, s. 37). Rapporten viste også at ulike skoler hadde iverksatt faget ulik, hvor noen hadde timeplanfestet faget, og andre hadde implementert faget i andre fag (Borgen & Lødding, 2009, s. 60).

I boken *Utdanningsvalg som skoleutvikling* (Hovdenak & Wilhelmsen, 2011), beskriver Hovdenak og Andreassen (2011), og Andreassen (2011a, 2011b) gjennom tre kapitler erfaringer fra Bergensprosjektet, et forskningsprosjekt ved Høgskolen i Bergen, i forbindelse med innføringen av faget utdanningsvalg. Disse rapportene, gav oss kunnskap om organisering, fordeler og utfordringer. Også gjennom Bergensprosjektet kom det fram at forståelsen av hva faget var kunne variere blant ulike aktører, og at gjennomføringen kunne være svært ulik fra skole til skole. Hele ansvaret for implementering og gjennomføring, ble av skoleeier lagt på skolene, og rammer eller midler fulgte nødvendigvis ikke med. Tolkningen av fagets innhold i læreplanen kunne også være smal, gjerne påvirket av hvilke muligheter man hadde for organisering (Andreassen & Hovdenak, 2011, s. 14). Prosjektet viste at det var ulike visjoner for faget utdanningsvalg, både mellom rektorer og rådgivere, og mellom ulike rektorer og ulike rådgivere (Andreassen, 2011b, s. 28). Mangel på en klar visjon og forståelse for faget kunne føre til ulike utfordringer (Andreassen, 2011b, s. 30), også økonomi ble nevnt som noe som kunne sette stopper for karriereaktiviteter utfor skolen. I tillegg gjorde mangel på formelle avtaler mellom skole og næringsliv samarbeidet ustabil, da det ville være avhengig av enkeltpersoner (Andreassen, 2011b, s. 36). Som et suksesskriterie for faget ble det i Bergensprosjektet trukket fram at det var viktig med forankring helt på toppen, helt fra departementsnivå.

Oppdatert kunnskap om faget utdanningsvalg finner vi i flere rapporter som i utgangspunktet tar for seg karriereveiledning i skolen, rådgivning i skolen og rådgiverrollen. Rapporter viser også at faget fortsatt organiseres ulikt fra skole til skole til skole. Organisering rundt karriereaktiviteter kan variere i omfang mellom ulike skoler, som f.eks. at det er en del ulike måter å organisere hospitering på ulike videregående opplæringsprogram. På noen skoler får elevene hospitere på flere forskjellige program, mens på andre får de prøve seg i flere dager på ett program (T. H. Buland et al., 2015, s. 46). Nyere rapporter om rådgiverrollen, og yrkes-

og karriererådgivning i skole, viser at faget utdanningsvalg også er med på å definere rådgivers rolle i ungdomsskolen, men det er variasjon fra skole til skole hvor stort ansvar rådgiver har. I 2015 kom rapporten *Rådgiverrollen- mellom tidstyv og grunnleggende ferdigheter*, hvor det kom fram at det var variasjoner mellom skoler hvor involvert rådgivere var i faget utdanningsvalg, at de fleste rådgivere i ungdomskolene var pedagoger som også hadde undervisning i sin stilling, og at mange da underviste faget utdanningsvalg (T. H. Buland et al., 2015, s. 42).

I rapporten *Utdannings- og yrkesrådgivning og sosialpedagogisk rådgivning i norsk skole anno 2020* (T. H. Buland et al., 2020), kom det også fram at det varierer hvem som får oppdraget med å undervise faget utdanningsvalg på de ulike skolene rundt omkring i landet. På noen skoler er det yrkes- og utdanningsrådgiver som står for store deler av undervisningen i faget utdanningsvalg (T. H. Buland et al., 2020, s. 45). Rapporten *Kvalitet i karriereveiledning i skolen* (Mordal et al., 2022), gjør en gjennomgang av tidligere forskning på karriereveiledning i skolen, og peker på at noen skoler ser ut til å ha det meste «på plass», når det gjelder fordeling av ansvar, kompetanse i kollegiet, og godt samarbeid både internt og eksternt, men at det likevel er andre skoler som henger etter. Det er med andre ord mye som tyder på at det er store variasjoner i hvordan faget organiseres, noe som igjen vil kunne påvirke hvordan rammer lærere som underviser faget jobber innenfor, og hvordan elever som mottar karriereundervisningen oppfatter at karriereundervisningen har vært, eller i hvilken grad de føler at de karrierelæringen i skoleløpet har vært tilfredsstillende

### **2.3 De formelle rammebetingelsene til faget utdanningsvalg**

Ansvar for karriereveiledning er på nasjonalt nivå delt. Det er Utdanningsdirektoratet som har det øverste juridiske ansvaret for karriereveiledning i norsk skole. Dette ansvaret innebærer ansvar for lov og forskrifter og læreplaner. Ettersom en sentral del av karriereveiledningen i ungdomsskolen er nettopp faget utdanningsvalg, faller læreplanen i faget inn under ansvaret til nettopp Utdanningsdirektoratet. På en annen side, har Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse siden 2021 hatt det faglige ansvaret for karriereveiledning i skolen. I dette ansvaret ligger både veiledning i kvalitetsutvikling, utvikling av kunnskapsgrunnlaget, samt politikktutvikling (T. Buland et al., 2022, s. 13).

### **2.3.1 Opplæringslova**

I opplæringslovens formålsparagraf kan vi lese at «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og haldningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng» (Opplæringslova, 1998, paragr. 1–1). Videre har elevene rett til rådgivning om utdanning og yrkesvalg, jf. § 9-2 i opplæringslova. Dette utdypes vidare i forskrift til opplæringsloven. Stortinget vedtok sommeren 2023 ny opplæringslov, som trer i kraft i august 2024. Elevenes rett til rådgivning både innanfor yrke og utdanning, samt sosialpedagogiske forhold, videreføres i ny opplæringslov (Kunnskapsdepartementet, 2023a).

### **2.3.2 Forskrift til opplæringslova**

Forskrift til opplæringslova utdypar elevens rett til både sosialpedagogisk rådgivning, altså skal eleven får hjelp til å finne seg til rette på skolen, samt yrkes og utdanningsrådgivning. Denne rådgivingen kan skje både individuelt og i grupper (Forskrift til opplæringslova, 2006, paragraf. 22–1). Videre utdypar forskriften disse to ulike formene for rådgivning. Om yrkes og utdanningsrådgivning sier forskriften blant annet:

*«Eleven skal gradvis bli bevisst sine egne interesser, dugleikar og verdiar, og få kunnskap, sjølvinnstekt og evne til sjølv å kunne ta avgjerd om yrkes- og utdanningsval. Rådgivinga skal også utvikle eleven sine evner til å vurdere moglege konsekvensar av val og førebyggje feilval. Frå 8.-13. årstrinn skal rådgivinga leggjast opp som ein prosess.»* (Forskrift til opplæringslova, 2006, paragr. 22–3)

Her ser vi hvordan faget utdanningsvalg, som elevene blir kjent med som et eget fag når det starter på 8. trinn, nødvendigvis må gå hånd i hånd med, og være en del av, den totale rådgivningstjenesten i grunnskolen. Videre blir dette enda mer tydelig i det siste avsnittet, som sier at:

*«Utdannings- og yrkesrådgiving skal vere eit samarbeid mellom ulike personar og instansar på skolen, og skolen skal så langt det er mogleg og hensiktsmessig trekkje inn eksterne samarbeidspartnarar for å gje elevane best mogleg informasjon og tilbod om rådgiving om yrkes- og utdanningsval. Aktuelle samarbeidspartnarar er til dømes*



*andre utdanningsnivå, lokalt næringsliv, partnerskap for karriererettleiing og heimen.» (Forskrift til opplæringslova, 2006, paragr. 22–3)*

Særlig samarbeid med næringsliv, utdanningsmesser, temaprojekter gjennom ulike organisasjoner som f.eks. Ungt Entreprenørskap, yrkesorientering i arbeidslivet, besøk fra utdanningsinstitusjoner og liknende, er elementer som normalt defineres innenfor rammene av faget utdanningsvalg.

### **2.3.3 Læreplanen**

Læreplanen for faget har blitt revidert tre ganger siden fagets innføring i skolen, og ved hver revidering blitt fornyet i tråd med utviklingen på karriereveiledningsfeltet. Læreplanen legger nå vekt på *karrierekompetanse* som kjerneelement. Planen består av to deler, en overordnet del, som gjelder for alle fag i hele grunnopplæringen i norsk skole, og en fagspesifikk del. Med grunnopplæringen menes grunnskole og videregående opplæring. Den overordnede delen utdyper verdigrunnlaget i skolens formålsparagraf og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre består læreplanen av de fagspesifikke læreplanene, og jeg vil kort beskrive læreplanen for faget utdanningsvalg i ungdomsskolen, med kode UTV01-03 som ble gjort gjeldene fra 1. august 2020, ved innføringen av Kunnskapsløftet 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Læreplanen er til dels utfyllende, og jeg skal ikke gjengi den i sin helhet her. Jeg vil her derfor trekke ut noen nøkkelpunkter fra planen for å illustrere fagets rammer i skolen:

- Utdanningsvalg har ett kjerneelement: *Karrierekompetanse*.<sup>2</sup>
- Relevant tverrfaglig tema er ifølge læreplanen *folkehelse og livsmestring*.<sup>3</sup>
- Også i faget Utdanningsvalg skal det jobbes med de grunnleggende ferdighetene.
- Faget vurderes ikke med karakter, men med «deltatt/ikke deltatt»
- Elevene blir ikke trukket ut til eksamen i faget.
- Faget har en ramme på 110 årstimer fordelt på tre år.

---

<sup>2</sup> Et kjerneelement er det viktigste elevene skal lære i et fag. Et fag kan ha flere kjerneelementer, da kjerneelementene poengterer hva elevene må beherske for å kunne anvende faget. Utdanningsvalg har kun ett kjerneelement, som er *karrierekompetanse*. (Utdanningsdirektoratet, 2019)

<sup>3</sup> Læreplanen har tre ulike tverrfaglige tema: Folkehelse og Livsmestring, Demokrati og medborgerskap, og Bærekraftig utvikling. (Kunnskapsdepartementet, 2017)

Faget har 10 kompetansemål som strekker seg over ulike karrierekompetanser, og det skal legges opp til underveisvurdering i faget (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det er klare sammenhenger mellom kompetansemålene i læreplanen, og de definisjonene på karrierekompetanse som jeg har gjort rede for tidligere. Kompetansemålene er som følger:

*LK20: Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:*

- *beskrive egne styrker og egenskaper og interesser, og kunne se dette i sammenheng med utdannings- og yrkesønsker og livsmestring.*
- *samle, analysere og bruke informasjon om utdanning og arbeid.*
- *utforske utdanningsmuligheter på varierte måter, og gjøre rede for ulike utdanningsveier og hvilke yrkesområder de kan føre til.*
- *tilegne seg kunnskap om arbeidslivet gjennom utprøving og utforskning og reflektere over hvordan bærekraftsmål, konjunkturer og teknologi påvirker arbeidsmarked, yrker og arbeidsmåter.*
- *diskutere konsekvenser av utenforskap og forstå økonomisk og sosial verdi av arbeid på individ- og samfunnsnivå*
- *gjøre rede for hva og hvem som kan påvirke karrierevalg og hva dette har å si for egne valg utforske og drøfte kjønnsrelaterte perspektiver i karrierevalg*
- *se muligheter og omsette egne idéer til handling og valg, og reflektere sammen med andre over konsekvenser av karrierevalg*
- *utvikle og bruke mestringsstrategier for å håndtere overganger og utfordringer relatert til utdanning og karriere*
- *tolke stillingsannonser, skrive CV og jobbsøknad og tilegne seg kunnskap om hvordan man gjør et godt jobbintervju. (Kunnskapsdepartementet, 2019)*

## **2.4 Karriereundervisning og læreboken som styringsdokument**

Undervisningen i skolen styres til enhver tid av gjeldende læreplan. Siden 2008, da faget ble obligatorisk for alle ungdomsskoler i Norge, har faget vært styrt av en felles nasjonal læreplan. Læreplanen i faget ble igjen revidert i 2015, og senest igjen ved innføringen av nye læreplaner ved Kunnskapsløftet 2020. Den første læreplanen hadde et sterkt fokus mot valg av videregående opplæring. Dette fokuset ble tonet noe ned i 2015 versjonen, hvor også

livslang læring og kjønnsperspektivet i utdanning og arbeid fikk plass i planen (Røise, 2020, s. 269). Etter at den tredje læreplanen kom, i forbindelse med kunnskapsløftet 2020, fikk faget et større fokus på karrierekompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2019). Elevene skal utvikle kompetanse i å navigere i et stadig omskiftende arbeidsmarked, og nytt er også at de skal kunne reflektere over utenforskap, og kjenne til konsekvensene av dette. Faget utdanningsvalg er et fag som i dag har som målsetning å ha mer fokus på læring av nettopp karrierekompetanse, framfor valget av utdanning som en enkeltstående hendelse. Dette fokuset kjenner vi igjen fra begrepet livslang læring, et begrep som understreker behovet for fleksibilitet i befolkningen, i et samfunn som endrer seg så fort at vi må regne med å gjøre yrkes- og karrierevalg i flere omganger gjennom livet.

*Min framtid* er læreboken som ofte blir nevnt i forskning på faget utdanningsvalg. Dette er et engangshefte som strekker seg over alle tre årene i ungdomsskolen, og som elevene kan skrive rett inn i. Etter hvert har det også kommet nettbaserte digitale læreverk, som f.eks. YoU- portalen med Karrierepermen, og Arne Svendsruds Karriereverktøy. Utdanning.no har også en egen «bank» for undervisningsopplegg i faget utdanningsvalg. Det er likevel engangsboken *Min framtid* som gjerne ble tatt i bruk i de tidligere årene etter innføringen, noe som kanskje var naturlig da denne har vært tilgjengelig for skolen helt siden innføringen av faget. Andreassen argumenterte tidlig for at læreboken nødvendigvis ville være det sterkeste styringsdokumentet for hva som ble jobbet med i faget (Andreassen, 2011b, s. 49). På bakgrunn av dette, er det grunn til å mene at læreverket *Min framtid* har vært svært styrende for undervisningen i faget i norsk skole. Vi vet fra forskningen nevnt over, at det i stor grad ofte ble opp til enkelte lærere hva faget skulle inneholde, læreboken vil derfor være en viktig indikasjon på innholdet i faget. Borgen og Lødding fant også i sin forskning at alle skolene i studien brukte heftet *Min framtid* som læreverk (Borgen & Lødding, 2009). Røyseth og Kleppestø (2017) ble fra 2020 nye forfattere av læreboken *Min framtid*. Fra før hadde disse skrevet metodeboken *Utdanningsvalg- karrierelæring og livsmestring*, for lærere og rådgivere i skolen som jobber med utvikling og undervisning i faget utdanningsvalg. I 2020 ble boken oppdatert til å henge sammen med fagets nye læreplan etter K20. Røyseth og Kleppestø har også reist rundt og hatt kurs og seminar for skolefolk om nettopp dette faget. I innledningen til boken skriver de at de på disse seminarene har opplevd at enkelte lærere i utgangspunktet har hatt svært lite kunnskap om faget utdanningsvalg, men at de samme lærerne i løpet av seminaret kunne oppleve å utvikle engasjement og forståelse for viktigheten av faget.

Også nyere forskning viser at økt kompetanse hos lærere gir bedre forståelse og engasjement for faget. Hofgaard leverte i 2022 sin masteroppgave *Hvordan forstår lærerne deres oppgave med karrierelæring i skolen?* Her kom hun blant annet fram til at vi fortsatt har en vei å gå med tanke på læreres arbeid med tema karrierelæring i ungdomsskolen, til tross for gode og viktige intensjoner i styringsdokumenter om faget. Hun reflekterer over om dette har å gjøre med læreres eierforhold til faget, og at det til tross for at det er et fokus på karrierelæring i ungdomsskolen, så kan formen beskrives som noe ustrukturert (Hofgaard, 2022).

## **2.5 Karrierelæringen i skolen**

Allerede gjennom Bergensprosjektet, våren 2009 fikk vi stifte noe kjennskap til karrierelæring i skolen gjennom elevenes perspektiv. I undersøkelsen kom det fram at elevene ikke hadde tilstrekkelig kjennskap til ulike utdanningsprogram, eller lokalt næringsliv, og mange elever hadde ikke fått tilbud om utprøving verken i videregående skole eller arbeidsliv (Andreassen, 2011a, s. 63). Kun en tredjedel av elevene mente at de hadde fått hjelp til å ta valg av utdanning gjennom faget, og høyest på listen over hvem elevene snakket mest med om valg av utdanning kom mor, dernest venner (Andreassen, 2011a, s. 66). Undersøkelsen viser at det elevene ønsket var mer utprøving, individuelle tilpasninger, altså mer fokus på hver elev, flere informasjonsaktører basert på at de mente lærerne manglet tilstrekkelig oversikt og kompetanse, samt mer innblanding av foreldrene (Andreassen, 2011a, s. 69–71).

Johnsen (2021) undersøkte i sin masteroppgave hvordan elever på 10. trinn opplever at faget Utdanningsvalg bidrar til å utvikle karrierekompetanse. Ved å undersøke elevperspektivet finner hun ut at elevene opplever faget utdanningsvalg som mer viktig på 10. trinn, enn de følte at det var på 8. og 9. trinn. De opplever møter med rollemodeller og utprøving som positivt, og rangerer den individuelle veiledningen med rådgiver høyt. Elevene ønsker å lære om voksenlivet, hvordan betale regninger, søke jobb, mestre livet handtere overganger og også håndtere usikkerheten til framtiden. Hofgaard (2022), beskriver også elevens perspektiv i sin masteroppgave, og kom fram til at elever er opptatt av relevans i de fleste fag, også utdanningsvalg, og at lærere kan føle seg utrygge på å være sterke på å få fram relevans, på grunn av at flere føler at de mangler kompetanse på området.

Røise er i sin doktorgradsavhandling opptatt av nettopp fagets intensjoner, samt spenningene mellom disse og hva som faktisk skjer i skolen når faget utdanningsvalg undervises. Røises avhandling bygges opp rundt tre delstudier som tar utgangspunkt i Goodlads teori om fem nivåer man kan forstå læreplanen på (Røise, 2022a). Delstudie en er en diskurskritisk analyse av læreplanen i utdanningsvalg (Røise, 2020). I delstudie to brukes aksjonsforskning sammen med lærere i utdanningsvalg for å utvikle ny forståelse for karrierelæring i forbindelse med karriereaktiviteter (Røise & Bjerkholt, 2020), og delstudie tre omhandler elevenes perspektiv (Røise, 2022b). I avhandlingen sin analyserer hun spenningene mellom disse nivåene i et metaperspektiv. Hun konkluderer med at faget utdanningsvalg trenger at det utvikles en egen fagdidaktikk (Røise, 2022a).

Også i Danmark har det vært interesse for å gjøre karriereundervisningen i grunnskolen kvalitativt bedre, og gjennom forskningsprosjektet *Udsyn i udskolingen*, benyttet forskerne seg av blant annet forskningssirkler med lærere, for å utvikle allerede eksisterende karriereaktiviteter slik at de i enda større grad ville føre til økt læring for elevene (Poulsen et al., 2016). Essensen i prosjektet var at skolene i Danmark allerede hadde mange gode karriereaktiviteter, og målet var ikke å gjøre om på alle disse, men å jobbe fram en forståelse av disse aktiviteten som en del av en læringsprosess, hvor fokuset ikke nødvendigvis skulle være på det enkeltstående valg av videre utdanning, men på å karrierelæringen (Poulsen et al., 2016, s. 7).

Karrierelæring skjer alltid i kontekst, og vil alltid være påvirket av elevens situasjon, forforståelse, omgivelser og relasjoner i forbindelse med dette. Dette er også tanken bak modellen Karrierelæring i kontekst, som er en del av kvalitetsrammeverket for karriereveiledning (HK-Dir, 2020a). Modellen tar for seg områder for utforskning som kan være aktuelt å ta utgangspunkt i når det gjelder karriereveiledning og karriereundervisning, når målet er karrierelæring. Selv om faget utdanningsvalg har egen læreplan, med kompetansemål og grunnleggende ferdigheter, vil modellen Kvalitet i karriereveiledning korrespondere med flere av målene i planen. Kvalitetsrammeverket i sin helhet består av områdene kompetansestandarder, karrierekompetanse, etikk og kvalitetssikring (HK-Dir, 2020a). Den vil, med tanke på faget utdanningsvalg, kunne brukes på ulike måter for å sikre gode tjenester i skolen, ikke bare med tanke på skolens rådgivningstjeneste, men for å løfte

fram elevenes karrierelæring i faget utdanningsvalg på flere områder, som f.eks. kompetansen til de som jobber med karriereundervisning, eller for å evaluere egen karriereundervisning.

## **2.6 Lærernes kompetanse**

Lærernes kompetanse var tidlig et tema også i de første evalueringene av faget i skolen. Lødding og Holen (2012, s. 28) hadde i den tredje rapporten i evalueringen av kunnskapsløftet, som oppdrag å finne ut av hvilken rolle faget utdanningsvalg spilte i yrkes og utdanningsveiledningen. Kort oppsummert oppgav elevene i prosjektet at rådgiver i skolen, samt foreldre, var viktige støttespillere når det gjaldt informasjon om videre muligheter, samt å gjøre et godt valg. Kontaktlærer, eller andre lærere på skolen, så ikke ut til å ha hatt stor betydning når det gjaldt hvilke voksne som blant annet hadde bidratt med informasjon om muligheter i videregående opplæring. Lødding og Holen hevdet derfor at det fantes et potensiale når det gjaldt å involvere lærere som sto nære elevene (Lødding & Holen, 2012, s. 77).

Lærerstemmene, på sin side, var ganske tydelig i sitt budskap om mangelfull kompetanseheving for å undervise i dette nye faget (Lødding & Holen, 2012, s. 86). F.eks. kom det fram at det i stor grad var rådgivere ved skolene som hadde ansvar for å koordinere undervisningen i faget, selv om et flertall av rektorene som ble spurt mente at dette måtte faglærerne ta ansvar for (Lødding & Holen, 2012, side 100). Også Andreassen pekte i sin forskning på at lærerne var usikre på faget, samtidig som at ikke alle rådgiverne følte at de kunne faget noe bedre. (Andreassen, 2011b, s. 42) I tillegg hadde ikke lærerne fått noe opplæring eller kompetanseheving i faget ved oppstarten (Andreassen & Hovdenak, 2011, s. 14). Når det gjelder kompetansen til rådgiverne og lærerne, understreket Borgen og Lødding allerede i den tidlige forskningen at dette er et av de vedvarende utfordringene i fortsettelsen for faget, og det ble påpekt at det kunne være utfordringer i forbindelse med at lærere skal undervise et fag hvor det ikke er krav til fagkompetanse (Borgen & Lødding, 2009, s. 83). Vi har sett at tematikken har fulgt forskningen fra faget ble innført og fram til nyere rapporter om karriereveiledning i skolen.

I 2016 fikk Norge sin første NOU om karriereveiledning, NOU 2016/7- *Norge i omstilling- karriereveiledning for individ og samfunn*, ledet av Roger Kjærgård. Dette som en ledd i økt

fokus på nettopp karriereveiledning, ikke bare i Norge, men også internasjonalt, som en del av EUs kompetansepolitikk. Her var det tydelig at faget utdanningsvalg er en del av den helhetlige karriereveiledningen i skolen, og faget ble også derfor omtalt her. Når det gjaldt undervisning i faget, pekte utvalget bak utredningen på at det ikke ble stilt særskilte krav til utdanning hos de lærerne som skulle undervise i faget, samt på sammenhengen med manglende kompetanse hos lærere, og svakheter ved implementeringen av dette faget i skolen (NOU 2016/7, 2016, s. 149). Kjærgårdutvalget anbefalte derfor at lærere som skulle undervise i faget utdanningsvalg burde ha formell kompetanse på 30 studiepoeng i karriereveiledningsfaget. I tillegg pekte de på at det i lærerutdanningene burde bli opprettet muligheter for å kvalifisere seg til å undervise i faget utdanningsvalg (NOU 2016/7, s. 150). Anbefalinger om kompetanse ble fulgt opp i rapporten *Kvalitet i karriereveiledning i skolen* (Mordal et al., 2022), hvor forskerne gjennom flere anbefalinger for kvalitetsløft i den totale karriereveiledningen i skolen, også understreker hvordan alle som jobber med karriereveiledning i skolen bør få tilbud om kompetanseheving. Dersom vi tenker at utdanningsvalg er en del av den totale karriereveiledningen i skolen, er det naturlig å forstå det sånn at også anbefalingen om kompetanseheving også gjelder de som har ansvar for karriereundervisningen. Rapporten *Profesjonell karriereveiledning i skolen* (Bakke et al., 2023), undersøker utdanningstilbudet innen karriereveiledning, og finner at når det gjelder tilbud om kompetanseheving for lærere, er det i dag to høyere utdanningsinstitusjoner som tilbyr kompetanse i faget utdanningsvalg som valgfag i sin grunnskolelærerutdanning. Dette er Universitetet i Sørøst Norge, og Høgskulen på Vestlandet (Bakke et al., 2023, s. 39).

I 2020 fikk vi, som tidligere nevnt, et eget Kvalitetsrammeverk for karriereveiledning, hvor et av hovedområdene er kompetansestandard (HK-Dir, 2020a). Kompetansestandardene sier noe om hvilken kompetanse karriereveiledere i ulike sektorer bør ha. Man har imidlertid sett behovet for egne kompetansestandarder i skolen, og i skrivende stund jobbes det med å utvikle egne kompetansestandarder også for de som jobber med karriereveiledning og karriereundervisning i skolen. Det er Direktoratet for utdanning og kompetanse som har fått oppdraget, som ett av tiltakene i fullføringsreformen (Meld. St. 21 (2020-2012)). Det er nå utviklet forslag til kompetansestandarder, som i skrivende stund er ute på høring (*Gi dine innspill til kompetansestandarder for karriereveiledning i skolen* / HK-dir, 2023).

Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (Hk-dir), har i dag det faglige ansvaret for karriereveiledning i Norge, noe som også inkluderer skolen. Et godt kunnskapsgrunnlag for

politikkutforming og faglig utvikling ligger i ansvaret, og gjør at forskere innenfor fagfeltet kan utvikle rapporter som sier oss mye om hvordan vi kan utvikle fagfeltet til det bedre. I rapporten *Nye ambisjoner for karriereveiledning i skolen*, kommer det fram et ønske om at både karriereveilederen, lederen og læreren i skolen skal ha økt kompetanse, men også et etablert nettverk, slik at de har noen å samarbeide med i jobben, samt at alle ansatte i skolen skal ha et eieforhold til skolens karriereveiledning (Holm-Nordhagen et al., 2023). Dette er ambisiøse ønsker, og går rett til kjernen av kunnskapen vi har om faget, men det gjenstår enda å se om og hvordan disse ambisjonene eventuelt kan bli realisert i framtiden.



### **3 Teoretisk forankring**

Jeg vil i dette kapittelet skrive litt om karriereteorier og karrierelæringsteorier som vil være relevant for å analysere og drøfte mine funn i denne studien. Gottfredsons teori om avgrensning og kompromiss, er en teori som blant annet bygger på Blooms taksonomi, og som beskriver ulike stadier i menneskets kognitive modenhet (Gottfredson, 2005). Videre vil jeg beskrive læringsteorien til David A. Kolb (A. Y. Kolb et al., 2014; D. A. Kolb, 1984, 2015), og karrierelæringsteorien til John Krumboltz (Krumboltz, 2009). David Kolbs læringssyklus viser hvordan mennesket lærer og bygger på sin kunnskap hele tiden. Krumboltzs karrierelæringsteori viser hvor tilfeldig et menneskes læring kan være, fordi det formes av omgivelsene mennesket befinner seg i. Disse teoriene har jeg valgt å bruke, fordi denne masteroppgaven handler læreres erfaringer med å jobbe med ungdom i utvikling, deres læring og karrierevalg. Jeg mener teoriene passer for å belyse problemstillingen.

#### **3.1 Linda Gottfredsons teori om avgrensning og kompromiss**

Linda Gottfredsons teori om avgrensning og kompromiss er en teori om hvordan menneskers ambisjoner angående karriere utvikler seg over tid. Teorien beskriver en utviklingsprosess i tilnærmingen til valg av karriere som starter allerede i barndommen (Patton & McMahon, 2021, s. 175). Gottfredson er en amerikansk psykolog, som kom med sin teori om hvordan mennesker velger sitt yrke ut fra sin kognitive utviklingsprosess, i barndommen mer ubevisst, og etter hvert som mennesker modnes mer kognitivt, blir denne prosessen mer bevisst. Hennes teori beskriver fire utviklingsprosesser som er særdeles viktig i prosessen mot å finne sitt yrke, disse beskriver hun som cognitive growth (kognitiv utvikling), self-creation (selvutvikling), circumscription (avgrensning) og compromise (kompromiss) (Gottfredson, 2005, s. 73). Det er mine oversettelser i parentes.

##### **3.1.1 *Kognitiv utvikling:***

Gottfredson skriver om kognitiv utvikling i sammenheng med yrkesvalg, at å gjøre et yrkesvalg er så kognitivt krevende at det strekker seg over alle seks nivåer i Blooms taksonomi (huske, forstå, ta i bruk, analysere, evaluere og utvikle) (Gottfredson, 2005, s. 73). Barn av samme alder vil kunne modnes kognitivt i ulikt tempo, samtidig som de helt ubevisst

tar karriereavgjørelser etter hvert som de modnes, uten at det alltid er bevisst. Barns stadige utvikling vil påvirke deres liv på mange områder, men når det kommer til utvikling av en karriere inn mot et yrkesvalg, vil det være avgjørende i prosessen hvor de utvikler seg selv og sin egen identitet, samt hvor de plasserer seg i kartet over yrker (Map of occupations) (Gottfredson, 2005).

### **3.1.2 Selvutvikling**

Om individets «selv» skriver Gottfredson at det ikke er bare genetisk betinget eller sosialt betinget. Så hvor kommer dette selvet fra? De sosiale forholdene vi kommer fra har lite å si på vår personlighetstrekk. Samtidig er våre yrkespreferanser svært påvirket av de omgivelsene vi befinner oss i. Likevel vil mennesket med årene søke å konstruere vårt selv, påvirket av våre personlighetstrekk, ved at vi aktivt oppsøker muligheter som vi føler passer vår personlighet. Til tross for påvirkning fra omgivelsene vi vokser opp i, vil vi med andre ord skape et selv som etter hvert vil passe mer med vår personlighet, ut fra de mulighetene vi går etter i livet (Gottfredson, 2005, s. 74). På denne måten kan vi si at mennesket ikke kommer til verden som en ferdigskrevet bok, men alltid vil være et «work in progress» (Gottfredson, 2005, s. 75).

### **3.1.3 Avgrensning**

Mennesket er et sosialt vesen, og er født inn i en verden med mange ulike yrker og profesjoner. Etter hvert som vi modnes og lærer, lærer vi også at alle disse yrkene befinner seg på en sosial rangstige. Med tiden vil vi også plassere oss selv på den sosiale rangorden. Prosessen med avgrensning handler om hvordan vi eliminerer yrker som er i konflikt med hvem vi tenker at vi selv er. Et yrkesvalg er en viktig markør for hvordan vi offentlig gir uttrykk for hvem vi egentlig er, og hvor vi befinner oss på den sosiale rangstige. Denne avgrensningen skjer likevel ikke bare bevisst, men gjennom fire stadier. Alle beveger seg likevel ikke gjennom disse stadiene i samme tempo, men Gottfredson oppgir en ca. alder på de ulike stadiene. De følgende stadiene er oversatt til norsk av meg:

1. stadium: vi orienterer oss mot størrelse og makt (år 3-5)
2. stadium: vi orienterer oss mot kjønnsroller (år 6-8)
3. stadium: vi orienterer oss mot sosial verdi (ca. norsk mellomtrinns alder)

4. stadium: vi orienterer oss mot vårt internaliserte, unike selv. (alder ca. fra 14 år og opp) (Gottfredson, 2005, s. 77–82)

### **3.1.4 Kompromiss**

Når vi som mennesker inngår et kompromiss, gir vi opp noe vi kanskje ønsker oss mer enn det vi ser at er tilgjengelig for oss. Dette er også noe Gottfredsons teori sier at vi gjør når det kommer til yrkesvalg. Dersom vi jobber hardt og oppnår noe vi strekker oss etter, kan det karakteriseres som et valg vi har gjort, blant muligheter som har vært tilgjengelig, men når vi ser oss nødt til å velge noe som vi anser for å være mindre ønskelig, men likevel innenfor en viss aksept, kan vi si at våre valg går over til å bli et kompromiss (Gottfredson, 2005, s. 82).

Gottfredson forklarer denne delen av teorien med tre faktorer. For det første, sier hun, er tilgangen på informasjon flytende og spesifisert av tiden man lever i og hvor man bor, og i tillegg blir informasjon fort utdatert. Å orientere seg i informasjonsjungelen er krevende, og mennesker har en tendens til å minimere søket etter informasjon til akkurat de yrkene man er mest interessert i, som regel kun på et tidspunkt som er forestående før et viktig valg. Dermed har vi som mennesker generelt en tendens til å ta valg basert på lite informasjon (Gottfredson, 2005, s. 83).

For det andre, menneskers sosiale sirkel vil ha betydning for muligheter de møter og blir introdusert for. I tillegg vil muligheter avhenge av menneskets egen oppførsel. De som ikke vet hvordan de søker etter informasjon, finner muligheter eller kan søke på dem, vil ha et smalere vindu av muligheter enn de som er mer aktivt søkende (Gottfredson, 2005, s. 83).

For det tredje leter mennesker etter jobber som er tilgjengelige for dem. Det betyr at de leter etter jobber som er en god match til deres kjønn, interesser, og som er på deres sosialt akseptable rang. Dersom jobbmarkedet er vanskelig å komme inn på, vil individet ta en avgjørelse på hvilke kompromisser han/hun er villig til å gjøre. Gottfredson sier at individet velger jobber det selv anser som sosialt akseptable og innenfor individets interesse, og dersom ingen jobber er ledige, vil de søke etter en annen type arbeid innenfor den sosialt akseptable sfære (Gottfredson, 2005, s. 83–84). Overført til betydningen norsk gutt, søker videregående

for første gang, vil vi kunne se at dersom han tenker det blir vanskelig å komme inn på elektro, er det mer sannsynlig at han vil velge byggfag i stede, framfor helsefag.

Der Gottfredsons teori forklarer de psykologiske prosessene rundt hvordan mennesket avgrensner og inngår kompromisser gjennom stadier i livet, har David Kolb, professor i organisasjonspsykologi, fokusert sin teori rundt læring.

### **3.2 David Kolb om hvordan vi lærer**

David Kolb er kjent for sin læringssirkel, som fokuserer på de indre prosessene i læringssituasjoner. Modellen ble presentert i boken *Experiential Learning* tilbake i 1984. Kolb skapte en holistisk modell som forklarer hvordan læring skjer gjennom erfaring og opplevelse, og bygger på arbeidet til tenkere fra det 20. århundre, som Piaget, Lewin og Dewey, Vygotsky og Freire (Haug, 2018, s. 68; Institute for Experiential Learning, u.å.; A. Y. Kolb et al., 2014; D. A. Kolb, 2015, s. 29).

Kolbs syn på læring, er at den baserer seg på individets erfaring, og bygger på tidligere lærdom. Læring er en syklisk prosess, hvor fire læringsstadier inngår. Disse stadiene visualiseres gjennom en sirkelformet modell (Haug, 2018, s. 69). Dette gjelder de fire stadiene i læringssyklusen. Kolb beskriver selv denne syklusen i sin bok *Experiential Learning* (2015, s. 51). Kolbs læringsteori beskriver også ulike læringsstiler, altså hvordan vi lærer på ulike måter. Disse læringsstilene plasserer han mellom de fire fasene i læringssyklusen. Kolbs læringsteori kan forstås ut fra flere dimensjoner. Modellen beskriver både læringssyklusen og de to aksene, men også ulike læringsstiler. Læringsstilene beskriver hvordan mennesker tilegner seg læring på, og varierer mellom ulike stiler som de foretrekker, eller stiler som naturlig passer til dem. Læringsstilene er i modellen plassert mellom de ulike fasene i læringssyklusen. Jeg har i denne oppgaven valgt å kun beskrive læringsteorien ut fra forståelsen av hvordan individet erverver ny erkjennelse, og vil ikke gå inne på de ulike læringsstilene.

Kolb mener at erkjennelse dannes via erfaring. Læringssyklusen initieres av konkrete erfaringer (1). Deretter kreves det av individet at det evner å reflektere over den konkrete erfaringen, og kanskje se andre muligheter og alternativer (2). Etter dette må individet kunne tenke analytisk, eller tolke opplevelsen (4), før det igjen kan ta nye avgjørelser, og anvende ny kunnskap i ny eksperimentering (4) (Haug, 2018, s. 68). Kolb mener at denne syklusen for de fleste mennesker faller så naturlig, at mye læring skjer uten at individet er klar over at det skjer (Institute for Experiential Learning, u.å.). Vi lærer med andre ord hele tiden, også når vi ikke er det bevisst. Når elever på ungdomsskolen drar på arbeidsuke, opplever de en planlagt konkret erfaring, med tilrettelagt tid i etterkant for å reflektere over læringen. Når et barn må innom sykehus, og blir fascinert over sykepleierne og de som jobber der, gjør de seg kanskje opp tanker om at de ønsker å bli som dem når de blir voksne. Begge situasjoner er karrierelæringssituasjoner, og er en del av syklusen som starter med en konkret erfaring.

Nedfor følger en modell av Kolbs læringssyklus. Denne har jeg selv tegnet, etter inspirasjon fra Kolb (2015, s. 51), samt Haug (Haug, 2018, s. 69). Haug skriver at de norske oversettelsene i modellen er gjort av Arne Svendsrud.



Figur 1: Kolbs læringssyklus.

De to aksene, den vertikale og den horisontale, som danner et kryss i midten av sirkelen, strekker seg mellom to motstående faser i læringssirkelen. Begge aksene danner et kontinuum som i hver sin ende har to motstående måter å forholde seg til læringen på. Den vertikale aksene handler om hvordan vi forholder oss til læringssituasjonen vi er en del av, i den ene enden er vi aktive, i den andre enden er vi passive. Den horisontale aksene, sier noe om hvordan vi oppfatter læringssituasjonen vi er i. Den ene enden handler om hvordan vi føler, og den andre enden om hvordan vi tenker om situasjonen (D. A. Kolb, 1984, 2015).

Hovedtanken bak en syklisk modell som bygger på individets egen erfaring, er at læring ikke er avsluttende, i den forstand at mennesket fortsetter å lære og utvikle seg i en prosess som varer hele livet, gjennom alle aldre. Vi endrer hele tiden vår oppfatning etter hvert som vi erfarer, reflekterer og eksperimenterer (A. Kolb, 2020). I alle livets stadier har vi behov for å lære, og når vi lærer, ikke bare reagerer vi på våre omgivelser, men vi påvirker dem også. Tanken om at vi lærer gjennom hele livet, går godt overens med tanken om det 21. århundrets behov for livslang læring i et samfunn i stadig utvikling (Institute for Experiential Learning, u.å.; A. Kolb, 2020). I faget utdanningsvalg, et fag som i dag har som målsetning å ha mer fokus på læring, framfor valget av utdanning som en enkeltstående hendelse, passer denne tenkingen svært godt inn, og er en viktig årsak til at jeg har valgt å bruke denne teorien. Også John Krumboltz er opptatt av raske samfunnsendringer og en ukjent framtid, og mener man må snu usikkerheten dette medfører til noe positivt.

### **3.3 John Krumboltz og teorien om planlagte tilfeldigheter**

John Krumboltz, født i 1928, var en amerikansk karriereteoretiker og professor i psykologi ved Universitetet i Stanford (Veilederforum, 2020). Krumboltz var en teoretiker innenfor den nordamerikanske, sosialkonstruktivistiske tradisjonen (Law, 1996, s. 30), hvis teori, opprinnelig Social Learning Theory, utviklet og oppdaterte seg i takt med et samfunn i stadig endring. I 2009 ble teorien beskrevet som Happenstance Learning Theory, som på norsk kan oversettes til teorien om planlagte tilfeldigheter (Krumboltz, 2009).

Krumboltz's teori bygget i særlig grad på Banduras sosialkognitive læringsteori, som la særlig vekt på de tre faktorene ytre adferd, indre egenskaper og de sosiale omgivelsene. Samspillet mellom disse faktorene påvirket læring, særlig med fokus på tilbakemelding som sentral læringsform (Haug, 2023, s. 69). Med andre ord vil positiv og negativ tilbakemelding fra omgivelsene forme et menneskes tanker om seg selv, og hvilken adferd, interesser og ferdigheter det er verdt å bygge videre på. I skolen får barn og unge stadig tilbakemeldinger gjennom hele skoleløpet på hva de mestrer, både faglig og når det gjelder adferd. Hva har dette å si når de videre skal ta avgjørende valg om veien videre i livet, i form av utdanning og arbeid? Det er nettopp dette som oppsummerer HLT. Utallige ulike møter med samfunn og menneskene ethvert samfunn består av, både planlagte hendelser og uplanlagte hendelser, vil påvirke mennesker til å utvikle seg i ulike retninger, og ta ulike veivalg i livet (Krumboltz, 2009, s. 135). I dette ligger forståelsen av at samfunnet er adskillig mindre forutsigbart og stabilt enn for bare noen tiår siden, og vektlegger at et fokus på at mennesker skal planlegge sine karrierevalg basert på fakta og informasjon, fort kan bli for ensidig når vi vet at samfunnet er usikkert, og tilfeldigheter oppstår rundt individet til enhver tid. Han skriver, «It seems strange that we should expect young people to make predictions about their future career when the future is so uncertain» (Krumboltz, 2009, s. 142).

HLT består av fire forslag (propositions) som beskriver hva karrierelæring bør være, og en redegjørelse av hva dette kan ha å si for karriereveiledere og karriereundervisere (Krumboltz, 2009). Jeg vil gjengi de fire forslagene i sin helhet som sitater fra Krumboltz selv, på originalspråket:

“Proposition 1: the goal of career counseling is to help clients learn to take actions to achieve a more satisfying career and personal lives- not to make a single career decision.

Proposition 2: Career assessments are used to stimulate learning, not to match personal characteristics with occupational characteristics.

Proposition 3: Clients learn to engage in exploratory actions as a way of generating beneficial unplanned events.

Proposition 4: The success of counseling is assessed by what the client accomplishes in the real world outside the counseling session.” (Krumboltz, 2009, s. 141–145)

I disse forslagene ser vi at det ligger et fokus på læring, samt at et menneskes liv og karriere er knyttet tett sammen. Det er viktigere at mennesker i karrierelærings situasjoner gjøres i stand til å være nysgjerrig, åpen og utforskende, framfor å kartlegge framtiden som en fastsatt plan. Krumboltz kritiserte at mange karriereteorier hadde et fokus på at målet for veisøker var kjent, og kunne planlegges, noe som i et usikkert og flytende verdensbilde kunne føre til følelser som utilstrekkelighet og mislykkethet (Haug, 2023, s. 73).

Krumboltz mente også at det var viktig at veisøkere lærte seg å kalkulere inn usikkerhet inn i planene sine, fordi veien man går i livet stadig kan ta nye retninger (Haug, 2023, s. 74). Å være usikker, for eksempel, trenger ikke tolkes som noe negativt. Dersom man snur usikkerheten til noe positivt, kan man heller kalle seg åpensinnet, eller åpen for nye impulser (open-minded) framfor at man er usikker (Krumboltz, 2009, s. 143). Å lære seg å stå i denne usikkerheten krever samtidig mer av veisøkerne og veilederne enn interessekartlegging og personlighetstesting, det krever utforskning og forståelse av identitet. Mennesker som kjenner seg selv, sine gode og dårlige sider, kan være åpen for det uoppdagede og ukjente, vil kunne utvikle seg og dra nytte av uplanlagte hendelser (Haug, 2023, s. 74; Krumboltz, 2009, s. 144).

Hva har dette å si for de som jobber innen utdanning, de som jobber med å utdanne elever og studenter? Hva har dette å si for de som jobber med nettopp karriereundervisning. Krumboltz peker nettopp på antakelsen om at læring bare skjer i skolen, når faktum er at læring skjer hele tiden individet er bevisst. Han tar også opp problematikken ved at det vi måler innen utdanning, ikke nødvendigvis har sammenheng med de virkelige målene vi har i livet (Krumboltz, 2009, s. 149). Det som er viktig for ham, er at lærere lærer elevene å like å lære.



## 4 Metode

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for metoden og metodiske valg jeg har tatt i forbindelse med denne masteroppgaven. Kvale og Brinkmann skriver at ordet metode betyr «veien til målet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140). Dalland beskriver metode som en måte å gå til verks for å metodisk framskaffe ny kunnskap, eventuelt etterprøve kunnskap. Han viser blant annet til Wilhelm Aubert, som kalte metode for en framgangsmåte for å komme fram til ny kunnskap (Dalland, 2020, s. 140). Metode er med andre ord en strukturert framgangsmåte for å komme fram til kunnskap, og det er denne framgangsmåten, samt ulike avveininger jeg har gjort med tanke på min problemstilling, jeg skal beskrive i dette kapittelet.

### 4.1 En kvalitativ framgangsmåte

Da jeg startet på masteren, ville jeg nok tenkt at dersom jeg skal forske på noe som skjer i skolen, så ville det være aller mest hensiktsmessig å forske kvantitativt, for å nå over flest mulig respondenter, samt sørge for at forskningen blir mer generaliserbar. Etter å ha lært mer om kvalitativ metode, har jeg funnet det spennende å undersøke et fenomen eller livsverden ved å snakke med mennesker som kan beskrive det ut fra sin erfaring, og da en kvalitativ metode er mer fleksibel og kan føre fram mot en dialog mellom forsker og den som er informant, mener jeg det vil gi god og interessant kunnskap når jeg skal undersøke erfaringer i skolen. Sant nok vil man kunne nå ut til langt flere informanter ved å benytte seg av en spørreundersøkelse. Ulempen er likevel at det kan være vanskelig å gå i dybden, og at spørsmålene i stor grad blir styrt av forskerens operasjonalisering av spørsmålene. Det vil jo bli min fortolkning og forståelse av undervisning i faget utdanningsvalg som får tre fram, og ikke minst vil jeg kunne miste verdifull informasjon fordi jeg rett og slett ikke spør etter det i et spørreskjema. I min problemstilling spør jeg *hvilke erfaringer* lærere har med å undervise faget Utdanningsvalg i ungdomsskolen. Jacobsen (2015, s. 133) sier at når vi skal finne ut av «hvordan mennesker fortolker og forstår sin situasjon» vil det være hensiktsmessig å bruke kvalitative metoder.

Da jeg skulle velge en god framgangsmåte for denne studien, var jeg opptatt av å ta utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene. Hva slags kunnskap, eller data, var det jeg var opptatt å få tak i, og hvilke metodiske valg ville bli riktige for å besvare problemstillingen? Jeg valgte å forske på problemstillingen ved å bruke kvalitativ metode. Fordelen med kvalitativ metode er blant annet at den er fleksibel, har nærhet til feltet som jeg

skal forske på, og at den gir mulighet til å gå i dybden av det jeg skal finne ut av (Dalland, 2020, s. 55). I motsetning til kvantitative metoder, som går i bredden med mange respondenter, og som er relativt lukkede med tanke på at forskeren predefinerer informasjonen som skal samles inn (Jacobsen, 2015, s. 251), vil kvalitative metoder gi meg en mulighet til å samle inn data om opplevelser og erfaringer, noe som krever en mer åpen tilnærming.

## **4.2 Metodiske valg og forskningsdesign**

Det er mange ulike metoder for innsamling av empiri i kvalitativ forskning. Dokumentstudier, observasjoner, gruppeintervjuer og det individuelle intervjuet, er alle mye brukte metoder for å samle inn kvalitativ data (Jacobsen, 2015, s. 145). Det endelige valget ble tatt på bakgrunn av hva jeg mente ville være den beste metoden for å kunne svare på problemstillingen, men også hva som ville være mulig å gjennomføre med tanke på tid og muligheter. Etter flere overveielser, falt valget mitt på det kvalitative intervjuet. Dette valget hadde sammenheng med hvilken informasjon jeg søkte, informasjon som kunne besvare problemstillingen om hvilke *erfaringer* lærere har med å undervise faget utdanningsvalg.

### **4.2.1 *Metodiske avveininger***

Når det kommer til denne problemstillingen, kunne observasjon ha vært en veldig interessant måte å samle inn data på. Kanskje ikke alene, da observasjon bare vil kunne fortelle meg hva lærerens erfaringer er gjennom observatørens fortolkninger av det observerte. Observasjon kunne fungert godt i samspill med andre metoder for datainnsamling, f.eks. intervju, fordi observasjon forteller oss hva mennesker faktisk gjør, sammenliknet med hva de sier at de gjør (Jacobsen, 2015, s. 165). Det ble likevel valgt bort på grunn av tiden det tar å gjennomføre. Sett i sammenheng med problemstillingen er det viktigere å snakke med lærerne det gjelder, framfor å observere dem. Observasjoner i skolen ville naturlig nok måtte foregå på dagtid, og dermed måtte jeg velge dette vekk, da jeg jobber ved siden av å skrive denne masteroppgaven. I tillegg har jeg valgt å ikke forske på egen arbeidsplass, så da ble det enda vanskeligere å gjennomføre. I tillegg er faget utdanningsvalg et fag som gjerne legges opp som en prosess på tre år, observasjon ville derfor gitt begrenset informasjon om noen utvalgte undervisningstimer.

Jeg valgte bort dokumentstudier. Det vil vise seg vanskelig, om mulig, å finne god dokumenter som sier noe om læreres erfaringer med å undervise faget utdanningsvalg Jacobsen skriver at dokumenter kan brukes for å finne ut hva mennesker har sagt og gjort, og vise da til f.eks. referater. (Jacobsen, 2015, s. 170). Jeg mente at det ville være vanskelig å finne gode dokumentkilder med tanke på prosjektets problemstilling. En del offentlig dokumenter kan fortelle oss mye om intensjonene og målene med faget og opplæringen, og er i så måte interessante å analysere, men det var ikke det jeg var ute etter å finne ut av i denne studien. I retrospekt, på slutten av skrivingen av denne oppgaven, har jeg tenkt at det kunne vært interessant å bruke intervjupersonenes årsplaner for faget utdanningsvalg som kilde, dersom de ville dele disse med meg. Thagaard skriver at første trinn i dokumentstudier er å vurdere dokumentets relevans (Thagaard, 2018, s. 119), men da jeg i tidlig fase ikke klarte å se at det skulle finnes relevante dokumenter for dette prosjektet, ble dette dessverre valgt bort.

Gruppeintervju som metode for datainnsamling kan ha noen fordeler. I samtaler kan vi komme på ting vi ikke nødvendigvis ville husket uten støtte av samtalen, men også forstå ting på en ny måte og utfordre hverandres forståelse av et tema. Fokusgrupper har i vært mest vanlig innenfor forbruksforskning, og måten intervjuet blir gjennomført på er ikke-styrende (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179). Det er en god metode når man vil ha fram mange ulike synspunkter og erfaringer om et tema, når man ønsker at gruppen skal jobbe seg fram mot et felles synspunkt, eller for å få fram ulikheter og uenigheter (Jacobsen, 2015, s. 160–161). Når jeg valgte bort gruppeintervju handlet det om flere ting. For det første ønsket jeg intervjupersonenes unike erfaringer, og for det andre ville det på grunn av geografi være umulig å gjennomføre, med mindre man gjorde det over nett, f.eks. ved å benytte Teams eller Zoom. Her ville det likevel være vanskelig å finne et tidspunkt hvor mennesker som jobber i skolen kan møte på samme tid. For det tredje hadde jeg tanker om at det kunne bli vanskelig å strukturere informasjonen som kom fram dersom den viste seg å være svært ulik. Dette med tanke på at jeg i planleggingen av utvalget hadde kommet fram til at jeg ønsket en viss bredde blant respondentene, og dermed ville ulike skoler være involvert.

Valget av metode for innsamling av data falt på det kvalitative intervjuet. Det kvalitative intervjuet brukes ofte i kvalitative studier, og kjennetegnes blant annet av en delvis strukturert tilnærming i intervjusituasjonen (Thagaard, 2018, s. 91). Fordi jeg er ute etter intervjupersonenes erfaringer, tanker og forståelse av egen situasjon, vil intervju være en særlig relevant metode for denne studien.

#### 4.2.2 Utvalg

For å få fram læreres erfaringer om å undervise faget utdanningsvalg var det derfor naturlig at jeg ønsket å intervju nettopp lærere på ungdomstrinnet. Ettersom utdanningsvalg er et relativt nytt fag i skolesammenheng, kan det ikke sammenliknes med å være mattelærer eller lærer i kroppsøving. De fleste har ikke studert for å bli lærer i akkurat dette faget, og veldig mange av de som i dag er lærere, har ikke hatt faget selv på skolen. Det var derfor viktig at jeg derfor fant lærere til utvalget som faktisk hadde praktisk erfaring i å undervise dette faget.

Jeg visste også at det på noen skoler kunne være rådgivere som hadde ansvaret for å undervise utdanningsvalg. I utgangspunktet var jeg ikke ute etter å intervju rådgivere, men lærere.

Samtidig visste jeg at på noen skoler kunne dette være samme person. De fleste rådgivere i skolen har dette som en funksjon i sin lærerstilling. Dersom de også underviser faget utdanningsvalg, tenkte jeg det måtte kvalifisere som lærer i utdanningsvalg, selv om de også hadde rolle som rådgiver. Dette har jo bare noe med at ulike skoler organiserer ulikt, og det måtte jeg ta høyde for. Fordi prosjektet handler om erfaringer med å undervise faget utdanningsvalg, kalles respondentene lærere, selv om de også er rådgivere.

Jeg ønsket å finne respondenter fra små skoler og større skoler. Jeg ønsket også at det skulle være en representasjon av rene ungdomsskoler, og 1-10 skoler. Jeg ønsket også at både bygdeskoler og byskoler skulle være representert. Denne variasjonen mellom ulike skoler, framsto for meg som viktigere enn andre kriterier, f.eks. kjønn på lærere, eller om læreren i utdanningsvalg også hadde rådgiveransvar. For å få til dette ville jeg være nødt til å foreta *et strategisk utvalg*. Problemstillingen i studien handler om å gå i dybden, og vite mer om læreres erfaringer med å drive med karriereundervisning, og derfor må jeg naturlig nok velge ut lærere, og ikke andre ansatte ved skoler, eller elever. Thagaard viser til Mason (2018) når hun skriver at strategisk utvelgning handler om å systematisk finne respondenter som «har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen» (Thagaard, 2018, s. 54).

På en annen side var jeg også bevisst på at jeg ønsket bredde i utvalget med tanke på finne ulike typer skoler, dette gjorde at det strategiske utvalget også kunne minne om kvoteutvelgning. Dette fordi jeg forhåndsbestemte at jeg ønsket respondenter fra ulike kategorier, altså ulike typer skoler. Thagaard skriver om kvoteutvelgning, at man for å oppnå

bredde i utvalget kan «definere bestemte kategorier som skal være representert i utvalget» (Thagaard, 2018, s. 55).

I og med at jeg også har en geografisk plassering i en del av landet med lave folketall og stor geografisk spredning, ville også utvalget mitt til syvende og sist også kunne bli en utvelgelse av *bekvemmelighet*. Jeg måtte rett og slett intervju de jeg kunne få tak i (Jacobsen, 2015, s. 302). Thagaard (2018, s. 57) utdyper at et problem med såkalte tilgjengelighetsutvalg, kan være at personer som sier seg villige til å være respondenter, kanskje er mennesker som føler seg kompetent til å gi informasjon om studiens tema. Dermed kan vi risikere en skjevfordeling, hvor f.eks. lærere i utdanningsvalg som føler at de ikke har kompetanse til å undervise faget, heller ikke ønsker å bli intervjuet om det.

I planleggingsfasen lagde jeg meg en oversikt over ulike aktuelle skoleslag i geografisk nærhet, og begynte jobben med å kontakte skoler ut fra denne listen. Jeg ønsket et utvalg på 6-7 personer. Med tanke på størrelsen på studien, måtte jeg begrense antallet respondenter slik at det skulle være gjennomførbart innenfor tiden jeg hadde til rådighet for en 45 studiepoengs masteroppgave. I følge Thagaard oppnår vi metningspunktet i studien når flere personer eller mer data ikke ser ut til å gi ytterligere forståelse av fenomenet som vi studerer (Thagaard, 2018, s. 59). Noe som betyr at en forsker skal samle inn informasjon «helt til det ikke var mer informasjon å finne om dette temaet» (Jacobsen, 2015, s. 192–193). Jeg bestemte meg derfor for et ca. antall respondenter, og ville ta den endelige avgjørelsen etter hvert som jeg jobbet med datainnsamlingen.

Jeg fikk også merke at det ikke bare var å ønske seg respondenter, eller velge ut ulike skoler. Det var i grunnen vanskelig å få respondenter i det hele tatt. Jeg brukte lang tid på å finne nok lærere som ville stille til intervju, og det tok ca. et halvt år fra jeg startet å kontakte skoler, til jeg hadde intervjuet alle lærerne. Selv om jeg tok kontakt med skoler, var det flere skoler jeg ikke fikk noe svar tilbake fra. Erfaringen min er også at det på små skoler er lettere å få tak i folk på telefonen. De større skolene endte jeg opp med å ringe, og sende melding til, og hos noen av dem fikk jeg ikke svar i det hele tatt. Et flertall av de respondentene jeg endte opp med, var også rådgivere i tillegg til å være lærere. I tillegg var det lettere å få tak i respondenter ved små 1-10 skoler, enn de større rene ungdomsskolene i byene. Jeg har derfor fire respondenter fra mindre 1-10 skoler, og bare 2 fra rene ungdomsskoler. I tillegg er fire av respondentene også rådgivere i tillegg til lærer, selv om en av dem bare hadde vært rådgiver

kort tid, men hadde god erfaring som lærer i utdanningsvalg. Dette gjør at utvalget i studien er noe skjevt, og får om mulig fram mer kunnskap om faget i de små skolene, framfor de større skolene.

### **4.3 Vitenskapsteoretisk forankring**

Problemstillingen i denne masteroppgaven forsøker å forstå hvordan lærere erfarer å undervise elever i et fag som heter utdanningsvalg, for å svare på problemstillingen må man også få tak i læreres erfaring av den praksis de selv er en del av i skolen. Ontologisk kan jeg plassere denne studien, som fokuserer på erfaringer og opplevelser, innenfor et fenomenologisk vitenskapssyn. Jeg ønsker å forstå hva som skjer i skolen, i faget utdanningsvalg, men jeg ønsker at denne forståelsen skal komme fra de som opplever å være til stede. Thomassen skriver at en fenomenologisk tilnærming viser seg egnet når man skal forske på «praksis og praksisens egenart» (Thomassen, 2006, s. 170).

Fenomenologiske studier av praksis vil forsøke å studere praksis innenfra, eller nedenfra. I denne masteroppgaven ønsker jeg nettopp å få tak i erfaringer og kunnskaper om praksis slik den oppleves av de som erfarer den. Når jeg i denne studien valgte å intervjuere lærere, var det nettopp for å få tak i praksis slik den er i virkeligheten. Epistemologisk vil jeg som forsker innen fenomenologien sette alle mine egne forforståelser til side, og la praksis, eller fenomenet jeg studerer, tre fram og komme til syne. Dette mener jeg er problematisk. Jeg jobber til daglig selv som rådgiver og lærer, har undervist faget utdanningsvalg, og vil derfor se på «fenomenet» gjennom brillene til noen som vært en del av det selv. Denne forforståelsen vil jeg finne vanskelig å legge til side, og jeg mener at den påvirker denne masteroppgaven på flere måter. Jeg ville kanskje ikke valgt tema om jeg ikke hadde inngående kjennskap til det fra praksisfeltet. Min forforståelse kan ha påvirket utforming av både problemstilling, forskningsspørsmål og intervjuguide. Under intervjuene som jeg gjennomførte i datainnsamlingen erfarte jeg hvor vanskelig det var å legge min egen erfaring til side. I retrospekt vil jeg mene at min egen yrkesbakgrunn påvirket hvordan intervjupersonen og jeg i fellesskap kom fram til kunnskapen, sannsynligvis mer enn jeg planla på forhånd, men kanskje ikke mer enn man kan forvente av helt uerfarne forskere.

Mitt eget epistemologiske grunnsyn er at mennesket er et sosialt vesen, som lever og utvikler seg i det sosiale miljøet det befinner seg i, og denne studien tar jeg også utgangspunkt i dette.

Jeg er også av den oppfatning at mennesket tenker, lærer og utvikler seg gjennom sosial og språklig samhandling med andre mennesker og opplevelser. I praksis kan jeg da kalle meg sosialkonstruktivist, med stor tro på at virkeligheten er sosialt konstruert. Ontologisk plasserer jeg meg innen hermeneutikken. «Betegnelsen «hermeneutikk» kommer fra det greske *hermeneuein*, som betyr å tolke eller fortolke» (Thomassen, 2006, s. 157). Dette handler om hvordan jeg skal forstå min egen tolkning av prosessen med datainnsamlingen, og fortolkningen av de transkriberte intervjuene. Det handler også om forståelsen av at ikke dette skjer i en objektiv virkelighet, men at vi må forstå alt ut fra kontekst og kultur.

I denne studien undersøker jeg læreres erfaringer med faget utdanningsvalg i skolen, og vil gjennom intervju fortolke data innenfor den hermeneutiske tradisjon. Studien handler om å forstå fra lærernes perspektiv, da det er de som har ansvaret for å sette fagets intensjoner ut i praksis. Den tyske filosofen Hans Georg Gadamer (1900-2002) ble i sin tid kjent som en fornyer av hermeneutikken, og han hevdet at «all mening og forståelse er strukturert av en ikke bevisst forforståelse, eller av *fordommer*» (Thomassen, 2006, s. 86). Fordommer, forstås ikke av Gadamer som noen negativt, men noe som gjør det mulig for oss å forstå noe (Thomassen, 2006, s. 86). Med andre ord vil hvordan jeg påvirker mine intervjupersoner, og hvordan jeg forstår deres utsagn, i stor grad være farget av min egen rolle som rådgiver og lærer i yrket jeg utøver til daglig. Samtidig vil min forståelse av dette faget, også påvirkes av intervjuene jeg gjør, og dermed samtaleene jeg har med andre mennesker med lik erfaring som meg. Denne forståelsen, som pendler fram og tilbake mellom helheten og deler av det vi prøver å finne mening i, er det som kalles *den hermeneutiske sirkel* (Thomassen, 2006, s. 91). Med utgangspunkt i denne forståelsen av forholdet mellom forsker og data, leser og tekst, vil jeg plassere min masteroppgave innenfor den fenomenologisk-hermeneutiske tradisjon.

#### **4.4 Gjennomføring av datainnsamling**

Min problemstilling handler om å skaffe til veie kunnskap om menneskers erfaringer i en spesiell setting, nemlig undervisning i faget utdanningsvalg. Nøkkelen til å valg av metode for innsamling av empiri styres av formålet med dataen vi samler inn. Dersom jeg skal få fram fyldig og omfattende kunnskap om hvordan menneskene i denne situasjonen, altså undervisning i utdanningsvalg, erfarer å utføre dette i praksis, må jeg snakke med noen som faktisk har opplevd det. Formålet med intervjuet er nettopp å skaffe denne fyldige kunnskapen (Thagaard, 2018, s. 89).

#### **4.4.1 Intervjuguide**

I forkant av intervjuene utformet jeg en intervjuguide. Ved utformingen av denne var det flere ting jeg hadde fokus på, slik at guiden skulle bli et godt verktøy for meg i en senere intervjusituasjon. Tanken var at intervjuet skulle være så åpent som mulig, slik at respondenter skulle kunne snakke så fritt som de ønsket. Likevel var det viktig at intervjuet hadde noe styring, slik at dataen som ble samlet inn kunne brukes for å gi noen svar på problemstilling og forskningsspørsmål. Samtidig var det viktig at jeg, som uerfaren forsker, skulle ha gjennomtenkte støttespørsmål til alle tema. På grunn av dette inneholder intervjuguiden en god del spørsmål. Jeg endte derfor opp med en delvis strukturert tilnærming til det kvalitative intervjuet, og intervjuguiden, slik at temaer som jeg følte var viktige også ville bli belyst av intervjupersonene (Thagaard, 2018, s. 91).

Jeg valgte å dele inn intervjuguiden inn i fire tema: rammer og organisering, planlegging, elevenes nytteverdi i faget, og erfaringer med faget. Alle tema henger sammen med de fire forskningsspørsmålene. Under hvert tema lagde jeg tre spørsmål, disse spørsmålene ble dermed en operasjonalisering av forskningsspørsmålene, og disse var også tenkt som hovedspørsmålene. Videre utviklet jeg støttespørsmål, som var tenkt brukt ved behov under intervjuet. Dette i tråd med Thagaard (2018), som utdyper at det er hovedspørsmålene i intervjuguiden som skal hente opp intervjupersonens erfaringer, og at støtte- eller oppfølgingsspørsmålene hjelper til for å komme fram til mer konkret kunnskap (Thagaard, 2018, s. 95–96).

I min intervjuguide hadde jeg i utgangspunktet ikke skriftlig lagt inn åpningssetninger eller setninger for avslutning, som for eksempel å takke for at intervjupersonen deltar. Jeg la heller ikke inn pauser, som rom for å reflektere over eller oppsummere over det vi har snakket om, eller hva jeg skal si for å avslutte intervjuet. Her stolte jeg helt på meg selv, at jeg hadde relasjonskompetansen til å huske og småprate i starten, gi bekreftende tilbakemeldinger underveis, og avslutte på en positiv måte. Etter å ha gjennomført et prøveintervju med en kollega, endret jeg likevel litt på dette. Jeg la inn en innledning, og markerte av hvor det kunne passe med oppsummering og refleksjon.



#### **4.4.2 Intervjuene**

Før jeg gikk i gang med intervjuene gjennomført jeg et prøveintervju med en kollega på skolen som jeg jobber på. Dette ble avtalt som en test, og min kollega var også innforstått med at jeg ikke kom til å bruke dette til min oppgave. Jeg fikk testet opptak av lyd, trygg lagring av lydfil, samt at jeg fikk øvd på intervjuteknikk og testet intervjuguiden. Jeg fulgte dataplanen som jeg hadde lagt inn i min søknad til NSD, og jeg følte at prøveintervjuet gav god trening i intervju, slik at jeg i etterkant jobbet med å forbedre intervjuguiden litt. Intervjuguiden ligger ved oppgaven som vedlegg på slutten. Jeg sjekket også spørsmålene for åpenhet, og testet ut om jeg kunne formulere spørsmålene annerledes for å gjøre dem mer åpen. Lydfilen til dette intervjuet ble ikke transkribert, det ble slettet rett etter at jeg hadde sjekket at det fungerte, og datamaterialet ble ikke tatt med som en del av datainnsamlingen i masteroppgaven.

Jeg gjennomførte i alt 6 intervjuer. Av disse ble to intervju gjennomført ansikt til ansikt, og de resterende fire over Teams. Dette på grunn av geografiske avstander, og at det var lettere for meg å låse av en time på timeplanen for intervju på teams, enn å be om fri fra jobb for å dra ut på besøk.

Intervjuene ble nummerert, og alle intervjupersonene ble anonymisert med fornavn som startet på bokstavene A-F. Disse korresponderte med numrene på intervjuene, slik at intervju en var med «Anne», intervju 2 var med «Bernt» osv. I etterkant av hvert intervju, skrev jeg en egen kort refleksjonslogg. I loggen skrev jeg hvordan jeg opplevde intervjuet, om hvordan jeg tolket personen jeg intervjuet. I retrospekt ser jeg at jeg kanskje ikke brukte denne loggen da jeg senere kom til analysedelen, men i og med at jeg skrev den, tenker jeg at jeg hadde gjort meg selv bevisst noen tanker i etterkant av alle intervjuene. Jeg gjorde også jobben med å transkribere intervjuene selv, noe som gjorde at jeg ble godt kjent med materialet før jeg skulle begynne jobben med å analysere datamaterialet.

#### **4.5 Analyse av data**

For å analysere data som jeg har samlet inn, har jeg tatt utgangspunkt tematisk analyse av Braun and Clarke (2006, 2021). Tematisk analyse er en metode som trinn for trinn beskriver analyseprosessen, og er en fleksibel metode som også passer godt til uerfarne forskere (Braun & Clarke, 2006, 2021).

#### **4.5.1 Tematisk analyse**

Tematisk analyse er en metode i seks faser som gir en beskrivelse på hvordan forskeren systematisk kan tilnærme seg datamaterialet når dette skal analyseres. Jeg har i stor grad brukt Braun and Clark sin artikkel fra 2006 (Braun & Clarke, 2006) som fundament for å lære meg å analysere kvalitative datasett. Jeg har senere supplert min kunnskap mer med å lese oppdatert og utviklet kunnskap om tematisk analyse, hvor Braun and Clarke har tatt i bruk begrepet *Reflexive Thematic Analysis* (Braun & Clarke, 2021). Jeg vil her i oppgaven likevel holde meg til begrepet *tematisk analyse*. Ved å bruke tematisk analyse som metode, og benytte meg av alle seks fasene, måtte jeg som forsker jobbe meg strukturert gjennom datamaterialet, og ble godt kjent med det. Jeg måtte gå fram og tilbake i materialet, og gikk gjennom datasettene mange ganger, hele tiden med nye blikk og spørsmål. Braun og Clarke skriver om tematisk analyse på engelsk, jeg vil derfor presentere de seks fasene med oversettelser til norsk som er mine egne:

- *Fase 1: Gjøre seg kjent med data*
- *Fase 2: Finne koder i data*
- *Fase 3: Lete etter tema*
- *Fase 4: Gjennomgå tema på nytt*
- *Fase 5: Definere og gi navn til tema*
- *Fase 6: Produsere rapporten*

#### **4.5.2 Min tilnærming til data**

Når jeg skal analysere mine data etter intervju og transkribering, vil jeg ta utgangspunkt i en deduktiv tilnærming. En induktiv tilnærming tar utgangspunkt i data, og er en nedenfra og opp tilnærming (Braun & Clarke, 2006, s. 83). En deduktiv tilnærming på sin side, tar utgangspunkt i teori eller problemstilling. «Når vi inndeler teksten i kategorier, kan vi anvende en deduktiv eller induktiv tilnærming. En deduktiv tilnærming vil si at vi betegner kategoriene med begreper fra annen teori eller fra prosjektets problemstilling» (Thagaard, 2018, s. 154). Utgangspunktet mitt, da jeg gjennom analysens mange faser jobbet fram koder og tema, var at de skulle gi svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Dermed hadde jeg disse rammene i tankene allerede da jeg startet med å leite etter koder i de ulike datasettene.

Tematisk analyser er ikke en satt metode, men en rekke tilnærminger du kan bruke for å nærme deg datamaterialet (Braun & Clarke, 2021, s. 9). Min tilnærming til datamaterialet er også det Braun & Clarke kaller *experiential*, at målet er å undersøke, beskrive og få tak i lærernes erfaringer, forståelser og perspektiver (Braun & Clarke, 2021, s. 9). En beskrivelse av hverdagen i klasserommet. For å gjøre dette, innebærer det også en viss holdning til analysen av datasettet, at man også må tolke konteksten. F.eks. tonefall når ting blir sagt, eller se det i sammenheng med andre ting som også kommer fram. F.eks. kan lærere snakke om å ta forberedelsene til timene litt på sparket, samtidig som de uttrykker sterkt at faget utdanningsvalg er viktig. Jeg mener det er viktig å se disse motsetningene i sammenheng, og tolker det som at det henger sammen med generell knapp tid i skoleverket. Hver for seg sier jo de to utsagnene ulike ting.

### **4.5.3 Analyseprosessen**

#### *4.5.3.1 Fase 1: Gjøre seg kjent med data*

I denne fasen gjør man seg kjent med datagrunnlaget man har. Å gjøre seg kjent med data betyr å aktivt lese gjennom datagrunnlaget flere ganger. Dersom man analyserer lydmateriale, sånn som f.eks. intervjuer, må dette gjøres skriftlig først (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Da jeg både har gjennomført intervjuene, og transkribert alt selv, startet jeg denne fasen med god kjennskap til datamaterialet. I tillegg leste jeg gjennom materialet flere ganger, og skrev de ut i papirform for å gjøre klar til koding i neste fase. Jeg hadde flere indre dialoger med meg selv om jeg skulle bruke dataprogram for å analysere data, eller om jeg skulle gjøre det «manuelt» selv, men etter å ha sett en film på canvas om hvordan man kunne gjøre det med merketusjer, post-it lapper og en stor plakat, bestemte jeg meg for å ikke bruke dataprogram. Jeg landet etter hvert på en mellomting, hvor jeg istedenfor å bruke en plakat, brukte programmet Whiteboard i Office, for å lage et stort tankekart.

#### *4.5.3.2 Fase 2: Finne koder i data*

Jeg valgte å kode data manuelt på papir. Ved hjelp av utskrifter av datamaterialet, merketusjer, pen og notatblokk, leste jeg grundig gjennom data for å finne koder. Jeg endte opp med i alt 29 koder, som jeg nummererte i en liste på to A4 sider. Ved kodingen av datamaterialet ble disse numrene markert i margin. Koder fikk også ulike farger slik at de

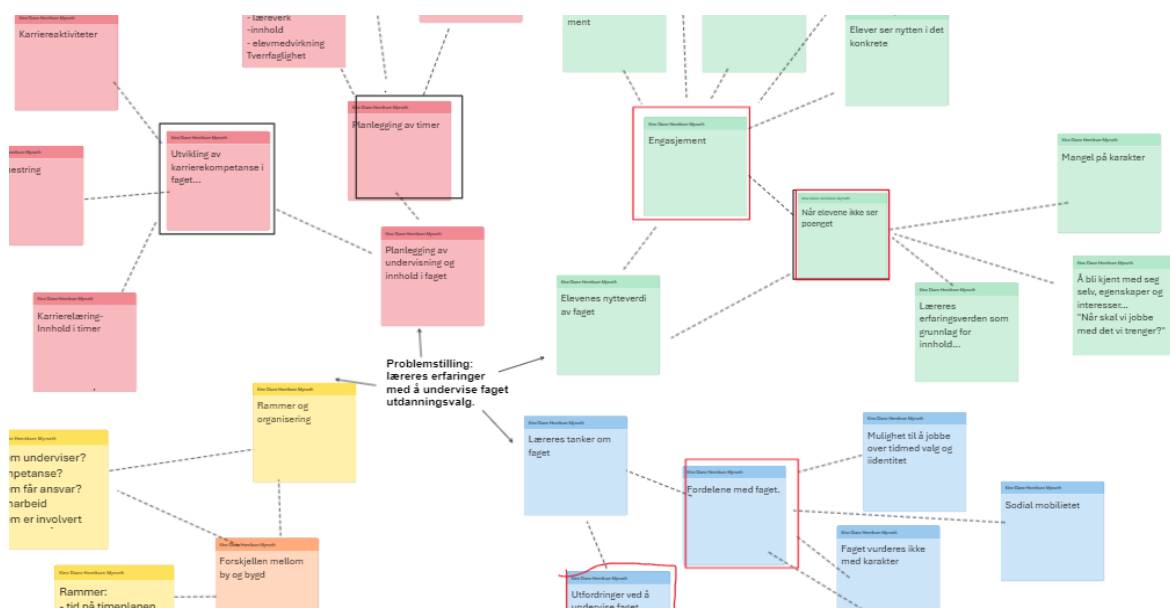
kunne merkes i tekst. Samtidig oppdaget jeg at sekvenser i teksten kunne kodes med flere ulike koder. Braun and Clarke skriver at gode koder og tema oppstår i en todelt prosess som er drevet av (1) forskerens engasjement, og (2) forskerens distanse fra datasettene. Altså at det å ta pauser i arbeidet er lurt (Braun & Clarke, 2021, s. 9) Etter å ha kodet, hadde jeg en pause, før jeg igjen gikk gjennom de ulike kodene. Jeg var opptatt av å finne ut om noen av kodene f.eks. kunne slås sammen. Eller at noen ikke fungerte helt, og kodes på nytt. På denne måten endte det med at jeg slo sammen noen koder, og egentlig gjorde prosessen med tusjer og nummer i margin på nytt.

#### *4.5.3.3 Fase 3: Lete etter tema*

I denne delen av analysen lette jeg etter tema, eller sammenhenger i kodene. Å lete etter tema handler om å lete etter mønster gjennom hele datasettet (Braun & Clarke, 2006, s. 86). Som nevnt tidligere deduserte jeg fram mine tema med utgangspunkt i problemstilling og forskningsspørsmål. Tanken her var ikke at tema skulle være det samme som forskningsspørsmålene, men at de skulle tjene formålet med å svare på dem. Tema skal heller ikke være «summaries of everything about a topic» (Braun & Clarke, 2021, s. 9). I denne delen av analysen, hvor jeg lette etter mønster og meninger, flyttet jeg meg over fra papirformatet, og over til Whiteboard for å sette tema og koder inn i ett tematisk kart. Braun and Clark skriver at, «It may be helpful at this phase to use visual representations to help you sort the different codes into themes» (Braun & Clarke, 2006, s. 89).

#### *4.5.3.4 Fase 4: Gjennomgå tema på nytt*

Etter å ha jobbet med mitt visuelle kart i Whiteboard, funnet tema som egnet seg til å besvare problemstillingen, og gjennomgått disse temaene flere ganger, landet jeg på at jeg på at det mest formålstjenlige, og ikke minst mest ryddige, var å presentere tema ut fra forskningsspørsmålene. Et tematisk kart vil hjelpe med å finne mønster i meningen i datamaterialet, og sammenhenger mellom tema og mønster (Braun & Clarke, 2021, s. 89). For meg var det tematiske kartet viktig for å virkelig få oversikt, og det ble endret flere ganger underveis, ettersom jeg kunne se nye mønster og sammenhenger i datamaterialet. Under følger et utdrag fra mitt tematiske kart:



Figur 4: Utdrag fra tematisk kart brukt under analysen av intervjumaterialet.

#### 4.5.3.5 Fase 5: Definere og gi navn til tema

Som uerfaren forsker har dette med å analysere data vært en ny ting for meg. Samtidig handler det jo om å finne essensen i et større tekstmateriale, og se etter de mønstrene som gir mening. I mitt arbeid med analysen må jeg si at jeg har gått noe fram og tilbake mellom fase 4 og 5 flere ganger, før jeg landet. Navn på tema ble først laget med bakgrunn av det konkrete det forklarer, men etter hvert skjønte jeg at man også kunne gi litt mer billedlige navn, som «ka e vitsen med det her?» Ut fra mitt tematiske kart kunne jeg lage sammendrag av hovedfunnene i tabeller, som hadde med alle åtte tema sortert under hvert sitt forskningsspørsmål. Disse tabellene ble viktige verktøy i det videre arbeidet med å produsere rapporten. Tabellene oppsummerte hva som var essensen i hvert tema, og ut fra dette kunne jeg finne sitater som ville understreke det jeg ønsket å fram.

#### 4.5.3.6 Fase 6: Produsere rapporten

Fase seks ble den mest tidkrevende delen av analysen, og selv mens jeg jobbet med å skrive kapittelet om funn, kunne jeg stille spørsmål til tema, og om jeg fikk fram meningene på riktig måte. Jeg startet med å lage en del tabeller som jeg presenterte data i, og disse brukte jeg i starten under produksjonen. Etter 50% seminar ble det noe diskusjon om hvordan bruke tabeller, og jeg hadde kanskje gått litt langt tabellbruken, slik at jeg ble for opptatt av antall og detaljer, noe som ble mer kvalitativt enn kvantitativt. Her lærte jeg at jeg måtte kondensere

meningen i funnene, altså at jeg ikke kunne bruke side opp og side ned med sitater for å gjøre mine funn valide, men heller fortette budskapet inn i tekst også. I tillegg jobbet jeg fortsatt med å finne de riktige sitatene til å eksemplifisere funnene. Jeg søkte etter sitater som sto ut, som særlig formidlet det som var tema, og fikk fram et poeng. Jeg prøvde også å forholde meg til Kvale og Brinkmanns retningslinjer for rapportering av intervjusitater (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 307–308).

#### **4.6 Forskningsetiske vurderinger**

Etiske vurderinger er noe jeg som forsker har vært nødt til å forholde meg til gjennom hele prosessen med å skrive denne masteroppgaven. NESH<sup>4</sup> skriver i sine *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* at retningslinjene bør ligge til grunn gjennom hele forskningsprosessen (De nasjonale forskningsetiske komiteer, 2021). Det betyr at man ikke kun i fasen hvor man samler inn empiri er etisk forpliktet overfor respondenter og mennesker som stiller sin tid til rådighet for å la seg intervju, men at man gjennom hele forskningsprosessen må tenke på dette. Også Kvale og Brinkmann retter oppmerksomhet mot at etikken må ligge til grunn gjennom det de beskriver som de syv forskningsstadier. De beskriver de syv forskningsstadiene som: tematisering, planlegging, intervjusituasjonen, transkribering, analysing, verifisering og rapportering (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97).

I planleggingsfasen måtte jeg tenke på hva jeg ønsket å finne ut, om dette var noe som ville ha nytteverdi å studere, og ikke minst alle valgene man må ta når man planlegger innsamling av empiri. Hvilken metodiske valg som ville være riktig, men også hvem respondentene burde være, og hvordan jeg til slutt skulle sikre anonymisering i den endelige masteroppgaven. Særlig det siste har vært viktig å ha med seg hele veien, da noen av personene jeg intervjuet, jobbet på små skoler i små kommuner, og kom med beskrivelser som gjorde det lett å kjenne igjen hvor de jobbet.

Jeg mener også det er etisk riktig å til enhver tid være bevisst min egen refleksivitet. For meg blir det i en kvalitativ studie som denne, å ta med meg min egen subjektivitet inn i prosjektet.

---

<sup>4</sup> Den nasjonale forskningsetisk komité for samfunnsvitenskap og humaniora.

Braun og Clark skriver, «Researcher subjectivity is the primary tool for reflexive TA» (Braun & Clarke, 2021, s. 8), altså vil min forforståelse kunne være en viktig del av prosjektet. Samtidig skal jeg finne en balanse for hvordan jeg skal bruke min egen forforståelse på en god måte. Det vil jo til syvende og sist handle om hvordan jeg tolker data og analyserer denne. For meg betyr det å være bevisst min egen refleksivitet at jeg har med meg min forkunnskap og min forforståelse inn i prosjektet, samtidig som det er etisk riktig av meg å være gjennomgående bevisst på mine egne fordommer. Det er viktig å være nysgjerrig på egne fordommer, da jeg tror at de kan gjøre noe med prosessen med å analysere data dersom man ikke reflekterer over disse.

#### ***4.6.1 Samtykke og anonymisering***

I fasen hvor jeg kontaktet skoler for å få tak i lærere til å intervju, la jeg alltid ved en kort beskrivelse av studiet. De som til slutt var villige til å stille opp, fikk deretter et informasjonsskriv med utfyllende informasjon om prosjektet, samt informasjon om at de når som helst kunne trekke seg fra å stille, eller trekke sitt intervju fra studien. Alle som ble intervjuet signerte samtykket, og ingen trakk seg verken før eller etter intervju. Dette kan også ha noe med at tema i denne oppgaven ikke er av svært personlig art, selv om det handler om læreres opplevelser i undervisningssituasjon. En kopi av informasjons- og samtykkeskjema som jeg brukte er vedlagt denne masteroppgaven.

Som jeg allerede har nevnt bor og jobber jeg i nord, et område med få mennesker og geografisk store avstander. Jeg har også gjennomført alle intervjuene i mitt «nærområde», med kjøreavstander på opptil 5 timer unna, noe som for øvrig er mye av årsaken til digital gjennomføring av intervjuene. I tillegg er forholdene så små, at det blir enda viktigere å være nøye på hvilken informasjon jeg gir om mine intervjupersoner. Informasjon om hvilken type skole den enkelte jobber på, hvilke stillinger de har, alder, kjønn og geografi kan ende opp med at personen som er intervjuet blir lett å kjenne igjen. I alle fall for oss som bor her oppe, og har kjennskap til skolestrukturen. Jeg har derfor vært nødt til å være sparsom med informasjon om de ulike personene jeg har intervjuet, og svært nøye med anonymiseringen når funnene skulle legges fram.

#### **4.6.2 Forskningens validitet og reliabilitet**

Dersom det i et forskningsarbeid er samsvar mellom virkeligheten og forskningens beskrivelse av denne, kan vi si at forskningen er valid (Jacobsen, 2015, s. 228). Kvale og Brinkmann (2015, s. 278) tar igjen fram forskningens syv stadier, og sier at vurderingen av validitet ikke er et eget stadium av forskningen, men er gjennomgående gjennom hele undersøkelsen, fra planlegging til rapportering. Jeg har hele tiden, gjennom hele denne masterstudien, vært veldig opptatt av å gjøre ting «riktig». Ikke bare fordi det er viktig med tanke på å bestå mitt eget studie, eller å komme i havn med masteroppgaven, men også fordi tema jeg forsker på er en ganske varm potet i forskningsfeltet karriereveiledning nå om dagen.

Jeg har for eksempel vært åpen om at det viste seg vanskelig å få tak i respondenter til studien. Slik jeg tidligere har skrevet om utvalg, ønsket jeg et utvalg av lærere fra både store og små skoler, men erfarte at det var adskillig lettere å rekruttere fra de mindre skolene. Ved de mindre skolene hadde lærerne jeg intervjuet også roller som rådgivere, og dermed satt jeg med en overvekt av respondenter som hadde dette som fokus i to ulike funksjoner, lærer og rådgiver. Det kan kanskje tenkes at disse respondentene sitter på mer erfaring og kunnskap om faget utdanningsvalg enn lærere som ikke er rådgivere. Det kan også tenkes, at det er slik at det var lettere å rekruttere disse til studien, nettopp fordi de lærerne som kanskje føler at de sitter med lite kompetanse til å undervise faget, vegrer seg for å la seg intervju.

For å gjøre mitt arbeid så valid som mulig, har transparens vært viktig for meg hele veien. Dette kommer nok aller best til syne i metodekapittelet. En kvalitativ studie av denne type og størrelse, kan vel neppe sies å beskrive hele virkeligheten i hele landet, men den kan beskrive en av flere virkeligheter. Denne virkeligheten kan være gjenkjennbar for noen, men kanskje ikke for alle. Det gjør den ikke nødvendigvis mindre sann, men i liten grad generaliserbar. Vi kan ikke si at slik er det over alt. Erfaringene til lærerne i denne studien kan være svært ulik erfaringene til lærere i andre deler av landet, uansett om de bor i nord, sør, øst eller vest. Eller om de bor i bygd eller by.

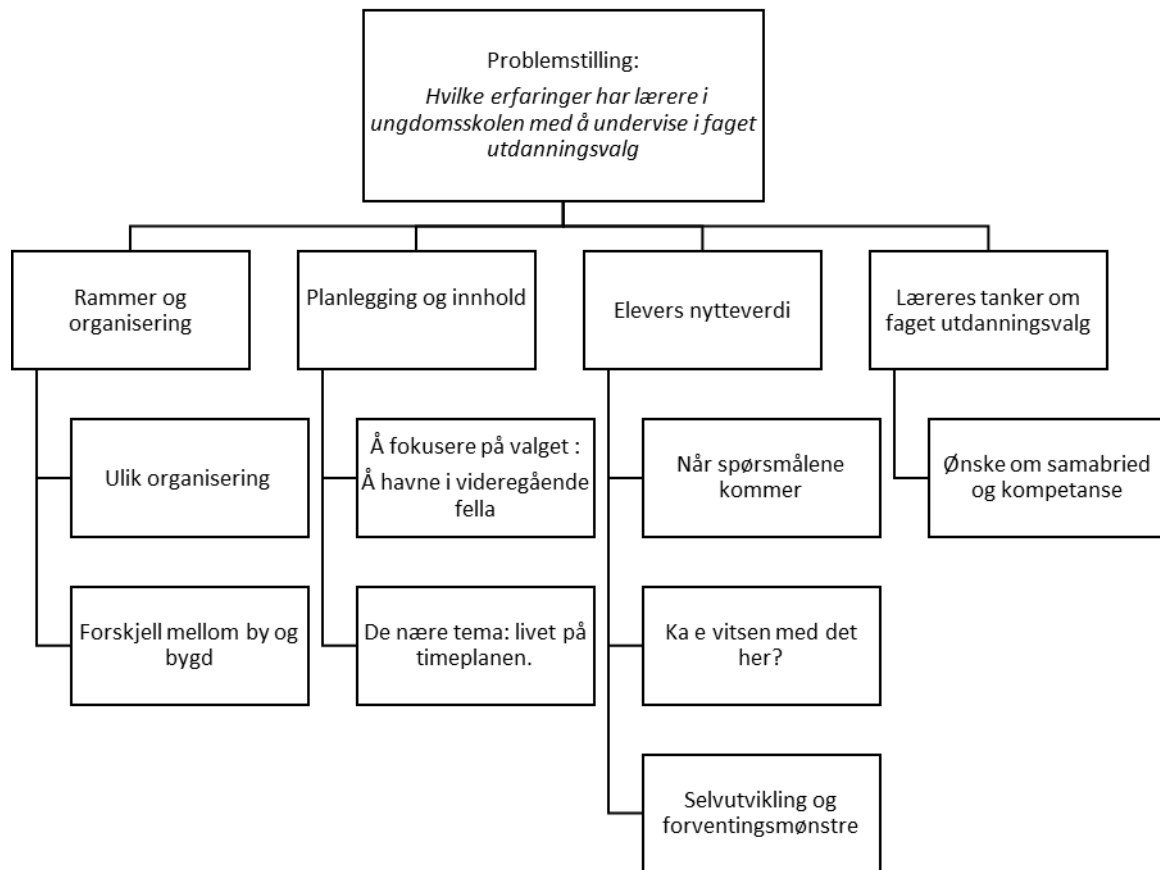
Reliabilitet handler om å være bevist på om det er visse trekk ved undersøkelsen som har skapt de resultatene som man har kommet fram til (Jacobsen, 2015, s. 241). Vi anerkjenner at



måten vi gjør ting på, relasjoner mellom mennesker, og forskerens egen analyse kan påvirke resultatene som studien kommer fram til. En av tingene jeg måtte reflektere over etter intervjuene, var at mange av respondentene, i kraft av å være rådgivere, også på en måte var mine kolleger. Jeg kjente dem ikke nødvendigvis, vi jobber ikke på samme skole, og ikke nødvendigvis i samme kommune, men fordi vi jobber i samme fylke, visste vi kanskje om hverandre på grunn av det arbeidet vi utfører til daglig. Det var derfor viktig for meg, som jobber ved en større ungdomsskole i en by, at jeg fremstilte meg selv som en nysgjerrig student med en masterundersøkelse, som var åpen og positiv til alle innspill og tanker som de måtte ha. Intervjuet måtte for all del ikke oppfattes som en slags kontrollfunksjon, hvor man skulle kontrollere om de gjorde ting riktig eller galt, uansett om skolen de jobbet på var stor eller liten. Det er likevel alltid viktig å fokusere på egen rolle i intervjusituasjon, og hvordan denne rollen eventuelt kan påvirke utfallet av intervjuet. Også i analysefasen var det viktig å tenke over om jeg, i kraft av mine forforståelser, hadde noen forutinntattigheter som jeg ubevist lette etter. Man kan nok aldri bli helt objektiv i en kvalitativ undersøkelse, men jeg har prøvd så godt jeg kan, gjennom denne studien, å være så transparent som mulig, når det gjelder ulike etiske dilemmaer og utfordringer.

#### **4.7 Oppsummering**

Jeg har i dette kapittelet forklart prosessen jeg har vært igjennom med å samle inn data til dette forskningsprosjektet som denne masteroppgaven er. Det har vært både spennende og frustrerende, men mest av alt tidkrevende. Det er ikke noen snarveier når det gjelder å samle inn empiri i kvalitativ forskning, og jeg brukte nesten ett år fra jeg begynte jobben med å søke NSD, til jeg hadde analysert materialet. Jeg endte opp med åtte tema som hadde tette koblinger mot forskningsspørsmålene. Disse tema skal jeg presentere nærmere i neste kapittel, men vil først illustrere dem her i følgende figur på neste side:



Figur 5: Oversikt over tema i funn

## **5 Analyse og drøfting av funn**

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for de funn som jeg har kommet fram til, etter å ha analysert datamaterialet som jeg samlet inn ved å intervjuere lærere i faget utdanningsvalg. For å analysere datamaterialet har jeg brukt tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006). I mine første gjennomganger av materialet, ble sekvenser av transkripsjonene kodet med koder som kom frem av innholdet i datasettene. I de senere gjennomganger, ble kodene knyttet sammen i temaer som bygget mønster i materialet, men med bakgrunn i problemstillingen og forskningsspørsmålene. Temaene jeg presenterer som funn, vil i det videre bli presentert under overskriftene som bygger på de ulike forskningsspørsmålene.

### **5.1 Rammer og organisering**

De formelle rammene til faget utdanningsvalg, timetall, læreplan, opplæringsloven, forskrifter og læreplan, er beskrevet i kapittel 2. Rammene et fag har innad på hver skole, vil derfor kunne fortone seg ulikt. Denne ulikheten vil være påvirket av mange faktorer som f.eks. størrelse på skole, skoleledelsens prioritering av faget, tildeling av ansvar for faget, hvor skolen er lokalisert geografisk, kompetanse med mer. Under denne overskriften vil jeg si noe om ulik organisering, og forskjellen mellom by og bygd. Mine funn framkommer av hvordan lærerne beskriver at de opplever rammene på sin arbeidsplass. Funnene blir da mine tolkninger av lærernes beskrivelser og tolkninger av egen situasjon.

#### **5.1.1 Tema 1: Ulik organisering**

Skolene har stor frihet til å organisere undervisningen i faget utdanningsvalg slik det passer best for dem, men innenfor noen overordnede rammer. De må forholde seg til læreplanen, som sier at elevene skal ha 110 timer med undervisning i faget, fordelt på de tre årene på ungdomstrinnet. I kapittel 2 skrev jeg at faget er en del av den helhetlige karriereveiledningen i skolen, vi så også at forskrift til opplæringsloven var tydelig på at rådgivning om yrke- og karriere fra 8. til 13. årstrinn skal legges opp som en prosess (Forskrift til opplæringslova, 2006, paragr. 22–3). I ungdomsskolen sørger faget utdanningsvalg for at elevene får yrkes og karriereveiledning i en treårig prosess.

Mine funn viser at også skoler som ikke har timeplanfestet faget på 8. trinn, likevel har små prosjekter knyttet opp mot faget i løpet av det første året på ungdomstrinnet. Lærerne jeg

intervjuet, oppgav at Utdanningsvalg er et fag som er timeplanfestet hos dem. Det er likevel noe ulikheter mellom skolene, da det også forekommer varianter hvor ikke alle trinn har faget fast på timeplanen, da gjerne 8. trinn.

*«ja vi har gjort det sånn at vi har en time i uka, i 9. og 10. klasse. I 8. har vi et lite prosjekt på våren, bare sånn 15-20 timer, om arbeidslivet i xxx (min anonymisering av navn på kommunen.) De finner en arbeidsplass, intervjuer litt de som jobber der, om hvilken utdanning de har osv. ...» Anne*

Utdanningsvalg kan også undervises ut over dette ved behov, når man har ulike prosjekter. Min tolkning av er at når informantene snakker om prosjekter, så snakker de om karriereaktiviteter, som f.eks. arbeidsuke og besøk på videregående skole, og besøk i bedrift. Det er gjerne dette som nevnes som eksempler når de snakker om utdanningsvalg ut over timer som er timeplanfestet i skolehverdagen. Vi vet fra tidligere forskning at denne ulikheten i hvordan faget organiseres ikke er noe nytt. Allerede fra tiden etter innføringen av faget framkom det at det var ulikheter i hvordan faget ble iverksatt i skolen, som for eksempel at noen skoler hadde timeplanfestet faget, mens andre implementerte det i andre fag (Borgen & Lødding, 2009, s. 60).

Grunnlagsdokumenter som ligger til grunn for hvordan man velger å organisere, planlegge og utvikle et fag i skolen, kan gis ulik vekt. Der noen holder stødig kurs ved hjelp av læreplan og kompetansemål, kan læreboken være et kompass for andre. Det ser ut til å være vanlig å ha en årsplan av ett eller annet slag. Enten en kommunal plan, eller en plan de lager selv. *Min Framtid* brukes i stort omfang som lærebok i faget, og lærerne oppgir at de er fornøyde med boken, men også at de bruker andre ressurser i tillegg, særlig nettsider som vilbli.no og utdanning.no. At det er utstrakt bruk av *Min framtid* som læreverk, kan kanskje forklares med noe en av lærerne fortalte om, det hadde vært en kompetanseheving i fylket for noen år siden, dette nevner også Røyset og Kleppestø i boken *Utdanningsvalg - karrierelæring og livsmestring* (Røyset & Kleppestø, 2017, s. 26). Fylket hadde arrangert tre todagerssamlinger med Røyset og Kleppestø, som også senere overtok som forfattere av boken *Min Framtid* etter 2020.

Alle bygdeskolene som er representert gjennom intervjuene, er alle fådelte skoler. Og organisering beskrives også annerledes enn på byskolene. På byskolene har elevene faget utdanningsvalg sammen med sin klasse. I de fådelte bygdeskolene, har elevene utdanningsvalg sammen, på tvers av årstrinn. Noen underviser også 8. og 9. trinn sammen, og 10. trinn hver for seg, og begrunner det med at 10. har en del andre ting som bare gjelder for dem, som f.eks. søking til videregående og fokus på at de skal flytte hjemmefra. En av lærerne underviser alle klassetrinnene sammen, og har i tillegg elever fra andre bygdeskoler i kommunen med seg på Teams samtidig. Dette oppleves som noe utfordrende.

*« ehh, jeg synes det er vanskelig. Det er greit når vi har..., vi bruker jo oppgaver fra Min Framtid. Ikke mye, men en del. Og da er det greit når det er helt konkrete oppgaver. Men så er det litt sånn de samtalen, og så har vi lyst til å dra på bedriftsbesøk, og klart da blir det vanskeligere. Så neida, vi har jo rett og slett PC på kateteret, av og til er de på storskjerm, er de der mens jeg snakker. Man må jo lage oppgavene litt ut fra at de er der.» Eva*

Det læreren beskriver her er at organiseringen hun må forholde seg til i gjennomføringen av undervisningen av faget utdanningsvalg, kan være et hinder i å gjennomføre faget etter fagets intensjoner. Andreassen skriver nettopp om dette, at utdanningsvalg er et fag som «skiller seg fra de andre skolefagene. Det utstrakte samarbeidet med eksterne aktører er ett eksempel på det» (Andreassen, 2011a, s. 56–57). Videre beskriver hun gapet mellom læreplanens intensjoner og elevenes opplevde undervisning, og stiller spørsmålet om intensjonene til faget utdanningsvalg, med utstrakt samarbeid med aktører utenfor skolen, passer dårlig inn skolens hverdagslogistikk. Dette kan helt klart bli utfordringen med et lite fag når det timeplanfestet, da man i utgangspunktet legger opp til korte økter i klasserommet med denne modellen. Spørsmålet om faget ikke helt passer inn i skolens logistikk vil i aller høyeste grad også kunne gjelde store skoler, selv om eksempelet mitt over er fra en mindre skole.

### **5.1.2 Tema 2: Forskjellen på by og bygd**

Skillet mellom by og bygd var noe jeg fant interessant under hele prosessen med å hente inn data. Hva som betegnes som by-skole og hva som betegnes som bygdeskole kan vel kanskje være litt ulike i et nordnorsk perspektiv, sammenliknet med f.eks. det sentrale Østlandet. Det som jeg her definerer som by-skole, vil nok heller blitt betegnet som bygd i andre deler av landet. I nord er denne inndelingen likevel mest logisk, når jeg definerer by-skoler, som de

skolene som befinner seg i byer og større tettsteder, hvor det også befinner seg en videregående skole. Her er det også større sannsynlighet for å finne rene ungdomsskoler. Bygdeskolene i denne studien er alle skoler i små samfunn, uten nærhet til videregående opplæring, og med få næringer representert på hjemmeplassen. På bygdeskolene vet også elevene at de må bli borteboere når de skal på videregående skole. I tillegg er skolene ofte fådelte, og har få elever pr. klassetrinn, og på skolen i sin helhet.

Den aller viktigste ulikheten mellom bygdeskoler og byskoler, er kanskje at elevene på bygdeskoler vet at de må flytte hjemmefra når de skal starte i videregående opplæring. Det hender jo også at elever i byene søker seg til andre skoler, og med avstandene i det nordligste fylket tatt i betraktning, dermed blir borteboere. Når det gjelder bygdeskolene er dette mer planlagt og en del av prosessen, ikke bare at de skal velge rett utdanningsprogram, men også at de faktisk skal flytte på hybel og klare seg selv. En av lærerne, Charlie, sier det veldig enkelt, «*Ja, så lenge de skal på videregående, så må de jo flytte på seg.*» En annen utdyper dette mer:

*«Jeg tror jo også det handler om det som jeg kommer tilbake til hele tiden. De vet at når de er ferdige med ungdomsskolen så skal de ut i den store verden. Også dette med å ta det riktige valget når man drar hjemmefra. Så jeg tror at de (elevene) kanskje har et annet forhold til det sånn sett, kontra de som bor hjemme mens de går på videregående, der kan de få tett oppfølging. Mens de her er litt redd for å ha tatt det feile valget, vet ikke helt hvordan de skal gå fram, hvem skal de ta kontakt med ... ja ... Det handler om å trygge dem, mye mer, når vi bor som vi bor.» Eva*

Tidligere forskning har vist at ansvaret for å undervise faget utdanningsvalg i stor grad ofte faller på kontaktlæreren (Lødding & Holen, 2012, s. 80). Mine funn peker på at det kan variere hvem som får dette ansvaret, men at det på bygdeskolene er vanlig at samme person har både rådgiveransvar, samt ansvar for undervisningen i faget utdanningsvalg. På byskolene er det derimot ikke alltid slik, selv om det kan forekomme også der. Lærerne på små skoler viser til at de gjerne sitter med flere «hatter» i sine stillinger, noe som de mener kan være en fordel, fordi relasjonen til elevene blir tettere. Som David uttrykker det:

*«Ehh, min fordel er at jeg er kontaktlærer. Så er de bare 9, så jeg treffer dem jo hver dag. Det er en fordel. Ja, jeg kjenner de jo kjempegodt, det er jo det som er fordelene da.» David*

En annen kombinasjon som jeg fant, var informanten som var rådgiver, lærer i UV-faget og LOS i kommunen. Det betyr at informanten får lov til å følge elevene også etter at de har startet på videregående skole. Dersom elever fra kommunen står i fare for å falle ut av videregående skole, skal hun prøve å komme i kontakt med dem for å følge dem opp.

Det er mer vanlig på byskolene, at de som var lærere i utdanningsvalg ikke hadde rollen som rådgiver også. Det kunne framstå som at kontaktlærere var prioritert, men ingen av de to lærerne som ikke var rådgivere, kunne huske at de hadde ønsket seg faget spesielt. På skoler med flere paralleller på et trinn, kan det være flere lærere som har faget utdanningsvalg på det trinnet. Hos informanten Fay har de en ønskeliste over fag hvor lærerne hvert år kan ønske seg fag for å undervise. Hun kan ikke huske at hun nødvendigvis ønsket seg utdanningsvalg, men har fått det likevel, og beskriver at:

*«altå, jeg føler jo på en måte at vi UV-lærere har blitt kastet litt ut i det uten at det egentlig er et brennende engasjement hos alle, men jeg samarbeider med en lærer på trinnet.» Fay*

Nettopp samarbeid er noe som også kan fortone seg ulike på større og mindre skoler. Der hvor de mindre skolene rapporterer mest at de kan samarbeide med kontaktlærere på ungdomstrinnet, og ellers personer utenfor skolen, som rådgivere på andre skoler, har lærerne på byskolene mulighet for et faglig samarbeid innad på skolen. Felles for begge skoleslag er likevel at mange former for samarbeid innad på skolen var nokså tilfeldig, og ikke i strukturerte former. Det er kun de som også sitter i rådgiverrollen som nevner mer organiserte former for samarbeid, gjerne med videregående skole. Ofte om karriereaktiviteter som f.eks. hospitering på videregående skole.

I min undersøkelse kommer det fram at det særlig på bygdeskolene er svært vanlig at samme person har flere hatter med tanke på karriereveiledning og utdanningsvalg. Dette til tross for at et av fagets intensjoner i utgangspunktet også var å gjøre faget til hele skolens ansvar. Dette er en problematikk som rapporten *Utdannings- og yrkesrådgivning og sosialpedagogisk*

*rådgivning i norsk skole anno 2020* også tar for seg (T. H. Buland et al., 2020, s. 45). Her pekes det på både positive og negative effekter av at det er rådgiver som underviser i faget. Synergieffekten av at rådgiver har disse timene til rådighet, hvor de også kan ta inn informasjonsarbeidet i timene, kan oppleves som positiv, også fordi det frigjør mer tid til individuell veiledning. På en annen side pekes det på at der kanskje er et behov for å skille faget utdanningsvalg fra rådgivning/karriereveiledning, dersom flere skal involveres i dette arbeidet i skolen. Det kan om mulig være vanskelig å få andre roller i skolen til å involvere seg i et arbeid dersom en eller få personer tar all ansvaret, i tillegg står det i sterk kontrast til NOU 2016/7 *Norge i omstilling- karriereveiledning for individ og samfunn*, som var tydelig på at utdannings- og yrkesrådgivning (karriereveiledning) er hele skolens oppgave, og at undervisningen i faget utdanningsvalg sammen med rådgivning skal gi elevene et godt grunnlag for å gjøre gode valg for framtiden (NOU 2016/7, s. 139). Man må likevel ta i betraktning at ved små skoler ute i perifere samfunn, med få elever og få ansatte, vil det også være helt naturlig at en og samme lærer/ansatt voksen har på mange profesjonelle hatter. Dette er jo i utgangspunktet ikke så uvanlig i skolen uansett størrelse, da lærere også gjerne underviser ulike fag. At samme person har alt ansvar for faget utdanningsvalg og yrkes- og utdanningsrådgivning, trenger ikke bety at elevene opplever en skole som i mindre grad er rådgivende. Tvert imot kan størrelsen veie opp i form av tettere relasjoner, og økt mulighet for å møte eleven der eleven har behov for å bli møtt.

## **5.2 Planlegging og innhold**

Planleggingen og innholdet i karriereundervisningen, beskriver først og fremst hva lærerne legger til grunn når de forbereder seg til å gjennomføre faget, samt hva som faktisk skjer i undervisningen, med utgangspunkt i lærerens perspektiv. Utdanningsvalg er et fag hvor det er stor grad av tilrettelagt også for praktiske opplevelser, som f.eks. besøk på videregående skole, arbeidsuke, besøk til og av bedrifter og næringer. Alle lærerne jeg har intervjuet er opptatt nettopp av det praktiske som skjer i timene, så vel som klasseromsundervisningen som skjer på skolen. Hovedfunnene handler om hvordan lærer tenker at de er lett å havne i den fella at de bare skal snakke om videregående, men at de er opptatt av utforskning, utprøving og livsmestring når de planlegger undervisningen.



### 5.2.1 Tema 3: Å havne i videregående fella

Jeg synes det er et interessant funn, at det er lett å bli fokusert på det neste valget. Når det kommer til planlegging av undervisningen går det igjen at alle lærerne kjenner til kompetansemål, og læreplanen i faget, men at det ikke er den som oftest tas fram og brukes som grunnlag for det som til slutt blir innholdet i undervisningen. Noen mener også at kompetansemålene kan oppleves som litt svevende. Derimot nevnes boken *Min framtid* som viktig i å definere innholdet i de timene med undervisning i faget som ligger timeplanfestet, og som gjerne foregår i klasserommet. At læreboken kan bli noe mer styrende for faget enn ønskelig, var noe som også kom fram gjennom forskning tidlig etter innføringen av faget (Andreassen, 2011b, s. 49). Læreboken er i større grad mye mer konkret, med oppgaver som man kan bruke, noe som kanskje gjør det lettere å forstå hva som er tenkt som innhold i faget, særlig om man føler at man ikke har nok kompetanse til å sette læreplanen ut i livet. Flere forteller om utforskning av linjer på videregående og yrker som viktig innhold i timene.

*«Nei altså, jeg må innrømme at jeg ikke er kjempeflink til å se på kompetansemålene. Vi har den årsplanen, den er jo veldig sånn overordnet opplever jeg da. Og jeg synes det er veldig lett å havne i den fella at man bare skal snakke om videregående og hva man skal gjøre når man blir voksen.» Eva*

At kompetansemålene kan framstå som svevende, kan han sammenheng med at karrierelæring er en heller kompleks affære, hvor man i mange tilfeller er innoen mange kompetansemål i en og samme aktivitet. Dersom vi ser for oss noe som veldig mange 10. trinnselver gjør hvert år, nemlig besøke en videregående skole i nærheten av der de bor, så vil man, alt ettersom hvordan man legger opp læring rundt denne hendelsen, kunne røre ved flere av kompetansemålene. Samtidig kan det kanskje være vanskelig å se, hvordan man som pedagog innenfor rammene i klasserommet, skal kunne bruke en skoletime til å få elevene til å forstå verdien av arbeid, eller ulempene med utenforskap. Det er vel nettopp dette med at selv om mange mennesker faller ut av utdanning og arbeidsliv, så er det vel liten sannsynlighet for at det har vært en del av deres karriereplan. Dette er også budskapet i det danske forskningsprosjektet *Udsyn i udskolingen*, som beskriver nettopp karrierelæring som mer enn å bare skaffe seg en kompetanse, som kan brytes ned i mål og delmål. Det handler i større grad om å gi elevene makten til å håndtere sitt eget liv og karriere innenfor de ukjente rammene som de vil møte i framtidens samfunn, «solidarisk forankret i et helhedsperspektiv

på liv, samfund, uddannelse og arbejde» (Poulsen et al., 2016, s. 36). Dette er også i tråd med Krumboltz' tanke om at vi må lære elevene å håndtere en ukjent framtid med nysgjerrighet og et åpent sinn (Krumboltz, 2009, s. 143). Dersom de har lært seg å håndtere livet, vil de ha verktøyene til å fungere godt også i tider med endring og usikkerhet.

### **5.2.2 Tema 4: Livet som pensum**

Det varierer mellom ulike skoler hva som ligger til grunn for innholdet i undervisningen, men lærerne jeg har intervjuet, snakker lettere om de konkrete overordnede temaene som de legger opp undervisningen etter, framfor at de snakker om planer og kompetansemål. Dette med å ha egen årsplan i faget er også noe som varierer fra skole til skole. Det som likevel er interessant å merke seg, er at de små fådelte skolene på sett og vis et helt nødt til å ha en god plan for undervisningen, rett og slett på grunn av organiseringen, hvor det er vanlig at f.eks. 8. og 9. trinn har undervisningen sammen.

*«Jeg lager min egen årsplan. Og vi har jo sånn årsbytteplan. Altså, jeg tenker tre år. En A og en B og en C-plan. Sånn at ikke de samme elevene skal ha de samme oppgavene hvert år. Noe går igjen. Blant annet økonomi, så jobber vi jo litt med CV, og sånne ting som man kan oppdatere og bruke flere ganger.» Eva*

Når lærere snakker om faget utdanningsvalg, snakker de mye om hva de gjør, og hva de får til og hva de deltar på. De snakker i mindre grad om hvorfor de gjør ting og hvordan de gjør ting. Kanskje burde jeg ha vært flinkere til å spørre mer inngående, men samtalen gikk veldig lett med alle som ble intervjuet, og de hadde mye å si likevel. De tema som gjerne går igjen når lærerne snakker om innholdet i undervisningen, er kort oppsummert:

1. Utforskning- av muligheter, interesser og egenskaper
2. Utprøving/erfaring- ulike karriereaktiviteter, som besøk på videregående og arbeidsutplassering
3. Livsmestring- her handler det særlig om økonomi, og dette med å håndtere overganger. Noen har et særlig fokus på å forberede for hybellivet.

På en av de små skolene hadde de særlig fokus på nettopp dette med overgangen til å bli borteboer på slutten av året på 10. trinn. Dette fordi alle elevene ved denne skolen må flytte

bort for å gå på skole. Denne skolen hadde en god plan over tema som skulle inn i undervisningen til ulike tidspunkt, men sier at «*den siste delen har jeg kalt for overgangsfase og personlige valg. Og da handler det litt om påvirkning, personlig økonomi, hybelliv og sånne ting.*» Eva.

Vi ser av temaene at de korresponderer i stor grad med læreplanen i utdanningsvalg, som jeg redegjorde for i kapittel 2 (Kunnskapsdepartementet, 2019). Temaene treffer flere av kompetansemålene i faget, og lærere ser ut til å ha et særlig fokus på temaer som i stor grad interesserer elevene. Temaene som lærerne er opptatt av sammenfaller også med det tverrfaglige temaet livsmestring, med særlig fokus på økonomi, og alt som følger med å flytte hjemmefra i ung alder. Lærere ser ikke ut til å være så opptatt av å knytte alt de gjør opp mot ulike kompetansemål, selv om man finner spor av alle målene i læreplanen i alt de snakker om. Kanskje er det fordi utdanningsvalg er et så komplekst fag at det er vanskelig å undervise ett og ett kompetansemål av gangen, og at både kjønnsbalanse i utdanning og arbeid, og utenforskap, som kan være relativt abstrakte tema, gjerne blir satt på timeplanen på andre måter, for eksempel jenter som rollemodeller i mannsdominerte yrker, eller utenforskap og verdien av arbeid i forbindelse med økonomiundervisning. Det er kanskje mer interessant å snakke «om å være naver» når man snakker om inntekter og utgifter, enn å dedikere en time på skolen hvor man skal lære seg spesifikt å se verdien av å være i arbeidslivet.

Lærerne synes at faget utdanningsvalg er viktig, men når de snakker om det, er det, som jeg allerede har skrevet, de mer konkrete som kommer fram. Hva de gjør, og hva de har gjort. At de mener kompetansemålene kan være litt svevende, kan nok være fordi det blir mer abstrakt, og ikke like synlig f.eks. at «i denne oppgaven jobber vi med å forstå verdien av arbeid.» I tillegg uttrykker lærerne at de synes det er viktig at dette er elevenes fag, at det er her de får lære det de ønsker og det de er opptatt av. Dette stemmer overens med det Johnsen (2021) skrev om i sin masteroppgave. Gjennom å undersøke elevsynet på faget, kom hun fram til at elevene selv var opptatt av mye av det samme som lærerne jeg har intervjuet tolker at deres elever er opptatt av, nemlig å lære om voksenlivet. Det som ligger framfor dem, å kunne betale regninger, og å kunne mestre livet. Hun fant også at elevene var mer motivert for faget på 10. trinn, noe som tyder på at elevene finner motivasjonen til læring i det konkrete livet de

lever. Motivasjonen for å lære disse temaene vil nok også tre fram etter hvert som elevene blir eldre og mer moden.

### **5.3 Elevenes nytteverdi**

Under tema elevers nytteverdi kommer det fram to motsetninger i hvordan lærere oppfatter at elever reagerer på undervisningen, og dermed gir grunnlag for å tolke om undervisningen er av nytte for elevene. På den ene siden handler det om engasjement, og på den andre siden handler det helt enkelt om fraværet av engasjement. Altså når elevene «ikke forstår vitsen» med det de holder på med.

#### **5.3.1 Tema 5: Engasjement: når spørsmålene kommer**

Lærerne jeg intervjuet mente at engasjement blant elevene var et signal om at elevene opplever dette som nyttig. Engasjement er et vidt begrep, dette utdypes på ulike måter, men det de alle er samstemte om, er at når elevene engasjerer seg muntlig i klasserommet, på en positiv og interessert måte, så var det fordi de opplever timen som nyttig.

*«Så lenge alle elevene er med i dialogen, og alle elevene bidrar i kunnskapsbyggingen i klasserommet, så tenker jeg at det kanskje er et grunnlag til å si noe om, ja ..., hvilke erfaringer man har med faget da, og hvordan elevene opplever det. Hvis du deltar konstruktivt, så tenker jeg at du opplever at dette er nyttig.» Charlie.*

En lærer snakker også om hvordan hun kan observere elevene for å fange opp om hun treffer med undervisningen. Hun prøver også å fange opp samsnakk mellom elevene i tiden som ikke er lærerstyrt, som f.eks. friminutt. Da kan hun prøve å forstå hva som opptar dem og om de virker som om de har hatt nytte av det de har hatt om i undervisningen.

*«eh, man merker det på dem, eller man kan se litt på blickene deres, eller hvis de snakker om det i etterkant, eller hvis de stiller mye spørsmål. Særlig de som til vanlig er stille og ikke sier så mye, hvis de plutselig blir veldig interessert og engasjert, så skjønner jeg at der har vi truffet noe.» Fay*

Jeg tolker dette som ikke organisert elevmedvirkning, der elevmedvirkningen styres av litt spontane ønsker, og/eller av lærerens tolkning av elevenes interesseområder og behov. Lærerne uttrykker at det er viktig for dem, at elevene får bli hørt med tanke på innholdet i faget. Informantene mente også at et tegn på at elevene føler at innholdet i faget er nyttig, er

når de stiller spørsmål, og spør om de kan ta opp ulike tema i timene. Flere beskriver at elevene har mange spørsmål, og at det er viktig å ta tak i disse spørsmålene.

Da Andreassen (2011a) undersøkte elevperspektivet på faget utdanningsvalg, skrev hun om elevmedvirkning i læreplanarbeidet at elever i liten grad er medvirkende i læreplanarbeid, og viser til forskning som sier at en del elever ikke opplever innholdet i skolen som meningsfylt (Andreassen, 2011a, s. 59). Dersom man ikke opplever et fag som meningsfylt, kan det igjen være vanskelig å motivere seg for det. Selv om lærerne jeg har intervjuet kanskje ikke har hatt en planlagt elevmedvirkning av f.eks. årsplanen i faget, er det tydelig at de likevel er opptatt av at elevene skal få ha stor innflytelse på innholdet, nettopp for at det skal være nyttig for dem. De tolker også helt klart elevenes engasjement, og ikke minst fravær av klaging, som at faget oppleves meningsfylt og interessant for dem.

*«jeg opplever at hvis noe spør, «hva er det vi har i denne timen her?» og noen svarer «utdanningsvalg», så er det sånn «ah, åja» At de er mer positive enn når de innser at de har matematikk for eksempel.» Bjørn.*

Ut ifra samtalene med alle lærerne, mener de at elevene er aller mest engasjert i tema som angår dem i den livsfasen de er i nå, og som er konkret for dem, som f.eks. videregående skole, yrker og økonomi. Dette henger sammen med tidligere tema om planlegging og innhold i faget utdanningsvalg. Flere av lærerne som er intervjuet tilskriver dette modningsnivået hos ungdommene på de ulike klassetrinnene, i tillegg til at det kan være vanskelig for elever å forstå hva som er nyttig i framtiden. Også Gottfredson er opptatt av barn og unges modenhet når hun skriver, *«In short, with age, children become able to take in, understand and analyze ever-larger bodies of information of increasing subtlety and complexity»* (Gottfredson, 2005, s. 73). Det lærerne beskriver, er med andre ord at elevenes modenhetsnivå generelt kan befinne seg på en plass hvor det konkrete er lettere å gripe fatt i. Samtidig skriver Gottfredson at barn på samme alder kan variere i stor grad når det kommer til generell intelligens (Gottfredson, 2005, s. 73). Det kan tolkes som at lærerne mener det er viktig, dersom man skal nå ut til flest mulig elever i en inkluderende skole, at man tar tak i nettopp det konkrete, som de fleste elever ser ut til å kunne gripe tak i for å lære noe av, slik at alle elever får muligheten til karrierelæring og karrierekompetanse.

Lærerne snakker om ulike karriereaktiviteter, og da særlig besøk på videregående skoler, bedriftsbesøk, og arbeidsuke/arbeidsutplassering, som noe av det elevene har mest nytte av, men lærerne bruker ikke ordet «karriereaktiviteter». Elever kan også oppleve karrierelæring i andre fag i skolen, og arbeidslivsfag er et fag som blir trukket fram her. Også dette er et fag som kan organiseres ulikt hos ulike skoler, og noen skoler bruker arbeidsutplassering til opplæringen i faget.

*«Vi har jo arbeidslivsfag 13 fredager i året. Da er de ute på arbeid. Og jeg tror nok at det er den største nytten for elevene i løpet av 8. og 9. For å være helt ærlig. De har nok litt med Min Framtid, men i 8. klasse så tror jeg ikke egentlig at de er helt der. Jeg personlig tror ikke de er helt der, men jeg tror nok at det er greit at de får sett og opplevd litt rundt faget, selv om de ikke helt forstår alvoret i det enda. Men det arbeidslivsfaget de har da, gjennom hele året, alle tre årene de er her, den nytten er stor.» David*

Vi ser her at muligheten til de praktiske opplevelsene er det som vektlegges som læring av verdi for elevene, særlig de yngre, som f.eks. 8. trinn. Også Kjærgårdutvalget anså arbeidslivsfaget som et fag hvor den praktiske erfaringen skal føre til at eleven erverver kunnskaper og motivasjon innenfor de yrkesfaglige retningene, i tillegg til at intensjonen med faget er nettopp at flere elever skal få muligheten til å praktisk prøve ut sine interesser innenfor yrkesfagene (NOU 2016/7, s. 140). I sitatet ovenfor mener læreren at timene i klasserommet med læreboken, tvert imot, kan være litt vanskelig for de yngre elevene å se verdien av. Dette kan vi sammenlikne med det Røyse finner når hun studerer elevenes karrierelæring i forbindelse med konkrete karriereaktiviteter, som jobbskygging og arbeidsuke. Hun konkluderer at det er et stort potensial for læring når vi jobber strukturert med forarbeid og etterarbeid i forbindelse med karriereaktiviteter (Røise, 2022b). Her kan det ligge potensiale i å hjelpe elevene med å se relevans innenfor ulike tema, når man knytter det opp mot konkrete læringssituasjoner. Dette vil jeg diskutere senere i dette kapitlet, og komme med et eksempel på.

### **5.3.2 Tema 6: «Ka e vitsen med det hær?»**

Motivasjon for å jobbe med skolefaglige emner, kan også bli vanskelig å finne når man ikke skjønner hvorfor man jobber med akkurat dette, eller hvorfor dette er viktig. Det som går

igjen som et tema som kan være vanskelig for elevene å forstå poenget med, er mye av det som blir litt mer abstrakt, og ikke så lett å se hensikten med. Mye av livsmestringsmateriellet, eller det å bli kjent med seg selv, kan virke fremmed for elevene, kanskje særlig i et fag som heter nettopp utdanningsvalg.

*«Og jeg har jo også, jeg har hatt elever som har spurt, når vi f.eks. har jobbet med roller og emosjoner, eller verdier, så har de spurt når vi skal begynne å jobbe med sånne ting vi trenger når vi begynner på videregående.» Eva*

Utdanningsvalg er et fag som kun vurderes med karakterene Deltatt/Ikke deltatt. Alle lærerne jeg har intervjuet er positiv til dette, men vedgår også at elevene ikke alltid skjønner hvorfor de skal bruke tid på noe de ikke skal vurderes i likevel, noe som tyder på at noen elever kanskje er mest opptatt av vurderinger og ikke helt har forstått dette med å utvikle en egen identitet, å vokse som person, og hva det betyr å bli kjent med seg selv.

*«så opplever jeg vel av og til at de sier det at, nei det er ikke vits å gjøre noe fordi vi får ikke karakter allikevel.» Anne*

Også Hofgaard (Hofgaard, 2022, s. 57) finner at lærere ofte får spørsmål om hensikten med faget. Dette er ikke nytt. Allerede i 2009 fant Borgen og Lødding at samtlige skoler som var med i studien, brukte *Min framtid* som lærebok, men at lærere mente at heftet passet best til de høyt-presterende elevene. Også elevene som ble intervjuet i samme studie mente at heftet var kjedelig, og klarte ikke helt å se sammenhengen mellom å fokusere på fritidsinteresser, og seinere yrkesvalg (Borgen & Lødding, 2009). Også Andreassen fant i sin studie at omtrent halvparten av elevene i utvalget svarte negativt på spørsmål om de hadde «lært noe nytt om egne interesser og forutsetninger for utdanninger og yrker» (Andreassen, 2011a, s. 64). Hun understreket likevel at de ikke hadde kunnskap om hvordan skolene hadde jobbet med disse temaene, og reflekterte over om svarene heller kunne gjenspeile fravær av muligheter for gode refleksjoner omkring dette, og derfor ikke var bevisste på hva de hadde lært (Andreassen, 2011a, s. 65).

Lærerne jeg har intervjuet, er opptatt av dette, at elevene skal forstå en del ting som elevene kanskje ikke alltid selv forstår, eller tenker på at de trenger. Flere mente at de som voksne, og

ungdommene, kunne ha ulike oppfatninger om hva som var viktig å lære om i utdanningsvalg, og de trekker gjerne fram dette med å reflektere over interesser og egenskaper som noe elevene ikke alltid ser nytten i. En lærer som selv hadde vært borteboer, og forklarte at hun nok derfor hadde en del ting hun ville at de skulle være forberedt på, men som elevene ikke nødvendigvis var klar over at de trenger å lære.

*«Så det er jo å prøve å forklare dem at man har erfaringer, men sånn er det, og dette vil dere kanskje se nytten av når dere kommer på hybel.» Eva*

Lærerne opplever at elevene ikke alltid forstår helt hvorfor de må jobbe med det de har planlagt til timen, men at de da prøver å få fram refleksjoner om hvorfor dette er nyttig. Det blir nevnt som viktig å forklare hvorfor man gjør det man gjør.

Dette er interessant, fordi det sannsynligvis er en del ting i faget utdanningsvalg som også er vanskelig å begripe for mange elever. Fagets relevans finner vi beskrevet i læreplanen. Læreplanen sier at faget skal bidra til at elevene blir i stand til å gode utdannings- og yrkesvalg ut fra egne interesser, forutsetninger og likestillingsperspektiver, det skal bidra i elevenes identitetsutvikling i et inkluderende fellesskap, og gjøre dem i stand til å håndtere overganger (Kunnskapsdepartementet, 2019). Intensjonene til faget er med andre ord langt mer enn et særegent fokus på det neste valget. Å utvikle karrierekompetanse, er med andre ord ganske komplekst, og inneholder både praktiske erfaringer, oppøvelse av ferdigheter og abstrakte problemstillinger. Som med alle andre abstrakte problemstillinger, vil noen elever forstå dem bedre enn andre. Hvordan skal vi da klare å gjøre faget meningsfylt for alle elevene? Kolb er opptatt av de konkrete erfaringene som en del av prosessen til å utvikle ny erkjennelse, Krumboltz er opptatt av å møte eleven der den er, og kanskje er det akkurat dette gode pedagoger bruker når de er opptatt av å ta tak i elevenes verden, de erfaringene de har, deres undringer, og deres nysgjerrighet til livet de skal ut å mestre. De pedagogiske utfordringene ligger i å utvide perspektivene til hver enkelt elev, så langt som de er kognitivt modne til å være med på reisen.

### **5.3.3 Tema 7: Selvutvikling og forventningsmønstre**

Det hersker ingen tvil om at lærerne som underviser utdanningsvalg mener at faget er viktig og nyttig fag for elevene. Selv om vi har sett at elevene ofte kanskje ikke ser helt den



umiddelbare nytten av å jobbe med temaer som identitet, egenskaper og verdier, så er dette noe som trekkes fram av lærerne som positivt. Dette tolker jeg som at lærerne i større grad ser nødvendigheten av å kjenne seg selv, og være bevisst på hva som påvirker en selv, i kombinasjon med å kjenne til muligheter. Også muligheten til å hjelpe elevene med å bli kjent med seg selv, og å gi dem redskaper til å bryte med forventingsmønstre, trekkes fram som positivt med faget utdanningsvalg. Særlig dette med å tilrettelegge for å gå egne veier oppleves som viktig for lærerne. Dette tolker jeg at også henger sammen med bevisstgjøring rundt hvem det er som påvirker deg, og får deg til å velge det du velger.

*«Jeg tenker det er skolens beste mulighet til å bryte forventningsmønstre. Jeg opplever her jeg jobber nå at samfunnet, altså foreldrene, slektninger, venner osv. er veldig opptatt av yrkesfag, og du blir nesten stemplet som litt rar hvis du vil gå studiespes, alle skal på TIF. Det er greit, vi trenger folk på TIF. Men det er jo noe med å bevisstgjøre dem om at hvis du ikke liker å være ute, og synes at dårlig vær er noe dritt, og fysisk arbeid noe slit, hvorfor skal du da på Bygg og anlegg?»*

Gottfredsons teori sier at mennesker gjør karrierevalg ut fra kognitive prosesser som henger sammen med individets modningsnivå, og hun beskriver det å gjøre yrkesvalg som så krevende at det krever godt utviklede kognitive ferdigheter for å gjøre gode valg (Gottfredson, 2005). I skolen vil man møte elever som modnes i ulikt tempo, og selv om lærerne mener at faget kan påvirke elevenes forventninger til seg selv, og kanskje de sosiale forventningene som påvirker eleven, er det likevel vanskelig å si noe om i hvor stor grad skolen faktisk klarer å påvirke elevene når de har kommet i ungdomsskolealder. I så måte er det om mulig viktig å ha kunnskapen til å hjelpe eleven til å jobbe med seg selv. Gottfredsons teori om avgrensning og kompromiss, forklarer avgrensning som en rangorden av yrker som eleven har lært opp gjennom årene, gjennom flere utviklingsstadier. De plasserer yrkene på en sosial rangstige, og seg selv på dette kartet (Gottfredson, 2005). Det kan med andre ord være bedre å jobbe med elevens syn på seg selv, sine evner og muligheter, framfor å prøve å endre elevenes oppfatning av et yrkes sosiale rangordning. Å gjøre elevene bevisst på hva som påvirker dem, er eksemplifisert som et av kompetansemålene i læreplanen, som sier at elevene skal kunne «gjøre rede for hva og hvem som kan påvirke karrierevalg og hva dette har å si for egne valg.» Dette er i utgangspunktet krevende målsetninger for karriereundervisningen, og det sier seg kanskje selv da, at det er viktig at pedagogen i klasserommet selv føler at hen har kompetanse til å gjennomføre undervisningen på en god måte.

## 5.4 Læreres tanker om faget

Å snakke med lærere om faget utdanningsvalg er en takknemlig oppgave, for jeg oppfatter at lærere i utgangspunktet er positive til faget. De mener det er et viktig fag for elevene, og snakker ivrig om aktivitetene i faget. Det er likevel også noen utfordringer som går igjen, og når lærere fritt får lov til å mene noe om å undervise dette faget, kommer alle tilbake til det samme tema, nemlig kompetansen til lærerne. Det at lærere selv er opptatt av dette, viser at vi enda har en vei å gå for at de som står for gjennomføringen av karriereundervisningen i skolen, skal føle seg trygge på at de gjør det på en god måte.

### 5.4.1 Tema 8: Ønsker om samarbeid og kompetanse

NOU 2016/7 *Norge i omstilling*, slår fast at utdannings og yrkesrådgivning er hele skolens oppgave, og knytter faget utdanningsvalg opp mot veiledningen gitt av skolens rådgivningstjeneste. «Sammen med veiledning gitt av skolens rådgivning skal faget utdanningsvalg legge til rette for kunnskapsbaserte valg av utdanning og yrke» (NOU 2016/7, s. 139). Lærernes mulighet for samarbeid med andre når det gjelder planlegging, gjennomføring og ansvar for faget, beskrives noe under tema rammer og organisering lengere opp. Samarbeid beskrives som noe uorganisert og heller tilfeldig. De som også er rådgivere har, i funksjonen som rådgiver, noe mer organisert samarbeid, gjerne utfor skolen, og da ofte med videregående skole i forbindelse med karriereaktiviteter. For de som ikke er rådgivere er samarbeid noe de enten tar initiativ til selv, med noen de liker å jobbe sammen med, men som ofte ser ut til å bli borte i en hverdag preget av tidspress. «*Det blir jo gjerne sånn at «hver mann på sitt nes» da. Altså, rektor er jo på en måte involvert, sånn i forhold til ... eh, altså skolen er jo ikke så stor ...» Anne*

Flere lærere beskriver det sånn som Anne, at rektor til en viss grad er involvert, uten at de egentlig helt får fram hvordan rektor er involvert. Men at de stort sett jobber mye alene med dette faget. Det kommer også fram at det kan være utfordrende på små skoler, hvor fagmiljøene blir små. I tillegg er det jo ikke nødvendigvis så mange lærere i utgangspunktet, slik at fagdiskusjoner kan bli litt mangelvare.

*«Så er det jo utfordring at du på en liten skole, sånn som her da, at man har veldig få å samarbeide med om faget. Hvis jeg hadde vært på en stor skole, så hadde jeg*

*kanskje hatt et lite team med lærere, så det er jo en utfordring, det der med at du gjerne blir stående alene. Det er ikke så mange å diskutere med. Når vi skal gjøre sånt fagsamarbeid, og vi skal samles i grupper, så er det veldig sjelden at det står utdanningsvalg på den lista.» Anne*

Utsagnet til Anne her tolker jeg på en måte som at rektor er involvert i faget, samtidig som faget ser ut til å bli litt forbigått når man jobber med skoleutvikling. På denne måten har man kanskje noe å hente på å gjøre skoleledere også mer beviste på hvor lett det kan være å glemme et så lite fag som dette. Forskningsrapporten *Kvalitet i karriereveiledning i skolen* (Mordal et al., 2022) undersøkte kvaliteten på karriereveiledningstjenesten ved å bruke kvalitetsmodellen til HK-dir. (HK-Dir, 2020b). Under tema ledelse, finner forskerne at skoleeiere, særlig i grunnsopplæringen, er lite aktiv i sin rolle som tilretteleggere for karriereveiledning i skolen, og at det varierer en del hvor mye de mener at rektorer engasjerer seg i karriereveiledningsarbeidet. Forskjellen så ut til å ligge i hos kommuner som hadde aktive kommunale eller fylkeskommunale rådgivernetter, hvor nettverkene oppleves som et tegn på prioritering av arbeidet de gjør. Til tross for dette var det ingen av rektorene som anså seg selv som pådrivere i dette arbeidet (Mordal et al., 2022, s. 44–46). Selv om denne rapporten handler om skolens rådgivningstjeneste, kommer vi ikke utenom karrierelæring, og jeg mener funnene kan sees i sammenheng med mine funn. Som vi har sett er det tette skott mellom karriereveiledning og karriereundervisning, og ledelsens engasjement og holdning rettet mot karriereveiledning, vil sannsynligvis ikke være så langt fra holdning og engasjement til innholdet i faget utdanningsvalg.

De lærerne som ikke er rådgivere, snakker litt om hvordan de føler at de burde brukt mer tid på planlegging, men at et så lite fag, som heller ikke skal vurderes med karakter, kan bli prioritert bak de andre fagene de underviser. Tverrfaglig opplegg hvor det jobbes med utdanningsvalg sammen med andre fag, ser ut til å være vanskelig å få til. Flere av informantene mener at det er lettest å få til noe tverrfaglig med de andre fagene de selv underviser, men at det ellers er lite tverrfaglig undervisning i faget.

*«Det er jo med samfunnsfag som jeg selv har i egen klasse hvor det er lettest å dra det inn. Og også at vi kan dra inn det vi har snakket om i UV i andre sammenhenger. Men det er jo bare fordi vi har den fagkombinasjonen egentlig at det skjer. Det er nok ikke noe som er overordnet planlagt eller som hele trinn gjør i fellesskap.» Fay.*

Vi ser her at det å få til tverrfaglighet med faget utdanningsvalg kan oppleves noe tilfeldig og litt vanskelig. Kanskje har vi et stykke å gå når det gjelder å skape en rådgivende skole? I tillegg ser vi at lærerne innrømmer en tendens til å kanskje nedprioritere planleggingen litt, og begrunner det med at det er et fag uten karakter. Paradokset er nettopp at dette med at det ikke settes karakter i et fag lærerne mener handler om selvutvikling, er noe de setter stor pris på og verdsetter med faget. Jeg tolker dette som at de på en måte befinner seg i en kvis når det kommer til tid, og at i kampen om oppmerksomheten og tiden i skolen, så kan faget tendere til å havne litt bak i køen. Dette er jo til tross for at lærerne uttrykker at de synes faget er svært viktig. Som vi allerede har sett når det gjelder organisering, kan det være at faget taper litt terreng når det kommer til organiseringen som skolen er preget av. Med mange arbeidsoppgaver og hektiske arbeidsdager, vil noe alltid måtte prioriteres lenger bak i køen. Når lærere snakker om at de kunne brukt mer tid på planlegging, tolker jeg det ikke som at de nødvendigvis nedprioriterer faget, men heller at det er en av mange ting de gjør, og kanskje en av mange ting de gjerne skulle hatt mer tid til. Dette fordi de ellers viser veldig positive holdninger til faget, og uttrykker at de synes det er et viktig fag.

Lærernes kompetanse har vært et aktuelt og tilbakevendende tema når det gjelder forskning og diskusjoner om fagets rammevilkår i skolen helt siden faget ble innført. Det er ikke sånn at alle som underviser utdanningsvalg i skolen har formell kompetanse til å undervise faget. Dette er heller ikke et krav. Det ser likevel ut til at det også i det nordligste fylke varierer om lærerne jeg har snakket med har studiepoeng i karrierefaglige utdanning. Kompetanse pekes på av alle lærerne jeg har intervjuet, som en av utfordringene med å undervise faget, og det ser ut til at nettopp kompetanse framstår som en viktig rammebetingelse for lærerne i skolen, uavhengig av om de har formell kompetanse eller ikke. Dette gjelder kanskje spesielt for de som ikke sitter i dobbeltroller som rådgiver, og som heller ikke har utdanning. For dem kan noe av det tenkte innholdet i faget fortone seg som litt abstrakt og ukjent. I *Min framtid*, som er brukt av svært mange skoler som læreverk i faget, bygger jo mange av oppgavene nettopp på karrierelærings- eller karriereveiledningsteorier, som f.eks. John Hollands RIASEC, som beskrives av en av informantene nedfor.

*«Jeg tenker jo det at, Min Framtid, det er mange fine oppgaver der. Noen ting skjønner jeg ikke helt fordi jeg ikke har innsikt i, eller, det refereres til ting som jeg ikke har innsikt i, og som da gjør det vanskelig for meg. Ja, det var noe med noen*

*sånne bokstaver i en sekskant .... Så der var det litt sånn, hva er det vi holder på med nå, jeg skjønner ingenting.» Fay.*

Utsagnet over er et godt eksempel på hvordan det kan føles når man har ansvaret for et fag man ikke selv føler man har kompetanse i. Når læreren ikke forstår oppgavene i boka, hvordan skal vi da forvente at dette skal slå an hos elevene? Hva slags læring vil vi få i slike situasjoner? Fokuset på kompetanseutvikling også hos de som legger til rette for karrierelæring var et av formålene med prosjektet *Udsyn i udskolingen* (Poulsen et al., 2016). Forskerne påpeker i sin oppsummering, at økt kompetanse hos lærere som skal legge til rette for karrierelæring, vil være en av faktorene for at unge mennesker skal få ny viten og innsikt om seg selv gjennom karrierelæringsaktiviteter (Poulsen et al., 2016, s. 128).

Lærerne selv synes utdanningsvalg er et viktig fag, og de ønsker seg kompetanse. De leser seg opp og gjør sitt beste med faget, og når jeg snakker med lærere om faget, er mitt inntrykk at det er masse engasjement og mye bra som skjer. Vi kommer likevel ikke unna at det fortsatt, 15 år etter fagets innføring i skolen, fremdeles framstår som et av de temaene som de helt klart synger ganske samstemte om.:

*«Eh, jeg skulle gjerne hatt mer kompetanse. Jeg må jo ta det litt på sparket, jeg må innrømme det. Det blir liksom litt sånn at utdanningsvalg, hva er det da? Ja det er utdanningsvalg. Så jeg tar en del på sparket, og det blir litt rot innimellom.» David*

Det kan se ut til at følelsen av å ha blitt «kastet inn i det» er noe som går igjen. Denne beskrivelsen kan nok være årsaken til at flere ønsker seg kompetanse, men også retter ansvaret oppover i systemet og uttrykker at det er noe heftig av myndighetene å innføre et fag, uten at det følger med gode kompetansehevingstiltak. Jeg har beskrevet i kunnskapsgrunnlaget, at Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (HK-Dir), for tiden jobber med å utvikle kompetansestandarder for karriereveiledning i skolen. I forbindelse med dette arbeidet har direktoratet funnet det hensiktsmessig å utarbeide to ulike kompetansestandarder for skolen, en for karriereveilederen og en for lærere i faget utdanningsvalg (Hk-Dir, 2023). Til tross for dette er det fortsatt ingen kompetansekrav til lærerne i den nye opplæringsloven som trer i kraft fra august 2024 (*Prop. 57 L (2022–2023)*).

## **5.5 Drøfting på tvers av forskningsspørsmål**

I denne delen av kapittelet skal jeg ta for meg mine funn, og diskutere dem sett i lys av tidligere forskning og teori. Jeg vil i denne delen ikke følge den stramme strukturen som henger sammen med mine forskningsspørsmål, fordi jeg synes disse temaene fortjener å bli sett i sammenheng med hverandre, og med andre perspektiver enn om jeg slavisk skulle følge forskningsspørsmålene. Jeg vil derfor starte med å se litt på tema organisering, og stiller spørsmål om organisering noen ganger kan stå i veien for fagets intensjoner om god karrierelæring for elever. Videre drøfter jeg den gode didaktikken, sett i lys av hva lærere melder om at elever er opptatte av, eller hva de ikke er så interesserte i. Jeg tar så for meg viktigheten av å møte elevene der de er, før jeg runder av med å spørre om læreren er klar for å ta spranget fra fokus på karrierevalg til karrierelæring.

### ***5.5.1 Kan organisering utfordre læringsutbyttet av karriereundervisningen i skolen?***

Teorier er modeller som kan hjelpe oss til å forstå virkeligheten, og Kolbs læringssyklus (D. A. Kolb, 1984) kan hjelpe oss med å forstå hvordan vi kan tilrettelegge i faget utdanningsvalg for at elevene skal oppnå ny kunnskap. Mine funn i denne masteroppgaven viser til at nettopp organisering av faget kan stå i veien for måten lærere ønsker å realisere læreplanen på, i tillegg ser vi at i den travle skolehverdagen, der planleggingen av faget utdanningsvalg har lite rom, kan man oppleve, eller risikere, at flere av læringssyklusens faser blir borte, og at elevene kan oppleve at de de konkrete opplevelsene blir stående igjen som enkeltstående hendelser.

Mandatet til faget utdanningsvalg er karriereundervisning. Derav følger det at elevene i dette faget skal oppleve karrierelæring, slik at de oppnår karrierkompetanse. Jeg har tidligere stilt spørsmålet om organisering kan stå i veien for fagets intensjoner, i det ligger det noen antakelser om at intensjonen er at elevene skal ha fokus på læring, og ledes gjennom aktiviteter som legger til rette for læring. Jeg har i teorikapittelet beskrevet hvordan Kolbs læringssirkel, som også gjennom godt tilrettelagt undervisning, over tid blir en spiral av læring og erkjennelse. Idealistisk sett er det en syklus som utløses når elever beveger seg gjennom alle faser av sirkelen (D. A. Kolb, 2015, s. 51). I spiralen oppnås læring gjennom handlinger som bygger på tidligere læring, tidligere erfaringer og eventuelle refleksjoner over disse. Med andre ord mener jeg at man bør, når man skal legge til rette for læring, bestrebe

seg på å lede elevene gjennom hele læringssirkelen, og ikke bare deler av den. Dette er et ansvar som oftest legges på læreren. Det er naturlig, all den tid det ligger i lærerens profesjon å ha kjennskap til hvordan mennesker oppnår læring, og det blir dermed lærerens ansvar å sørge for at det vil være tid til refleksjoner i etterkant av aktiv eksperimentering. Aktiv eksperimentering kan være både store og små opplevelser, men i faget utdanningsvalg vil det kunne være naturlig å bruke ulike kjente karriereaktiviteter i norsk skole som eksempel. Det er likevel viktig å si at det også kan være så lite som en youtube-video av et spesifikt yrke, eller en tekst som skal tilegne ny kunnskap. Når det gjelder karrierelæringsaktiviteter av mer omfattende art, kan vi nevne jobbskygging, praktisk yrkesorienterings-uke (eller arbeidsuke), besøk på videregående skole og besøk i ulike bedrifter. I prosjektet *Udsyn i udskolingen* i Danmark, fant forskerne at det i dansk skole var flere gode aktiviteter for karrierelæring, på lik linje som i Norge, men at elevene ofte oppfattet disse som enkeltstående hendelser løsrevet fra læring om valg og karriere (Poulsen et al., 2016). Forskerne mente at aktivitetene ikke var dårlige i seg selv, men at det var viktig å gjennomføre aktivitetene på en måte som førte til en ny forståelse hos elevene. Intervju med elevene viste også at det var viktig for dem å reflektere sammen med andre om de konkrete erfaringene de hadde vært med på. Dette er, som tidligere nevnt, også noe Røise har kommet fram til i sin forskning (Røise, 2022b). Det er derfor nærliggende å tenke seg at dette vil kunne gjelde i mange norske skoler også. Er det plass til de gode refleksjonene før og etter karriereaktiviteter i norsk skole? Eller vil skolens organisering begrense muligheten for de gode eksperimenteringene, slik vi så hos læreren som også måtte undervise elever på Teams samtidig som hun hadde elever i klasserommet. Det vil nok kunne variere fra skole til skole, både med tanke på størrelse på skolen, samt organisering av faget.

At det vil være forskjell på små kommuner og store kommuner når det gjelder organisering og innhold i faget utdanningsvalg var noe Borgen og Lødding pekte på tidlig etter innføringen av faget (Borgen & Lødding, 2009). Det kan være mange årsaker til at skoler møter utfordringer når vi ser på læringen gjennom teoretiske briller, og små og store skoler kan ha helt ulike utfordringer. Der hvor små kommuner kan ha få muligheter for karriereaktiviteter i lokalsamfunnet, eller har elever lokalisert på ulike steder, har de likevel muligheten for tett oppfølging av elevene, og vil i større grad klare å tilrettelegge individuelt, eller å snu på timeplanen. I tillegg vet vi at små skoler har færre ansatte, slik at sannsynligheten for å møte på læreren i utdanningsvalg dagen etter en karriereaktivitet, kan være større der enn på store

skoler, hvor kanskje andre fag står på timeplanen i dagene etter en aktivitet. På større skoler har man kanskje ikke mulighet til å ta hensyn til faget når timeplanen skal gå opp, eller at noen klasser har mange ulike faglærere, og ansvaret derfor lett pulveriseres. Det kan være en fjern tanke for en mattelærer, med algebra på ukeplanen, å reflektere over hva elevene opplevde på bedriftsbesøk dagen før. Det får vente til elevene har utdanningsvalg, noe som kanskje ikke skjer før om en uke, ifølge timeplanen, om det skjer i det hele tatt. Og det kan være nærliggende å spørre seg om skolen makter og evner, å møte elevene der de er i læringssirkelen, og hva som skal til for at vi skal få til en rådgivende skole.

Når vi snakker om at rådgivning er hele skolens ansvar, inkluderer det nødvendigvis også lærere. Lødding og Holen (2012) konkluderte tidlig med at det lå et stort potensiale i å bruke lærere i karriereveiledningen, da elever på den tiden oppgav at lærere i liten grad hadde noen innflytelse på deres valg av utdanning. Også i Bergensprosjektet (Andreassen & Hovdenak, 2011) ble det tidlig beskrevet at det var mye opp til læreren å styre hva som var innholdet i faget, og organiseringen var noe ulik fra skole til skole. Med andre ord kan vi si at alle som har et ansvar for karriereundervisning i skolen, uansett nivå, trenger verktøy for å bli bevisst på hva som kan gjøre faget nyttig og lærerikt, og ikke minst i tråd med intensjonene i læreplanen. Det kan være nærliggende å si at selv om lærernes kompetanse er en viktig rammebetingelse for at faget skal lykkes, er også godt undervisningsmaterieell nødvendig for at skolene skal lykkes i å undervise etter fagets intensjoner. Dette kan kanskje henge sammen med at det helt tiden kommer nye lærere til, som får oppdraget med å undervise i faget. I utgangspunktet er jo læreprofesjonen opplært til å planlegge undervisning ut fra kunnskap om hvordan barn og unge lærer, så når lærere som underviser utdanningsvalg ønsker seg mer kompetanse og flere samarbeidspartnere, kan det tolkes som at det likevel er del ting med undervisningen av faget som utfordrer.

Selv om tidligere forskning har vist, har lærere stor innflytelse i hva som undervises i faget utdanningsvalg, men det er likevel et poeng at de ikke bør stå alene med dette ansvaret. Det at skolene har behov for å gjøre ting ulikt er egentlig opplagt med tanke på Norges geografi og ulik størrelse på skoler rundt omkring. Det kan likevel være lurt å tilstrebe seg at man midt i denne ulikheten i organisering, også har noen felles tanker om hva som er kvalitet. Frihet til å organisere faget er viktig i Norge, det at vi gjør ting ulikt er naturlig. Jeg tar ikke



stilling til i denne oppgaven om det er negativt eller positivt. Jeg mener fokuset må ligge på bevisstheten om at vi jobber for å oppnå læring for elevene. Samtidig er det viktig at hver skole har verktøyene til å vurdere om tjenesten på deres skole her en har en hensiktsmessig organisering (HK-Dir, 2020b). Kvalitetsrammeverket for karriereveiledning består av fire deler, hvor en av disse delene er kvalitetssikring (HK-Dir, 2020a). Kvalitetsmodellen er en modell som kan brukes av tilbydere og andre som jobber med karriereveiledning for å sikre kvalitet i tjenesten. Målet med denne studien er ikke å måle kvaliteten på faget utdanningsvalg, eller karriereveiledningen på skolene i området hvor jeg har samlet inn data, men det er likevel verdt å merke seg at modellen er et godt kompass for å vise veien mot et nyttig fag for elevene. Rammer og organisering er et av syv innsatsområder, og er i så måte viktig for elevenes utbytte av faget. Kvalitetsmodellen påpeker dette ved å putte «Utbytte for individ og samfunn» i midten av sirkelen.



Figur 6: Kvalitetsmodellen, Kvalitet i karriereveiledning, HK-Dir

Karriereveiledning og alle tjenester under denne paraplyen, også faget utdanningsvalg, vil altså alltid stå imellom samfunnets behov og individets behov. Innenfor skolens rammer er frihet til organisering, og metodefrihet noe som verdsettes, kanskje nettopp derfor er det ekstra viktig at man hele tiden er didaktisk bevist på å ta i bruk hele Kolbs lærings sirkel (Kolb, 1984) i faget utdanningsvalg, både med utgangspunkt i timene i klasserommet, og som for- og etterarbeid til ulike karriereaktiviteter. Det kan være vanskelig å definere hva som er

hensiktsmessig organisering av faget utdanningsvalg i skolen, da det kanskje må handle om noe som kommer både elevene til gode og som lærerne føler seg tilfreds med. Jeg vil heller ikke i denne oppgaven komme med en fasit for hva som er den beste organiseringen i faget utdanningsvalg, men nøyer meg med å slå fast at det er viktig at faget forankres fra toppen, slik at faget blir husket når timeplaner skal legges og aktiviteter skal planlegges. Og ikke minst når skolen skal drive med pedagogisk utviklingsarbeid.

### **5.5.2 God didaktikk og relevans i undervisningen**

Utdanningsvalg er ikke et stort fag, med sine 110 årstimer fordelt på tre år, men det er et fag med en organisering som skiller seg noe fra andre typiske skolefag. I tillegg til timene i klasserommet, inneholder faget også en del karriereaktiviteter. Med andre ord snakker lærere om ulike ting når de snakker om faget utdanningsvalg. De snakker om timene som ligger på timeplanen og innholdet i dem, og de snakker om aktiviteter som f.eks. utplassering på arbeidsplass, jobbskygging, besøk av og til bedrift, og hospitering på videregående skole. Vi kan dermed dele faget i to: timer i klasserommet, og tilrettelagte praktiske erfaringer på utsiden av skolen eller timeplanen. Vi har sett fra tidligere forskning, at læreboken *Min framtid*, ble brukt mye i klasserommet (Borgen & Lødding, 2009), og den blir også brukt av lærerne jeg intervjuer i denne studien. Men hvordan knytter man sammen karriereaktiviteter med innholdet i boken? Dette har jeg ikke spurt om i mine intervjuer, og dermed har jeg gått rett inn i denne todelingen av faget jeg også, noe som kanskje er en svakhet med denne masteroppgaven. Jeg vil likevel gjøre et forsøk på å argumentere at man kan bruke innholdet i boken, satt sammen med konkrete læringserfaringer i faget utdanningsvalg. Jeg vil da ta for meg tema personlige egenskaper og verdier. Dette er et tema som lærere snakker om at elever i mindre grad ser ut til å engasjere seg i.

Å forstå relevans i skolefag kan være viktig for motivasjon når man lærer, og mange elever kan godt se spor av skolefag i ulike yrker, men de sliter likevel med å knytte sammen det de lærer på skolen med det de vet om arbeidslivet (Røise, 2022b). Som vi har sett, kommer heller ikke faget utdanningsvalg unna dette. Vi vet fra mine funn at tema som er mer abstrakte, som nettopp personlige egenskaper og verdier, er tema som elever noen ganger sliter med å se poenget med. Lærerne jeg har snakket med er også klare på at konkrete livshendelser, livlærdom og karriereaktiviteter er noe som engasjerer. Hvorfor det er sånn, er ikke så lett å

konkludere med. Når jeg finner at lærere tolker at elever ikke alltid forstår meningen med innholdet i faget, er det sannsynlig at de referer til kommentarer som kommer fra elever, men det behøver ikke bety at dette gjelder alle elever. Det er likevel et tegn på at kompleksiteten rundt å utvikle karrierekompetanse kan være vanskelig å begripe for en del av elevene, og dette kan kanskje handle om at elever modnes i ulikt tempo. Det er nærliggende å tro at det for høyt-presterende elever vil være enklere å se disse sammenhengene mellom f.eks. egne egenskaper og karrierevalg, og at de lettere også lar seg motivere til å jobbe med oppgaver omkring slike tema i en bok. En annen årsak kan være at elevene ikke har fått tilstrekkelig forståelse for hvorfor lærer har lagt opp til de ulike aktivitetene.

At elevene opplever motivasjon, mestring og ikke minst forstår hensikten med aktivitetene, er viktig for deres læringsutbytte, og det er blant forskere enighet om dette (Meld. St. 22 (2010 – 2011)). Så viktig er motivasjon for at vi skal få til læring gjennom undervisningen, at vi måler og følger med på elevenes motivasjon som et eget tema i elevundersøkelsen (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Med andre ord er det lett å være enig i at vi må engasjere elevene, men å gjøre i praksis kan ofte vise seg vanskeligere enn vi hadde sett for oss. Hva skal til for å skape engasjement rundt tema som personlige egenskaper og egne verdier? Kanskje ville det fungere bedre dersom de heller dukker opp i for- og etterarbeid i forbindelse med karriereaktiviteter? Det kan f.eks. være enklere å snakke om hvilke egenskaper man bør ha for å gå på elektro på videregående, enn å jobbe med oppgaver hvor dette tema blir så direkte rettet mot jeg'et. Å kunne si noe om seg selv, må mange av oss gjennom på jobbintervju og liknende, men for elever i ungdomsskolen kan settingen gjøre det både flaut og vanskelig både å snakke om, og å fokusere på, seg selv. Da er det kanskje bedre å knytte tema opp mot noe konkret, slik at det ikke bare blir en løsrevet selvransakende skoleoppgave med lister av ulike egenskaper. Jeg vil bruke Kolbs læringssirkel for å forklare dette nærmere. Læring starter med aktiv eksperimentering, og de fire fasene i læringssirkelen vil forme en kontinuerlig læringsprosess (D. A. Kolb, 1984, 2015). Når vi bygger på læring vil denne etter hvert framstå mer som en spiral.

<b>Praktisk karriereaktivitet: hospitere på videregående skole</b>	
<b>Konkret erfaring</b>	Besøke videregående skole
<b>Reflekterende observasjon-</b>	<p>Eleven må tenke gjennom hva den opplevde, om opplevelsen var positiv eller negativ, hva de likte best eller dårligst. Hvorfor de ikke likte det de så, eller hvorfor de likte det de så, og hva denne erfaringen har å si for nye valg eller videre utforskning. For å reflektere, må vi av og til ha litt hjelp til å koble på kunnskaper som gir oss verktøy for å reflektere.</p> <p><i>Her kan lærer legge inn oppgaver som støtter refleksjonen, om ulike tema som handler om personlig utvikling, slik at elever kan se det i sammenheng med opplevelsen den har hatt.</i></p>
<b>Danne abstrakte begreper-</b>	<p>Eleven må tolke opplevelsen etter å ha reflektert over den. Eleven får et nytt stilas av tanker, som bygger på opplevelsen, og refleksjonene rundt opplevelsen. Hvorfor opplevdes det negativt eller positivt å besøke elektro og datateknologi? Var læreren ubehagelig? Virket det vanskelig? Forstår eleven at det ikke kreves forkunnskaper for å begynne der? «Selv om læreren virket streng, er det kanskje fordi vi ikke skal skade oss.» «Som jente så jeg at det var mange gutter der, men jeg vet at også jenter kan gå dette.» «<i>Dette passer for meg fordi jeg ikke vil sitte på kontor, men være ute der det skjer.</i>» «<i>Jeg er serviceinnstilt og hyggelig, det må man være for å dra hjem til folk som elektriker.</i>»</p>
<b>Aktiv eksperimentering</b>	<p>Bruke kunnskapen som ble ervervet etter å ha reflektert over, og tolket, den forrige konkrete erfaringen. <i>Hvilke verdier og egenskaper har jeg, som passer til dette valget jeg nå skal gjøre?</i></p> <p>Eleven søker utdanningsprogrammet elektro på videregående, eventuelt at eleven føler et annet utdanningsprogram resonerer bedre med egne interesser.</p>

Figur 7: Eksempel på praktisk karriereaktivitet

Dersom det i etterkant av en konkret erfaring, ikke blir tilrettelagt for refleksjoner, betyr ikke det at refleksjonene ikke skjer, og at fasen ikke er til stede i elevenes erkjennelse (A. Kolb,

2020; D. A. Kolb, 2015). Refleksjonene kan skje alene, eller sammen med venner, men da uten støtte fra voksne med kompetanse i å legge til rette for karrierelæring. Jeg mener at dette igjen kan påvirke hvordan elever tolker opplevelsen, og senere bruker erfaringen for videre valg, eller videre handlinger. Jeg vil derfor argumentere at ved fravær av støtte til å gå gjennom alle disse fasene, kan elevene ende opp med å et annet læringsutbytte enn om de har opplevd tilrettelegging av refleksjon og tolkning. Vi ser også at det her er mulig å legge til rette for tema som personlige egenskaper og verdier i forbindelse med en konkret erfaring, noe som kanskje gjør at elevene lettere ser hensikten med å jobbe med slike tema. Man kan spørre seg hvorfor det er så viktig å få elevene med på å reflektere over personlige egenskaper og verdier, rett og slett hvem de er og deres egen identitet, men når vi vet at mange av elevene kan finne det vanskelig å orientere seg i informasjonsjungelen (Gottfredson, 2005, s. 83), og at de både bevisst og ubevisst avgrensner og leter etter jobber de anser som passende til dem (Gottfredson, 2005, s. 84), så er det naturlig å trekke slutninger om at elevenes selvbylde og identitet spiller en stor rolle i hvordan de tar avgjørelser og hvordan de reflekterer på egenhånd i etterkant av ulike karriereaktiviteter. Derfor mener jeg det er klokt å støtte elevene i refleksjonsfasen, nettopp fordi deres eget selvbylde kan spille dem et puss i valgsituasjonen. Er eleven usikker på seg selv, eller har et dårlig selvbylde, kan de ta avgjørelser ut fra misforståtte oppfatninger om hva de selv er i stand til, eller kan passe til. Motsatt kan elever uten særlig selvbylde overvurdere sine egne muligheter, og verden falle i grus dersom ting ikke går som planlagt. Vi husker også at læreplanen i utdanningsvalg i sin definisjon av karrierekompetanse, har med at utvikling av karrierekompetanse skal støtte elevene i å utvikle en trygg identitet (Kunnskapsdepartementet, 2019). I den prosessen kan det være lurt å utfordre elevene litt på å utforske hvem de selv er, slik at de kan bli bevisste på hva som styrer valget. Egne interesser, venners drømmer, samfunnets diskurser om hva elever bør gjøre, eller rett og slett penger og prestisje.

Mange ganger tenker vi på refleksjonsfaser, som at vi her skal tenke og snakke, men for elever i ungdomsskolen kan det være vel så lurt å støtte refleksjonen med noe å tenke på. Altså at man bruker oppgaver fra læreverk, for eksempel *Min framtid*, i forbindelse med en aktivitet, og knytter de sammen, framfor at oppgavene om personlige egenskaper kommer som et eget enkeltstående tema. Dette vil også i større grad være i tråd med læreplanen, som legger vekt på dybdelæring (Kunnskapsdepartementet, 2019). I følge Gottfredson (2005, s. 83) vet vi også at mennesker tenderer til å minimalisere søket etter informasjon til yrker og

utdanninger som interesser dem, og derfor søker kunnskap innenfor et smalt område. Etterarbeid hvor elever utfordres nettopp på informasjonsinnhenting, vil kunne gi et bredere refleksjonsgrunnlag og ny erkjennelse. Jeg vil på bakgrunn av dette argumentere for viktigheten av at man tar hensyn til hele læringsprosessen når man organiserer faget utdanningsvalg, noe som likevel kan være krevende i skolens organiseringsform slik den er i dag. Jeg mener det er viktig å ha et fokus på at elevene forstår karrierelæringsprosessene som finner sted i faget, og hvorfor lærere legger til rette for læring innenfor ulike tema og opplegg, og sier meg enig i Holm-Nordhagen et al (2023), som blant annet har som uttalt ambisjon for skolens karriereveiledning at elevene «opplever sammenheng og relevans, både i skolens karriereveiledning og i andre fag» (Holm-Nordhagen et al., 2023, s. 32). Dette mener jeg at helt klart også henger sammen med lærernes behov for kompetanse i faget.

### ***5.5.3 Karrierelæring- å møte elevene der de er***

Som vi har sett er faget utdanningsvalg et relativt nytt fag som enda forsøker å finne sin plass i skolen. Karriereveiledning i seg selv, og målet med karriereveiledning og karrierelæring, kan sies å stå mellom samfunnets behov og individets behov (NOU 2016/7, s. 22). Samfunnets behov for kompetent arbeidskraft og økonomisk vekst, og individets behov for å finne sin plass i samfunnet, ut fra sine egenskaper, personligheter, evner og ønsker. Når jeg i denne oppgaven forsker på hvordan lærere opplever å undervise i faget utdanningsvalg, er det lett og se at også faget er i en slags skvis mellom skolens behov for logistikk og rammer, og elevens behov for å bli møtt der de er og der de har sine forståelsesrammer. Vi har gjennom flere år sett at læreplanen har hatt en dreining fra å fokusere særlig på videregående opplæring og valget av dette, mot karrierelæring og karrierekompetanse, og da særlig evnen til å møte en potensielt ukjent framtid, en rask teknologisk utvikling, et grønt skifte som premiss i politiske beslutninger, og fremtidige yrker som enda ikke eksisterer.

Gjennom intervju med lærere kommer det fram at elevene selv, er opptatt av det konkrete og det nære, i faget utdanningsvalg. De er opptatt hvordan betale regninger og hvordan søke på jobb. De er veldig på fokusert på at de skal videre, og at de skal velge videregående, og det er disse konkrete erfaringene de selv ønsker å ta tak i når de har faget utdanningsvalg. Kolb (A. Y. Kolb et al., 2014; D. A. Kolb, 1984, 2015) mener at erkjennelse kommer til gjennom fasene i læringssirkelen, hvor læring starter med en konkret erfaring. Kanskje er elevenes

ønsker om å ta opp disse temaene et tegn på at de ønsker hjelp til å komme gjennom de neste fasene i lærings sirkelen. Er det mulig at de søker betryggelse ved å snakke om disse erfaringene, og danne nye abstrakte begreper før neste aktive eksperimentering? Lærerne tolker elevens engasjement som at de har nytte av faget, og kanskje er det nettopp elevens spørsmål og engasjement som noen ganger fører til karrierelæring, og ikke nødvendigvis et forhåndsplanlagt opplegg. Vi kan argumentere at lærernes evne til å møte elevene i deres nysgjerrighet og deres ønsker, gjør at de bevisst eller ubevisst legger til rette for karrierelæring, selv om lærere ofte kan føle at de planlegger for lite, eller fokuserer for mye på det neste valget. Mer kunnskap om nettopp karrierelæringsteorier kunne muligens trygget dem mer i den jobben de gjør, og kanskje ville de ikke funnet læreplanen så svevende, som de føler at den er. For eksempel er et læreplanmål å gjøre elevene i stand til å håndtere overganger. Lærere, som er vant til å jobbe noe tematisk ut fra læreplanmålene, vil kanskje oppleve dette som litt uklart. Dette løses ikke nødvendigvis med oppgaver i boka, men en måte å trygge elevene på er jo nettopp å møte dem på sin egen nysgjerrighet om gitte situasjoner, som f.eks. overgangen til videregående og overgangen til hybeltilværelsen. Krumboltz (2009) er opptatt av at veiledning innenfor karriere skal stimulere til læring, framfor å fokusere for mye på det neste valget. Det kan være vanskelig som pedagog å vite hva som da er hensiktsmessig, når elevene ønsker fokus på sine nære erfaringer, som f.eks. at de snart skal søke videregående utdanning. Men fra denne konkrete erfaringen kan det springe ut mange muligheter til læring og utforskning, som f.eks. å lage flere planer enn bare en, jobbe med å finne ut hvordan man finner seg en hybel, og snakke om hvordan man skal få stipendet til å strekke til. Man kan også adressere mulighetene for at elevene ikke kommer inn på den skolen de ønsker seg, eller det utdanningsprogrammet de ønsker seg. Noen av lærerne jeg snakket med hadde elever som alle måtte flytte på hybel for å gå videregående. Når skolen har fokus på å bli borteboer, og å legge til rette for at elevene kognitivt kan forberede seg på dette, jobber man ikke da med å gjøre elevene bevisste på at livet kan ta ulike retninger? Bygger man ikke da en grunnmur av kunnskap om det ukjente der framme, slik at det blir lettere for elevene å møte framtiden? Jeg mener mange lærere ved å møte elevene i deres interesser forsøker å klargjøre elevene for livet, og hjelpe dem til å bli åpne for at de vil få nye impulser på veien. Min oppfatning er at mange lærere gjør mye bra i faget utdanningsvalg, men at de kanskje ikke alltid ser hvordan mye av det de gjør henger sammen med kompetansemål og karrierelæringsteorier. Også her mener jeg at mer kompetanseheving til de som underviser, vil kunne støtte dem i å forstå hva som er bra med det de allerede gjør. Det kan også være utfordrende, i klasserommet, å legge til rette for læring, når elevene til en viss

grad har bestemt seg for hva de vil søke, og dermed føler seg ferdigsnakket, eller ikke ser poenget med å reflektere over hvilke egenskaper de selv er i besittelse av. Er det poeng i å sitte i klasserommet å snakke om personlige verdier, når man bare vil på sjøen å fiske, som pappa og bestefar?

Jeg vil argumentere for at elevenes holdninger til den karriereundervisningen som læreren legger til rette for, kan påvirkes av hvilke holdninger de har med hjemmefra, hva som er populært i vennegjengen, elevenes kognitive nivå, og i hvor stor grad de er mottakelig for det som skjer i skolen. Dette er i tråd med Gottfredson sier om mennesker og karrierevalg, «their occupational aspirations will nonetheless reproduce most of the class and gender differences of the parent generation» (Gottfredson, 2005, s. 72). Dersom vi tolker dette i et sosialkonstruktivistisk perspektiv, samtidig som det handler om verdier og holdninger til skole og utdanning, så vil det for noen elever være uviktig, ifølge dem selv, å være engasjert i skolen, dersom de ikke mener det har noe å tilføre dem av verdi for fremtiden. Skal vi følge denne tankerekken kan vi nesten spørre oss om det i det hele tatt er noe poeng å ha et fag som utdanningsvalg i skolen? Hvis elevene likevel påvirkes av sine omgivelser fra de er små, er de da ferdige beskrevne unge voksne når de kommer til ungdomsskolen? Gottfredsons teori beskriver jo en matching prosess som skjer hos individet over tid, og hvor de skiller yrker fra hverandre basert på to dimensjoner. Den ene dimensjonen er kjønn, den andre er hva de oppfatter som mest sosialt akseptabelt. Dette kan likevel slå ut svært ulikt for mennesker i samme sosiale sfære, og her kommer de fire utviklingsstadiene inn som en forklaring (Gottfredson, 2005, s. 73). Har skolen da, i tilstrekkelig grad, egentlig noe å tilføre når det kommer til karrierevalg? Noe av det lærerne jeg har intervjuet opplever som fint med faget utdanningsvalg, er nettopp muligheten til å endre elevenes forventningsmønster. Altså forventningene til eleven, fra omgivelsene, om hvilken retning utdanningen skal ta. Eller elevens forventning til seg selv, basert på det den har lært om arbeidslivet, fra sine sosiale omgivelser. Gottfredsons teori om avgrensing og kompromiss kan tyde på at svaret både er ja og nei, noe som illustrerer godt hvor komplekst det er å skulle gjøre et utdannings og yrkesvalg. Da er det kanskje ikke så rart at det også kan være komplekst å planlegge engasjerende og nyttig karriereundervisning. For det første skriver Gottfredson at menneskets yrkesinteresser er mer avhengig av kultur og erfaring, enn av personlighetstrekk. Altså hva du kjenner til og hva du får oppleve, framfor utelukkende hvilke personlighetstrekk dine gener har gitt deg (Gottfredson, 2005, s. 74). I tillegg beskriver hun hvordan individet alltid,



gjennom hele livet, endrer seg, både på grunn av gener som skrur av og på, og omgivelser i stadig endring, slik at nye erfaringer og omgivelser gjør at vi som mennesker alltid er «work in progress, finalized only by death» (Gottfredson, 2005, s. 76). Til tross for at hun selv beskriver valg av yrke som en «matching» prosess (Gottfredson, 2005, s. 72), er det likevel ikke sånn at mennesket ikke påvirkes av sine omgivelser. Med andre ord må vi spørre oss hvem som skal være til stede i unge menneskers sosiale sfære. Er det bare familie som kan påvirke, eller kan skolen være en del av den sosiale arenaen hvor elever sosialiseres inn samfunnet? Grunntanken bak hele skoleprosjektet i Norge er jo nettopp å være en arena for sosialisering og inkludering, noe formålsparagrafen støtter opp om, når den sier at skolen skal «opne dører om verda og framtida» (Opplæringslova, 1998, paragr. 1–1). Vi må for eksempel tenke på, at når Gottfredson forklarer hvordan individet tar avgjørelser basert på f.eks. kjønn, så er ikke kjønn lenger en enkel forståelse om kvinneyrker og mannsyrker. Selv om vi i Norge har et kjønnsdelt arbeidsmarked, og vi enda kan ha fordommer mot kjønn i yrker, må vi også huske på at den sosiale verden dagens unge vokser opp i, er langt mer globalisert enn den var da Gottfredson utarbeidet sin teori. I dag lærer ungdommer f.eks. om kjønnsinkongruens på Tik Tok and andre sosiale medier. Hvordan påvirker dette egentlig utviklingen av egen identitet hos unge mennesker, og hvordan plasserer man seg inn i et kart av yrker hvor man skiller på kvinner og menn, dersom man ikke selv tror at det finnes bare to kjønn? Ikke minst, hva skjer, når lokalmiljøet ikke lenger er det eneste som forteller deg hva du kan jobbe med? På sosiale media florerer det over av mennesker som jobber som influensere, youtubere og gamere. Alternative livstiler er ikke så langt unna lenger. Hvor skal de få utløp for undring og refleksjon når de står mellom den nære lokale sosiale sfæren, og den globaliserte verden? Gottfredson forklarer i sin teori hvordan mennesker vanligvis minimerer søket etter informasjon rundt det de er opptatt av (Gottfredson, 2005). Vi vet også at algoritmene på sosiale medier forsterker dette ved å gi oss mer av det vi ser ut til å interessere oss mest for. Jeg tror at skolen er en viktig sosial arena for å hjelpe elever i sine valg, både om hvem de er hva de ønsker å gjøre. Ikke for å fortelle dem hva som er lurt å gjøre, men for å hjelpe dem å reflektere over alle inntrykk de får, og for å lære dem å finne god og kvalitetssikret informasjon om det de måtte undre seg over. Eller for å belyse det fra Krumboltz' sosialkonstruktivistiske briller, lære dem å stå i all denne usikkerheten som det enorme veldet av informasjon kan føre med seg, slik at de står mer støtt i seg selv når de endelig skal gjøre viktige valg. Jeg mener derfor at skolen er en viktig arena for refleksjon og læring, og at unge mennesker, til tross for at de er farget av omgivelsenes forventninger til dem, kan hjelpes til å

se seg selv gjennom nye briller, og finne sin egen vei. Ingenting er vel bedre enn at lærere i skolen også har troen på dette.

Jeg mener at det er viktig å møte elevene der de har sine interesseområder, og i sine konkrete erfaringer, fordi det vil være lettere å skape positive læringsopplevelser rundt noe som vekker interesse og nysgjerrighet. Krumboltz sier at det er samspillet mellom elevenes ytre adferd, deres indre egenskaper og de sosiale omgivelsene som skaper læring, og at tilbakemelding fra omgivelsene er en viktig læringsform (Haug, 2023, s. 69). Det kan lett bli slik at elever i skolen som føler seg umotivert, usikker eller sliter kognitivt med å henge med, får negative tilbakemeldinger i undervisningen fordi de framstår som om de ikke tar faget på alvor. Negative tilbakemeldinger kan igjen skape mer motstand og usikkerhet, og det kan bli vanskelig å engasjere seg for elever som har havnet i en negativ spiral. Ved å være åpen for at elevenes interesseområder og konkrete erfaringer bør være utgangspunktet for læring, kan man også i større grad sikre god inkludering i faget, slik at ikke bare høypresterende elever, som er gode på refleksjon og diskusjon, får glede av undervisningen. Røyse (2022a) konkluderer i sin forskning at faget utdanningsvalg trenger å utvikle sin egen didaktikk. Jeg er enig, men jeg vil gå enda litt lenger, å si at vi kanskje behøver å utvikle læreverk eller læremiddel som i enda større grad bygger på elevenes konkrete erfaringer. Jeg er også usikker på om et læreverk som f.eks. *Min framtid* passer like godt inn i alle klasser og i alle skoler. Vi vet at lærebøker kan ha mye å si for fagets innhold, og selv om lærere i Norge har metodefrihet, ønsker jeg at vi i større grad jobber med egenskaper og identitet i forbindelse med en konkret erfaring, framfor at vi gjør det fordi det er en oppgave i en bok. Det kan for elevene da være vanskelig å finne meningen. Krumboltz (2009) sier at det er viktig at lærere og undervisere, hjelper elever og studenter til å elske å lære, fordi det vi gjør i skolen kan påvirke oss både negativt og positivt, og kan utgjøre forskjellen på om elevene elsker eller hater å lære. Dette gjør vi ved å ta utgangspunkt i hvert individ, og sette kriteriene for suksess ut fra individet, framfor å sette felles kriterier for en hel gruppe. Han sier at, «The Happenstance Learning Theory explains that the career destiny of each individual cannot be predicted in advance but is a function of countless planned and unplanned learning experiences beginning at birth» (Krumboltz, 2009, s. 152). For skolens del, er det derfor nødvendig, å prøve å jobbe fram positive holdninger til å utforske og lære om livet, utdanning og arbeidslivet, samtidig som de positive tilbakemeldingene må dyrkes i mye større grad enn de negative. Dette mener jeg må være lettere å få til, for både lærere og elever, ved å ta

utgangspunkt i elevenes interesser, og forstå dem der de er. Dette kan kanskje virke som det står i kontrast med læreplanens noe ambisiøse og samtidig vage kompetansemål, men egentlig gjør det jo ikke det. Det handler vel så mye om å gi lærerne kompetansen til å forstå faget innenfor rammene av teori, samt utvikle god didaktisk kunnskap i et fag som har store ambisjoner for den oppvoksende generasjonen.

Å ta utgangspunkt i hvert enkelt individ kan også fortone seg som noe ambisiøst, når vi snakker om klasserom som i mange tilfeller har mange elever til stede, på samme tid som det er nødvendig for individet det gjelder. Når valg av videre utdanning fortoner seg som uoversiktlig og krevende, er det nødvendig å huske på at ikke alle elever har de samme kognitive ferdigheter (Gottfredson, 2005). Tilpasset opplæring er et kjent begrep i skolen, og noe som lærere i alle fag må forholde seg til, men det er usikkert i hvor stor grad begrepet assosieres med faget utdanningsvalg. Det har jeg ikke undersøkt i denne studien, og har heller ikke spurt lærerne om deres erfaringer med å tilpasse faget slik at alle elever kan bli møtt der de er. I rapporten *Rådgiverrollen- mellom tidstyv og grunnleggende ferdigheter* (T. H. Buland et al., 2015) er et av funnene at begrensningene i mulighet for individuell oppfølging ligger i rådgivers tidsressurs, og at ulikhetene er store mellom små og store skoler. Dette sammenfaller i stor grad med egne funn, hvor bygdeskolene ser ut til å ha større rom for individuell oppfølging. Dette handler selvsagt om rådgivers mulighet for individuell oppfølging, men all den tid rådgivere på store skoler ikke får økt tidsressursen sin, er man kanskje på store skoler avhengig av at oppfølgingen av elevene, når det gjelder yrke- og utdanning, fordeles på flere hoder. Her kan lærere i utdanningsvalg være svært viktig for elevenes opplevelse av god karrierelæring. Når man da snakker om å skille faget utdanningsvalg fra karriereveiledningen, er det kanskje viktig at det er ansvaret man skiller, og ikke nødvendigvis innholdet, som bør gå hånd i hånd. Dette kan vi også se i lys av at Lødding og Holen tidlig pekte på at lærere som var nære elevene hadde et potensiale som i liten grad var utnyttet med tanke på karriereveiledning og faget utdanningsvalg (Lødding & Holen, 2012). Jeg tenker at det er grunnlag for å mene at store skoler er avhengig av faget utdanningsvalg, og at karriereveiledning og karriereundervisning deles på flere mennesker, dersom vi mener at det er viktig at elevene opplever mer individuelt fokus, og mulighet til å bli sett i sin karrierelæring. Det er min klare formening og oppfatning, at friheten som skolene og kommunene har til å organisere faget er viktig, så lenge denne friheten brukes klokt. Det kreves kunnskap om hvordan erkjennelse erverves, og hvordan man best kan legge til rette for

didaktikken innenfor ulike fagområder for å organisere dette på best mulig måte. Spørsmålet er om det til syvende og sist er lærerne som blir sittende med ansvaret uansett om rammene er dårlige eller gode?

#### ***5.5.4 Fra karrierevalg til karrierelæring- er læreren klar?***

Krumboltz er opptatt av karrierelæring, og jeg har i teorikapittelet beskrevet hvordan han har satt opp fire forslag (propositions) som beskriver hva han mener karrierelæring bør være. Forlag to sier at, «Career assessments are used to stimulate learning, not to match personal characteristics with occupational characteristics (Krumboltz, 2009, s. 141–145). Med andre ord er han opptatt av læringsprosessen, hvor eleven (eller klienten, som er hans ord) hjelpes til å bli i stand til å ta aktive avgjørelser og utføre nødvendige tiltak i livet sitt, for å oppnå et tilfredsstillende liv og karriere. Dette henger sammen med utviklingen av læreplaner, og planenes intensjoner i faget utdanningsvalg, samt mine funn om hva lærerne rapporterer at lett kan bli tema i undervisningen i dette faget, nemlig valg av videregående skole.

Lærerne jeg har intervjuet opplever at både de selv, og elevene, kan bli litt for opptatt av fokuset på det neste valget, altså valget av videregående skole, og jeg kalte dette tema «å gå i videregående fella», for det var slik en av lærerne beskrev det. Tidlig etter innføringen av faget utdanningsvalg, ble det gjennom Bergensprosjektet (Andreassen & Hovdenak, 2011, s. 14), påpekt at de ulike skolenes tolkning av læreplanen i faget kunne være snever, og da er det nok naturlig å bruke mye tid på valg av videregående utdanning, i et fag som bærer navnet utdanningsvalg. Det er nok lett at både elever og lærere jobber med valg av videregående som et litt avgrenset tema opp mot å gjøre det yrkesvalg. Den første læreplanen som kom i 2008 hadde riktignok et fokus på nettopp valget av videregående utdanning, og mye av faget så ut til å handle om nettopp dette. Dette ble etter hvert tonet ned i 2015 revisjonen, i tillegg til at kjønnsperspektivet ble innført (Røyse, 2020). Røyse (2020) peker for eksempel sin diskursanalyse av læreplanen på at navnet til faget utdanningsvalg indikerer et fokus på nettopp valg av utdanning. Dette mener hun kan komme i konflikt med tanken om livslang læring, noe som har blitt sterkere og sterkere representert i faget (Røyse, 2020, s. 274), hun pekte også på at lærerveiledningen som forelå til læreplanen av 2015, ikke kom med noen forslag om hvordan legge opp til karrierelæring. Det er med andre ord kanskje ikke så rart at lærere rapporterer at de lett kan bli for fokusert på det neste valget, for å henge med i

fagutviklingen på karriereveiledningsfeltet, samt å få med seg endringene i læreplanene, avhenger både av lærernes kompetanse på fagfeltet, men også i hvilken grad departementer og skoleeiere klarer å kommunisere ut hva dette innebærer i praksis. I tillegg har vi sett av mine funn at elevene selv er opptatt av nettopp det neste valget, og det som er konkret og livsnært for dem. Det vil også være avgjørende for hva som får fokus i faget.

Det kan være greit å merke seg at når jeg har intervjuet lærere, har også samtalene våre om faget utdanningsvalg i stor grad vært preget av en begrepsbruk som har vært mer hverdagslig, en begrepsbruk som ikke har vært preget av «sjargongen» innenfor fagområdet karriereveiledning. De snakker mer om det konkrete, at elevene skal velge videregående, at noen av dem må flytte, om å bo på hybel og forvalte økonomien sin selv. Jeg vil på ingen måte påstå at dette er feil, tvert imot, men det synes likevel betimelig å spørre om lærere i tilstrekkelig grad blir oppdatert på tankene bak hver revidering av nye læreplaner, og hva som er intensjonen bak ordene i læreplanen.. På samme måte som at navnet utdanningsvalg kan indikere et fokus på valg av utdanning, er ikke kjerneelementet *karrierekompetanse* i læreplanen bare uproblematisk heller. Som jeg skrev i innledningen, under begrepsavklaringer, så har min forståelse av begrepet karriere blitt utfordret i løpet av studietiden på master i karriereveiledning. Mange lærere har likevel ikke studiepoeng i karriereveiledning, og har kanskje en egen forståelse for hva karrierekompetanser egentlig er. Ettersom begrepet karriere kan være brukt i varierende grad i skolen, og vi kanskje ikke har en felles forståelse for innholdet, kan forståelsen føre til at vi forstår faget på ulike måter. Kanskje kan man oppfatte det som viktig å ha en karriereplan, hvor fokuset lett kan bli at alle bør og må ha en plan for sin utdanning og arbeidsliv. Det er ikke til forkleinelse for de som lager planer, og evner å følge dem, men for mange unge er usikkerhet et moment de må lære seg at er greit og vanlig (Krumboltz, 2009). På en annen side vet vi at det gjennom læreplanen har blitt et større fokus på læring i faget, framfor et konkret fokus på det neste valget. Vi vet at en av intensjonene til faget er å forberede elever på en framtid som er i stadig endring. Fordi vi lever i et slikt samfunn, må elevene være i stand til å stå i uvissheten om at de kanskje en dag kommer til å jobbe i et yrke som enda ikke eksisterer. Dette er nettopp det Krumboltz er opptatt av, og han mener at dersom fokuset på det neste valget blir for ensidig, som en fastlagt plan for framtiden, kan det for elevene heller føre til at de i større grad føler seg mislykket når ting ikke går som de hadde planlagt (Haug, 2023, s. 73). Han mener det er for mye å forlange

av unge mennesker, at de skal vite hva de skal bli, når vi ikke vet hvordan framtiden ser ut (Krumboltz, 2009).

Friheten til å tolke læreplanen i faget er en viktig del av lærernes arbeid. Hver klasse og hver elev er ulike, og det som fungerer for noen, fungerer ikke for alle. Nettopp derfor er det viktig at lærerne har metodefrihet i undervisningen, slik at de best kan legge til rette for de elevene de blir kjent med gjennom didaktisk erfaring og kjennskap til elevene og faget som undervises. Når de plukker opp elevenes behov for støtte på enkelte områder, er det klokt å jobbe med nettopp dette. For noen elever er bekymringen hvordan de skal klare seg selv på en hybel langt unna mor og far. For andre kan det være hvordan de skal finne plass i en russegruppe allerede første året på videregående skole. Hva ungdom er opptatt av formes av de sosiale omgivelsene deres. Elevene i Finnmark kan ha andre bekymringer enn elevene i Akershus. Det kan med andre ord være vanskelig å si at nå fokuserer vi for mye på yrkesvalg, framfor læring. For kan ikke viten om at elevene skal gjøre et valg av utdanning, legge til rette for gode læringsprosesser? Det trenger ikke være en motsetning mellom å forberede elevene på valg av videregående skole, og det å aktivt legge til rette for karrierelæring. Men det handler om didaktisk kompetanse i faget, og det å være trygg på at det ikke finnes et fasitsvar på hva som er rett i et fag som dette. Som vi har sett av mine funn, er det ikke så uvanlig at lærerne også kan føle at de ikke vet helt hva de holder på med, og at oppgaver i læreboken ikke nødvendigvis er et godt verktøy dersom ikke lærerne forstår dem de heller. Da er det ikke rart at elevene kan slite med å se «vitsen» med å ha faget, eller jobbe med oppgavene. Lærerne kan også kjenne på følelsen av lite tid til planlegging, de kan oppleve å ikke forstå helt hva faget går ut på, og de ønsker at de hadde mer kunnskap om faget. Når vi da, gjennom læreplanen, er opptatt av karrierekompetanse, må vi spørre oss hvordan vi forventer at lærere skal tolke dette. Røyse (2022a) ser behovet for at det utvikles en egen didaktikk for faget, og i forslag til kompetansestandarder for utdanningsvalgslæreren kommer det fram at man læreren bør kunne «gjøre pedagogiske og fagdidaktiske vurderinger i undervisningen» (Hk-Dir, 2023, s. 13). Selv om det ikke er vanskelig å være enig i fagets gode intensjoner, er det likevel mye vi krever at lærere skal få til, om vi ikke har planer om å ruste dem skikkelig for jobben. I tillegg har vi sett at organiseringen i skolen, og skolens frihet til organisering, kan by på både goder og utfordringer, og i klassen sitter elever fra alle samfunnslag, med sine styrker og svakheter. Bør didaktikken bygge på det vi vet om didaktikk fra fag som samfunnsfag, eller bør det ha en mer psykologisk vinkling? Betyr refleksjoner at vi bare snakker om det vi

opplevde, eller kan det bety å jobbe med oppgaver i forbindelse med en konkret erfaring? Hva er konkrete erfaringer? Blir det feil å fokusere på valg av videregående, når elevene er opptatt av det? Jeg føler det er mye i den praktiske utførelsen av faget vi enda kan stille spørsmålstegn ved, og jeg ser helt klart behovet for at vi jobber videre med å fastslå ikke bare *hva* vi vil med dette faget, men også *hvordan* det kan gjøres.

Veien fra teori og forskning, til praksis, kan være noe uklar, i alle fall for de som ikke nødvendigvis har inngående kjennskap til forskning på et fagfelt. Da jeg snakket med lærere i utdanningsvalg, følte noen seg «kastet inn i det», mens andre også hadde rollen som yrkes- og utdanningsrådgivere. Felles var vel at de kunne oppleve lite tid til planlegging, og at de noen gang måtte ta ting litt på sparket. I tillegg er faget et lite fag, med få timer, som heller ikke vurderes med karakterskala 1-6, men med deltatt/ikke deltatt. På bakgrunn av det vi vet om faget, mener jeg at det ikke er noen grunn til å tenke at en gjennomsnittlig ungdomsskolelærer har inngående kjennskap til forskning på faget. Likevel kan det virke som vi forventer mye av dem. I forslaget til kompetansestandarder for lærere i faget utdanningsvalg (Hk-Dir, 2023), er det for lærerne i faget utdanningsvalg forslag om syv kompetanseområder. Disse sju kompetanseområdene er: samarbeid og faglig utvikling, relasjoner og dialog, etisk bevissthet, teoretisk innsikt, utdanning, arbeid og identitet, og kontekst og kritisk refleksjon. Det er med andre ord ikke noe å utsette på ambisjonene til lærernes kompetanse i faget utdanningsvalg. Riktignok har lærere lang og god utdanning, og det er ikke sånn at ikke mye av kunnskapen de allerede besitter kan overføres fra et fag til et annet, men vi har sett at det via forslag til kompetansestandarder i kvalitetsrammeverket er høye ambisjoner om hva lærere med ansvar for karriereundervisning skal kunne. Som for eksempel forslås det at de skal kjenne til etiske retningslinjer for karriereveiledning, ha grunnleggende innsikt i teorier som er sentrale i karriereveiledningsfaget, kunne anvende karriererelaterte teorier og begreper til utvikling og vurdering av undervisning, samt ha kunnskap om veiledningspedagogiske prinsipper (Hk-Dir, 2023, s. 13–14). Jeg mener at det fremdeles er en stor utfordring at vi har innført et fag i skolen hvor lærerne ønsker mer kompetanse, kvalitetsrammeverket legger opp til at disse lærerne skal ha omfattende kunnskaper om karriereundervisning, samtidig som dette ikke er lovpålagt i ny opplæringslov. Det er med andre ord betimelig å undre seg over hva som skal til for at skoleledere og skoleeiere vil prioritere å sørge for kompetanseheving i faget utdanningsvalg, dersom dette ikke er lovpålagt. Utfordringen, som jeg ser det, ligger altså i

*hvordan* vi skal øke kompetansen til alle lærerne som jobber i ungdomsskolen, og kan ende opp med å få faget på timeplanen.

Det er ikke klart av forslaget om kompetansestandarder (Hk-Dir, 2023), om det tenkes at alle lærere rundt omkring skal ta studiepoenggivende utdanning i faget, eller om kunnskap og ferdigheter skal spres gjennom kursing og skoleutvikling. Hvordan man skal kunne nå ut til alle lærerne er jo ikke bare et kompetansepolitisk spørsmål, men vil på sikt være et økonomisk ett. Hvem skal betale for en slik kompetanseheving? Vi vet at mange kommuner er hardt presset på økonomi, og må foreta ganske tøffe økonomiske beslutninger når det gjelder pengefordeling, ikke bare til lovpålagte oppgaver, men også med tanke på egen kompetansepolitikk. Det er i dag to utdanningsinstitusjoner i Norge som tilbyr studiepoeng i faget utdanningsvalg (Bakke et al., 2023), begge disse befinner seg på det sentrale Østlandet. Med tanke på økonomi når det gjelder kompetanseheving, vil geografisk beliggenhet enten lønne seg eller straffe seg når man skal sende lærere på utdanning. Kanskje vil dette også kunne påvirke hvor mange som får denne type kompetanseheving i framtiden? Fordi denne masteroppgaven har blitt skrevet i nord, og jeg har intervjuet lærere som jobber i nordnorske kommuner, vil jeg selvsagt i et geografisk perspektiv spørre retorisk hvor mange lærere i nord som vil kunne få kompetanseheving i faget utdanningsvalg? Med lange avstander, dyre flypriser og trange kommunebudsjetter, må vi kanskje lære av koronatidens digitale møter og samlinger, når vi skal tenke nytt om kompetanseheving i hele landet.



## 6 Avslutning

I dette siste kapittelet vil jeg komme med en konklusjon på undersøkelsen som jeg har gjennomført gjennom arbeidet med denne masteroppgaven. Jeg vil oppsummere mine funn, og si noe om hva jeg mener er denne undersøkelsen har funnet ut, og hvordan jeg via diskusjonsdelen i oppgaven har dannet konklusjoner støttet av tidligere forskning og teori. Dette kapittelet vil oppsummere og besvare problemstillingen, «Hvilke erfaringer har lærere med å undervise i faget utdanningsvalg?» Jeg vil besvare med oppsummering av funn og konklusjon etter de fire forskningsspørsmålene.

Videre vil jeg også si noe om veien videre innenfor dette feltet. Målet for undersøkelsen var å undersøke læreres perspektiv, og læreres opplevelse av å jobbe med faget utdanningsvalg i skolen. Det er derfor viktig å forstå funnene i denne undersøkelsen med dette som perspektiv. Med utgangspunkt i dette skal jeg mene noe om veien videre for karriereundervisningen i skolen.

### 6.1 Konklusjon

#### 6.1.1 *Hvilke rammer har faget på skolene de jobber på?*

Når det kommer til rammer og organisering av faget, har datainnsamlingen vist at ulike skoler organiserer faget ulikt, men at det likevel er vanlig å ha timeplanfestet undervisning i faget utdanningsvalg, og en plan som grunnlag for undervisningen er noe alle har i en eller annen form. Det som er interessant her er forskjellen mellom bygd og by. Det kommer f.eks. fram et fokus på livsmestring særlig på bygdeskolene, hvor man vet at elevene må bli borteboere når de skal begynne med videregående utdanning. Det er også mer vanlig at rådgiver på de små skolene, også har ansvaret for å undervise faget utdanningsvalg, enn det er på større byskoler. Lærerne på større skoler, på en annen side, ser ut til å ha flere andre lærere å samarbeide med om faget, enn det lærere og rådgivere har på mindre skoler/steder. Samtidig stiller jeg spørsmål ved om organisering kan stå i veien for fagets didaktikk og intensjoner, blant annet ved å vise til Kolbs læringssirkel, hvor jeg argumenterer for at det er viktig at elevene får støtte gjennom hele læringsprosessen rundt karrierelæringsaktiviteter. Jeg mener med bakgrunn i dette at skoleeiere og skolenes ledere må være kloke i måten de velger å

organisere faget på, slik at ikke elevenes læringssyklus blir forstyrret, og at refleksjoner over læringen uteblir i skolens tidsklemme.

### **6.1.2 Hva legger lærerne vekt på når de planlegger undervisningen i faget?**

Når det gjelder planlegging og innhold, så kommer det fram at kompetansemålene i faget utdanningsvalg kan oppfattes som noe «svevende», og at læreboken *Min Framtid* er viktig i planleggingen av innholdet i timene. Likevel kan det være lett å havne i det som en av lærerne kaller for «videregående fella», altså at man bare skal snakke om muligheter på videregående. Fokus på læring kan da komme i skyggen av det neste valget. Utforskning av muligheter, karriereaktiviteter og livsmestring, særlig i form at å forberede elever på å bo alene, er temaer som går igjen når lærere snakker om innhold i timer. Små skoler med elever som vet at de må flytte for å gå på videregående, er særdeles opptatt av nettopp livsmestring i forbindelse med å være borteboer. Dette viser godt hvor stort behov elevene har til å bli møtt der de er, med sine behov og i sin livssituasjon, slik at de selv kan være aktiv i sin egen karrierelæring. Jeg argumenter her at fokuset på valg av videregående utdanning ikke utelukkende må vurderes som en motsetning til karrierelæring, da det å trygge elever før en overgang ved å møte dem på sine behov, nettopp også kan være en del av læringen.

Intensjonen til læreplanen i faget utdanningsvalg, er at elevene skal utvikle kompetanse og ferdigheter til å gjøre gode valg, basert på muligheter og egne egenskaper. De skal bli selvstendige individer med ferdigheter til å finne fram i informasjonssamfunnets informasjonssjungle, håndtere overganger og endringer i livet, samt selv være i stand til å søke endring og vekst. Dersom vi skal få til dette, mener jeg det er viktig at skolen i framtiden jobber for en felles forståelse for hva slags intensjoner som ligger bak læreplanen i faget. I tillegg er det viktig at de får verktøyene til å planlegge og gjennomføre god karriereundervisning. Jeg ser på kompetanseheving og felles forståelse som nøkkelfaktorer for god karriereundervisning i skolen. Med felles forståelse tenker jeg ikke bare at ansatte i samme skole, eller kommune, skal bli enige i sine tanker om hva faget skal bidra til, men også et behov for en egen fagdidaktikk i faget, som bygger på karriereteorier og læringsteorier, og ikke minst forståelsen av å møte elevene der de er. Med andre ord må vi ikke bare ha øyne for hva vi vil med faget, men vi må også fokusere på hvordan vi skal komme dit.

### **6.1.3 Hva gir dem signaler på at elevene opplever nytteverdi i faget?**

Lærere tolker engasjement i timene som en indikator for nytteverdi når det gjelder faget utdanningsvalg. De er opptatt av å spille på elevenes egne spørsmål og interesser, og mener det er viktig med dialog rundt disse. Lærerne mener også at elevene er opptatt av tema som ligger tett opp mot den livssituasjonen de er i for øyeblikket, og at det kan være vanskelig for dem å forstå hva som kan være nyttig i framtiden. På grunn av dette kan lærere og elever noen ganger ha ulik oppfatning av hva som er viktig å jobbe med, og lærere er derfor opptatt av at elevene må forstå hvorfor man jobber med ulike tema. Muligheten til å hjelpe elevene med å bryte forventningsmønstre oppleves også som nyttig for elevene, at de kan bli utfordret på tanker om hva som er lurt for akkurat dem å satse på. Sett i lys av Gottfredsons teori om avgrensning og kompromiss, spør jeg retorisk om skolen egentlig kan klare å nå fram til elevene når det gjelder valg av utdanning, men kommer fram til at skolen er en viktig arena for sosialisering, særlig fordi elevene i dag lever i en globalisert verden med et overveldende informasjonsmangfold.

Karriereaktiviteter, som bedriftsbesøk og hospitering på videregående, oppfattes av lærerne som veldig nyttige for elevene. Relevans i skolefag er et viktig tema i skolesammenheng, også i faget utdanningsvalg, for at elevene skal motiveres til å jobbe med ulike tema innenfor faget, og jeg har argumentert for at det kan være lettere å finne relevans i enkelte tema dersom man kobler de på de praktiske karriereaktivitetene i faget. I drøftingen bruker jeg Kolbs læringssirkel for å vise hvordan tema som oppleves lite relevante av elevene kan kobles på praktiske aktiviteter som for- og etterarbeid, slik at elevene i større grad skal forstå hvorfor det kan være viktig å være godt kjent med egne egenskaper og verdier.

### **6.1.4 Læreres egne tanker om å undervise faget utdanningsvalg**

Mulighet for mer organisert samarbeid med andre om faget utdanningsvalg, er en av temaene som kommer når lærerne ble spurt om egne tanker om faget. Mange jobber mye alene med faget. De anerkjenner at rektor er involvert, men på en annen side kan det se ut som faget blir litt oversett når det kommer til skoleutvikling. De setter imidlertid pris på at dette er et selvutviklingsfag, uten fokus på vurdering med tallkarakterer. Lærerne er svært opptatt av kompetanse. De synes faget er viktig, men de ønsker seg helt klart mer kompetanse i å undervise faget, og jeg mener at dersom vi ønsker økt læringsutbytte i faget utdanningsvalg,

må vi lytte til de som står ute i klasserommet og ønsker seg mer kunnskap. På lik linje med annen forskning på karriereveiledning i skolen (Holm-Nordhagen et al., 2023; Mordal et al., 2022), mener også jeg at det er viktig at også skoleledere og skoleeiere i framtiden innehar kunnskapen og engasjementet som trengs for å lede arbeidet med karriereveiledning i skolen, da både rådgivningstjenesten og faget utdanningsvalg, på en hensiktsmessig måte med tanke på tjenestens kvalitet og nytte for elevene. Samtidig mener jeg vi må tenke nytt om mulighetene for utvikling av kompetanse innenfor faget utdanningsvalg, og kanskje digitaliserer mer også her, slik at hele landet lettere kan få ta del i, og lære om, utviklingen på fagfeltet.

## **6.2 Veien videre for karrierelæring og karriereundervisning i skolen**

Alle skoler og kommuner har ulike utgangspunkt. De er ulike samfunn, noen store og andre små, noen i nærheten av by, andre i mer perifere strøk. Hvilke næringer som er representert i lokalmiljøet er ulikt, men av betydning for elevenes karrierelæring. Frihet i organisering, og pedagogisk frihet i undervisning i skolen, er viktig, men noen ganger kan friheten i organiseringen kanskje også ende opp med å være mer til fordel for skolen enn de som befinner seg i klasserommet, både lærere og elever. Ressurser spares når en lærer underviser på to skoler på en gang. På andre skoler kan kanskje logistikk og timeplan være viktigere for de som administrerer, enn riktig kompetanse på lærere. En kommunes økonomiske situasjon kan hindre mulighet for karriereaktiviteter, eller innkjøp av læreverk. Frihet kan være positivt og negativt, og nettopp dette kan kanskje være noe som kan forskes mer på. Hvordan forvalte friheten til organisering innenfor rammer som sørger for bedre læringsutbytte for alle elevene? Eller, hvilke rammer ser ut til å fungere godt? Og hvilke undervisningsopplegg ser ut til å fungere godt? Kanskje må forskningen på faget utdanningsvalg i vel så stor grad handle om hva som ser ut til å fungere, slik at dette kan deles med flere.

At faget utdanningsvalg trenger sin egen didaktikk er jeg ikke alene om å mene, men kan det være sosioøkonomiske forskjeller på hva som er god didaktikk? Hva er egentlig god didaktikk, og for hvem? Er avgangselever i Asker opptatt av det samme som avgangselever i Hammerfest eller Honningsvåg? Det er ikke sikkert elevene som er fast bestemt på at de skal bli fiskere, eller jobbe på plattform, er så opptatt av å jobbe godt med oppgaver om personlige egenskaper og verdier, men kanskje engasjerer de seg mer når det kommer å forvalte penger

som de tjener selv, noe som relaterer mer med den framtiden de ser for seg. Spørsmålet er om f.eks. læreboken *Min framtid* kan framstå som litt for teoretisk for noen, slik at elevene ikke helt ser poenget med å jobbe med faget? Kanskje trenger vi større variasjon i læremidler, f.eks. at vi utvikler læreverk med større fokus på karriereaktivitetene. Samtidig er det jo et spørsmål, om det simpelt hen vil være tilstrekkelig med kompetanseheving av skoleledere og lærere og lærerstudenter, slik at didaktiske krumspring i faget får blomstre på samme måte som i andre fag? Dette er spørsmål som jeg føler er for ambisiøse til å skulle besvare her, men som jeg mener er spennende tema som godt kan jobbes videre med innenfor tema karrierelæring i skolen. Det som er helt sikkert, er at lærere som underviser faget, ønsker seg mer kompetanse, og at læremidlene er viktige for å planlegge innholdet faget. Det er opp til lærerne å vurdere læremidlene de bruker i undervisningen, men da er det litt viktig at de også har kompetansen til å gjøre det. Når jeg nå har snakket med lærere som underviser faget utdanningsvalg, tolker jeg det som at de kan oppleve det utfordrende å vite helt hva som forventes av dem når de får ansvar for karrierelæring i skolen, og nettopp derfor håper jeg det kommer mer forskning på fagets didaktikk.

Vi har sett i denne oppgaven, at lærernes kompetanse har vært et tema siden evalueringene etter innføringen av faget. Det er et tema som har fått plass både gjennom kunnskapsgrunnlaget i denne oppgaven, og det har enda plass i fagmiljøet, både som en åpenbar del av denne masterstudien, og gjennom det kontinuerlige arbeidet som skjer i den faglige utviklingen av karriereveiledning i Norge. Jeg har tidligere skrevet om at det i skrivende stund jobbes med kompetansestandarder i skolen (Hk-Dir, 2023), og da egne standarder for lærere i faget utdanningsvalg. Alt dette er vel og bra, men min store bekymring er hvordan vi egentlig skal sørge for at vi møter fagmiljøets ønske om relativt ambisiøse kompetansekrav for lærere i utdanningsvalg, og lærernes egne ønsker om kompetanse, når tid, økonomi, organisering og prioritering av andre fag i skolen gjør dette utfordrende? Hvilke verktøy har vi egentlig for å komme dit vi ønsker oss? Hjelper det med mer forskning, eller er det nå tid for lobbyvirksomhet på vegne av barn og unges karriereundervisning i skolen? Jeg avslutter vel egentlig med å spørre om vi har kunnskap nok nå, til å mene at tiden er inne for politisk handling? Jeg avslutter med å si at jeg mener det er på høy tid at vi som samfunn tar noen avgjørelser for *hvordan* vi tenker at vi skal øke kompetansen om karrierelæring hos lærere rundt i det ganske land.

## 7 Referanser

- Andreassen, I. H. (2011a). Den realiserte læreplanen: Elevenes erfaringer. I S. S. Hovdenak & B. U. Wilhelmsen (Red.), *Utdanningsvalg som skoleutvikling* (s. 55–80). Fagbokforl.
- Andreassen, I. H. (2011b). Her må vi holde fokus og holde trykk. I S. S. Hovdenak & B. U. Wilhelmsen (Red.), *Utdanningsvalg som skoleutvikling* (s. 21–54). Fagbokforl.
- Andreassen, I. H. (2016). Å utfordre elevene gjennom læring i utdanningsvalg. I L. G. Lingås & U. Høsøien (Red.), *Utdanningsvalg- identitet og danning* (1. utg., s. 19–35). Gyldendal Norsk Forlag.
- Andreassen, I. H., & Hovdenak, S. S. (2011). Utdanningsvalg på ungdomstrinnet: Erfaringer fra Bergensprosjektet. I S. S. Hovdenak & B. U. Wilhelmsen (Red.), *Utdanningsvalg som skoleutvikling* (s. 9–19). Fagbokforl.
- Bakke, I. B. (2018). Norsk Karrierekompetanse- karriereferdigheter med kulturell bagasje. I R. Kjærgård & P. Plant (Red.), *Karriereveiledning for individ og samfunn* (s. 88–106). Gyldendal Norsk Forlag.
- Bakke, I. B., Haug, E. H., Hooley, T., Kjendalen, Hi., Paulsen, O. N., Sandlie, L., Saur, H., & Schulstok, T. (2023). *Profesjonell karriereveiledning i skolen- Undersøkelse av utdanningstilbudet innen karriereveiledning*. Høgskolen Innlandet.  
file:///C:/Users/henkin/Desktop/opprapp07\_2023\_online.pdf
- Bakke, I. B., & Hooley, T. (2022). I Don't Think Anyone Here has Thought About Career Really: What the Concept of "Career" Means to Norwegian Teenagers and School Counsellors. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(1), 73–87.  
<https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1833242>
- Borgen, J. S., & Lødding, B. (2009). *Implementering av faget utdanningsvalg på ungdomstrinnet: Delrapport II fra prosjektet Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring : evaluering av Kunnskapsløftet* (Bd. 39/2009). NIFU STEP. [http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_overfordokument\\_5550](http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_overfordokument_5550)
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- Buland, T. H., Mathiesen, I. H., & Mordal, S. (2015). *Rådgiverrollen, mellom tidstyp og grunnleggende ferdighet*. I 127. SINTEF, NTNU, IRIS. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2432675>

- Buland, T. H., Mordal, S., & Mathiesen, I. H. (2020). *Utdannings- og yrkesrådgiving og sosialpedagogisk rådgiving i norsk skole anno 2020: En kartlegging av ressurser og arbeidsoppgaver til rådgiving i skolen i Norge*. I 74. NTNU Samfunnsforskning AS. <https://samforsk.brage.unit.no/samforsk-xmlui/handle/11250/2838560>
- Buland, T., Holm-Nordhagen, A., Mathiesen, I. H., Mordal, S., & Thomsen, R. (2022). *Kvalitet i karriereveiledning i skolen En undersøkelse av kvalitet og kvalitetsutvikling i karriereveiledning i skolen* (978-82-7570-679-7). Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse. <https://hkdir.no/rapportar/kvalitet-i-karriereveiledning-i-skolen-en-undersokelse-av-kvalitet-og-kvalitetsutvikling-i-karriereveiledning-i-skolen>
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7., 2. opplag 2021 utg.). Gyldendal Akademisk.
- De nasjonale forskningsetiske komiteer. (2021, desember 16). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humanoria*. Forskningsetiske retningslinjer for Samfunnsvitenskap og humanoria. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova* (2021. utg.). Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Gi dine innspill til kompetansestandarder for karriereveiledning i skolen | HK-dir.* (2023, september 27). Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse. <https://hkdir.no/aktuelt/gi-dine-innspill-til-kompetansestandarder-for-karriereveiledning-i-skolen>
- Gottfredson, L. S. (2005). Applying Gottfredson's theory of circumscription and compromise. I S. D. Brown & R. W. Lent (Red.), *Career Development and counseling* (s. 71–100). John Wiley and Sons.
- Haug, E. H. (2018). *Karrierekompetanser, karrierelæring og karriereundervisning hva, hvorfor, hvordan, for hvem og hvor?* Fagbokforl.
- Haug, E. H. (2023). *Karrierekompetanser, karrierelæring og karriereundervisning* (2. utgave). Fagbokforlaget.
- HK-Dir. (2023). *Forslag til kompetansestandarder for karriereveiledning i skolen*. Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse.
- HK-Dir. (2020a). *Kvalitet i karriereveiledning*. Kvalitet i karriereveiledning. <https://www.kompetansenorge.no/kvalitet-i-karriere/>
- HK-Dir. (2020b). *Kvalitetssikring*. Kvalitet i karriereveiledning- kvalitetssikring. <https://www.kompetansenorge.no/kvalitet-i-karriere/kvalitetssikring/>

- Hofgaard, L. S. G. (2022). *Hvordan forstår lærerne deres oppgave med karrierelæring i ungdomsskolen?* [University of South-Eastern Norway].  
<http://hdl.handle.net/11250/3004781>
- Holm-Nordhagen, A., Mathiesen, I. H., & Buland, T. (2023). *Nye ambisjoner for karriereveiledning i skolen* (s. 34). NTNU samfunnsforskning, Universitetet i Sørøst-Norge, NORCE og Aarhus universitet. <https://hkdir.no/rapporter-undersokelser-og-statistikk/nye-ambisjoner-for-karriereveiledning-i-skolen-et-utviklingsarbeid-i-samarbeid-med-praksis>
- Institute for Experiential Learning. (u.å.). *What Is Experiential Learning? Institute for Experiential Learning*. Hentet 17. april 2023, fra  
<https://experientiallearninginstitute.org/resources/what-is-experiential-learning/>
- Irving, Dr. B. A. (2018, april 23). *Nytt innhold til karrierebegrepet? | Veilederforum.no*. Veilederforum. <https://veilederforum.no/artikler/teori/nytt-innhold-til-karrierebegrepet>
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Johnsen, L. E. (2021). *Karrierekompetanselæring i ungdomsskolen* [Masteroppgave, NTNU].  
<https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2784428>
- Kolb, A. (Regissør). (2020, april 15). *This Is Experiential Learning?*  
<https://learningfromexperience.com/themes/this-is-experiential-learning-video>
- Kolb, A. Y., Kolb, D. A., Passarelli, A., & Sharma, G. (2014). On Becoming an Experiential Educator: The Educator Role Profile. *Simulation & Gaming*, 45(2), 204–234.  
<https://doi.org/10.1177/1046878114534383>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (1. publ.). Prentice Hall. URL:  
<http://www.learningfromexperience.com/images/uploads/process-of-experiential-learning.pdf>
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the Source of Learning and Development* (Second edition). Pearson Education, Inc.
- Krumboltz, J. D. (2009). The Happenstance Learning Theory. *Journal of Career Assessment*, 17(2), 135–154. <https://doi.org/10.1177/1069072708328861>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?kode=utv01-03&lang=nob>



- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan for utdanningsvalg på ungdomstrinnet (UTV01-03)* (UTV01-03 utg.). <https://www.udir.no/lk20/utv01-03>
- Kunnskapsdepartementet. (2023a, juli 7). *Stortinget har vedtatt ny opplæringslov* [Nyhet]. Regjeringen.no; regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/stortinget-har-vedtatt-ny-opplaringslov/id2989693/>
- Kunnskapsdepartementet. (2023b, august 31). *Rekordmange fullfører videregående skole* [Pressemelding]. Regjeringen.no; regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/rekordmange-fullforer-videregaende-skole/id2992627/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.; 3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Law, B. (1996). A career-learning theory. I A. G. Watts, B. Law, J. Killeen, J. M. Kidd, & R. Hawthorn (Red.), *Rethinking Careers Education and Guidance* (1. publ.). Routledge.
- Lødding, B., & Borgen, J. S. (2008). Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring: Delrapport I Evaluering av Kunnskapsløftet. I 83. NIFU STEP. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/284582>
- Lødding, B., & Holen, S. (2012). *Utdanningsvalg som fag og utfordring på ungdomstrinnet: Sluttrapport fra prosjektet Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring. Evaluering av Kunnskapsløftet*. NIFU. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/280901>
- Meld. St. 22 (2010 – 2011). (2011). *Motivasjon-Mestring-Muligheter*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>
- Meld. St. 28 (2015-2016). (2016). *Fag-Fordypning—Forståelse—En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Meld.St. 21 (2020-2012). (2021). *Fullføringsreformen- med åpne dører til verden og fremtiden*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/>
- Mordal, S., Holm-Nordhagen, A., Mathiesen, I. H., Buland, T., & Thomsen, R. (2022). *Kvalitet i karriereveiledning i skolen En undersøkelse av kvalitet og kvalitetsutvikling i karriereveiledning i skolen* (9788275706803). Direktoratet for høgere utdanning og kompetanse.

- Nilstun, C. (2023). Karriere – løpebane. I *Store norske leksikon*. [http://snl.no/karriere\\_-\\_1%C3%B8pebane](http://snl.no/karriere_-_1%C3%B8pebane)
- NOU 2016/7. (2016). *Norge i Omstilling- karriereveiledning for individ og samfunn*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-7/id2485246/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (2022. utg.). Kunnskapsdepartementet. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1)
- Patton, W., & McMahon, M. (2021). *Career development and systems theory: Connecting theory and practice (4th edition)* (4th edition). Brill.
- Poulsen, B. K., Thomsen, R., Buhl, R., & Hagmayer, I. A. (2016). *Udsyn i udskolingen*. Kommunernes Landsorganisation og Danmarks Lærerforening. <https://www.ucviden.dk/en/publications/udsyn-i-udskolingen>
- Prop. 57 L (2022–2023)*. (2023, mars 24). [Proposisjon]. Regjeringa.no; regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/nn/dokumenter/prop.-57-l-20222023/id2967679/>
- Røise, P. (2020). If Career Education Is the Solution, What Is the Implied Problem? A Critical Analysis of the Timetabled Subject of Educational Choice in Norwegian Schools. I E. H. Haug, T. Hooley, J. Kettunen, & R. Thomsen (Red.), *Career and career guidance in the Nordic countries*. Brill.
- Røise, P. (2022a). *Faget utdanningsvalg – intensjoner og operasjonalisering: En empirisk studie av dimensjoner av læreplanen i faget utdanningsvalg i ungdomsskole* [Doctoral thesis, University of South-Eastern Norway]. <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/3019007>
- Røise, P. (2022b). Students' critical reflections on learning across contexts in career education in Norway. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. <https://doi.org/10.1007/s10775-022-09563-x>
- Røise, P., & Bjerkholt, E. (2020). *Frigjørende deltakelse i en forskningssirkel om faget utdanningsvalg*. 47-69. <https://doi.org/10.23865/fof.v3.2160>
- Røyset, R. J., & Kleppestø, K. H. (2017). *Utdanningsvalg—Karrierelæring og livsmestring*. Fagbokforlaget.
- Røyseth, R. J., & Kleppestø, K. H. (u.å.). *Karrierelæring, karrierekompetanser og karriereundervisning – Utdanningsvalg.no*. kanvigodt.no. Hentet 18. april 2023, fra <https://kanvigodt.no/karrierelaering/>

- St. Meld. nr. 030 (2003-2004). (2004). *Kultur for læring*. Utdannings og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Statistisk sentralbyrå. (2023, juli 12). *Gjennomføring i videregående opplæring*. SSB. <https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforl.
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis: Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag* (1.). Gyldendal akademisk.
- Thomsen, R., & Skovhus, R. B. (2016). Karrierekompetence i skolen. I L. G. Lingås & U. Høsøien (Red.), *Utdanningsvalg- identitet og danning* (1., s. 37–54). Gyldendal Norsk Forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Motivasjon, arbeidsforhold og læring*. Utdanningsdirektoratet. Hentet 23. november 2023, fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Motivasjon/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, november 18). *Hva er kjerneelementer?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>
- Veilederforum. (2020). *Arven etter Krumboltz | Veilederforum.no*. <https://veilederforum.no/artikler/teori/arven-etter-krumboltz>
- Vogt, K. C. (2017). Vår utålmodighet med ungdom. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 58(1), 105–119. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2017-01-05>

## **Figurliste**

FIGUR 1: KOLBS LÆRINGSSYKLUS.....	36
<i>FIGUR 2: UTDRAK FRA TEMATISK KART BRUKT UNDER ANALYSEN AV INTERVJUMATERIALET.....</i>	<i>52</i>
FIGUR 3: OVERSIKT OVER TEMA I FUNN.....	57
FIGUR 4: KVALITETESMODELLEN, KVALITET I KARRIEREVEILDENING, HK-DIR.....	80
<i>FIGUR 5: EKSEMPEL PÅ PRAKTISK KARRIEREAKTIVITET.....</i>	<i>83</i>

## Vedlegg

### Informasjon til deltakere og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

### ” Utdanningsvalg og karriereundervisning”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvilke erfaringer lærere i ungdomsskolen har med å undervise faget Utdanningsvalg. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Jeg er for tiden mastergradsstudent ved Høgskolen Innlandet, og skriver en masteroppgave i karriereveiledning, hvor jeg ønsker å finne ut av hvilke erfaringer lærere i ungdomsskolen har med å undervise faget utdanningsvalg. Jeg er spesielt interessert i å finne ut av perspektivet til lærere som har ansvar for å undervise faget, for å få fram stemmene til de som står i klasserommet og gjør denne jobben. Dette fordi jeg mener at utvikling av faget i skolen krever at vi også hører fra de som står i dette i hverdagen.

Min problemstilling er: *Hvilke erfaringer har lærere med å undervise faget Utdanningsvalg i ungdomsskolen?*

Du blir spurt om å være med i prosjektet fordi du har ansvar for undervisning av faget Utdanningsvalg på ungdomstrinnet.

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

Høgskolen Innlandet er ansvarlig for prosjektet

.

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

Jeg jobber med å finne respondenter ved ulike skoler, og vil ta kontakt med skoler for å finne lærere som kan bli spurt om å være informanter. Det er viktig for meg å få variasjon i utvalget av lærere som kan intervjues, for å få perspektiv fra ulike typer skoler.

Det kan være at små skoler og store skoler har ulike muligheter å jobbe med faget på, noe som vil være interessant å finne ut av. Du har kanskje fått spørsmål nettopp for at jeg skal klare å

få den variasjonen i utvalget som jeg ønsker meg. Jeg ønsker meg et utvalg på ca. 6-7 lærere som kan ta del i prosjektet, og håper du vil være en av dem.

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

Dersom du er villig til å delta i studien, betyr det at du lar deg intervju om dine erfaringer med faget Utdanningsvalg. Jeg er fleksibel i hvordan vi skal legge opp intervjuet. Dersom vi får det til, kan vi møtes fysisk, noe som er det jeg ønsker mest. På grunn av geografiske avstander, kan det også være at vi må gjennomføre intervju på Teams.

Du vil bli intervjuet anonymt, og trenger ikke oppgi personopplysninger, eller opplysninger om din arbeidsgiver, som f.eks. kommune og navn på skolen du jobber på. Intervjuet vil vare mellom 30-60 minutter, og det vil bli tatt lydopptak fra selv intervjuet. Du vil bli spurt om organiseringen av faget på din arbeidsplass, om planleggingen av undervisningen, elevenes nytteverdi i faget og dine erfaringer med å undervise faget.

### **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 skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er jeg som student og min veileder som vil ha tilgang på innsamlet data. All data vil behandles og lagres på forsvarlig måte, og alle som deltar på intervju vil bli anonymisert. Anonymisering betyr også at du ikke skal kunne gjenkjennes i den ferdige masteroppgaven.

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

Opplysningene anonymiseres når oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i juni 2023. Da vil all datamateriell, lydfiler og transkriberinger av dem, slettes.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke, og 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.

## Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:  
innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene  
å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende  
å få slettet personopplysninger om deg  
å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

Masterstudent: Kine Henriksen Myrseth. (Tlf. 95224140 eller mail: [kinedianehenriksen@gmail.com](mailto:kinedianehenriksen@gmail.com))

Veileder ved Høgskolen Innlandet: Ingrid Bårdsdatter Bakke. (Tlf: 61288516 eller mail: [ingrid.bardsdatter.bakke@inn.no](mailto:ingrid.bardsdatter.bakke@inn.no))

Vårt personvernombud: Usman Asghar (Tlf: 61287483 eller mail: [usman.asghar@inn.no](mailto:usman.asghar@inn.no))

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

Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

*Ingrid Bårdsdatter Bakke*

(Veileder)  
karriereveiledning)

*Kine Diane Henriksen Myrseth*

(Masterstudent i

# Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Utdanningsvalg og Karrierelæring*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i det intervju for å snakke om mine erfaringer med å undervise faget Utdanningsvalg.

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

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



## Intervjuguide

### INTERVJUGUIDE FOR KVALITATIVT FORSKNINGSINTERVJU

Innledning: - Takk for at du stiller opp

Formålet med studien, og hvordan intervjuet er strukturert.

Kan du si noe om skolen du jobber på, størrelse osv...

Lang erfaring i skoleverket, lang erfaring med faget utdanningsvalg?

Nr	Tema/spørsmål	Mulige oppfølgingsspørsmål
1	<b>Rammer og organisering?</b>  Kan du si noe om rammene som faget har på skolen du jobber på?  Har du noen å samarbeide med på skolen din? Andre skoler?  Hvem får ansvar for undervisningen på skolen hvor du jobber? Kan man ønske å ha faget?  <b>Oppsummering</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Hvordan organiseres faget på skolen du jobber på?</li><li>• Hvem er involvert i faget på skolen? Rektor, rådgiver, kontaktlærer?</li><li>• Har noen et særlig ansvar for faget?</li><li>• Har dere planer som dere jobber etter? Lokale læreplaner, årsplaner osv...</li><li>• Læreverk/læremidler?</li><li>• Kurs/opplæring?</li></ul>
2	<b>Planlegging</b>  Hva legger du vekt på når du planlegger timene i utdanningsvalg?  Har elevene innflytelse på hva disse timene skal inneholde?  Hva tenker du om læremidlene du bruker eller har til rådighet?	<ul style="list-style-type: none"><li>• Hva er det som bestemmer innholdet i timene?</li><li>• Læreplanen, kompetansemål- har ny læreplan endret arbeidsmåtene?</li><li>• Tverrfaglig samarbeid?</li><li>• Hva tenker du er viktig å bruke timene i utdanningsvalg til?</li><li>• Bruker du læreverk/digitale læremidler e.l.?</li></ul>

	<b>Oppsummering</b>	
	<p><b>Elevenes nytteverdi i faget</b></p> <p>Når opplever du at elevene har nytte av faget?</p> <p>Hvordan signaler får du som gjør at du tolker at ting er nyttige?</p> <p>Tenker du at du og elevene kan ha ulike tanker om hva som er nyttige for dem?</p> <p><b>Oppsummering</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Praktiske aktiviteter? Arbeidsuke, besøk på vgs.? Bedriftsbesøk?</li> <li>• Utforsking av utdanning og arbeid?</li> <li>• Utforskning av seg selv og egen identitet?</li> <li>• Annet?</li> <li>• Muntlig kommentarer</li> <li>• At du ser at de oppdager nye ting?</li> <li>• God diskusjoner?</li> <li>• Positiv holdning</li> <li>• Kroppsspråk?</li> <li>• Annet?</li> <li>• Har ungdom og voksne ulike perspektiv på hva som er viktig?</li> <li>• Hva har elevene lyst å bruke tiden i timene på, etter din erfaring?</li> <li>• Oppfatter du at de ser nytteverdi i de samme temaene som du?</li> </ul>
<b>4</b>	<p><b>Erfaringer med faget</b></p> <p>Hva tenker du er bra med faget Utdanningsvalg?</p> <p>Hva tenker du er utfordringene med tanke på å undervisningen i dette faget?</p> <p>Dersom du kunne endret noe med faget, hva skulle det vært?</p> <p><b>Oppsummering</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Noen temaer som er bedre enn andre? Kjønn, økonomi, arbeidsmarkedet, utdanning, livsmestring osv?</li> <li>• Utfordringer for lærere?</li> <li>• Inntrykk av hva som kan være utfordrende for elever, eller enkeltelever?</li> </ul>

Takke respondenten for at hun/han stiller til intervju...

# Vurdering av behandling av personopplysninger

C> Sikt

Meldeskjema / Utdanningsvalg, In. Om karriererådgivning, Hvilke erfaringer har lærere med å ... / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer  
539838

Vurderingstype  
Standard

Dato  
29.03.2022

### Prosjektittel

Utdanningsvalg og karriererådgivning. Hvilke erfaringer har lærere med å undervise i faget utdanningsvalg på ungdomstrinnet?

### Behandlingsansvarlig institusjon

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

### Prosjektansvarlig

Ingrid Bardsdatter Bakke

### Student

Kine Diane Henriksen Myrseth

### Prosjektperiode

10.01.2022 - 30.06.2023

### Kategorier personopplysninger

Alminnelige

### Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig, så fremt den gjennomføres, som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.06.2023.

### Meldeski

#### Kommentar

##### OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

##### TAUSHETSPLIKT

Informantene dine vil være underlagt taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres slik at det ikke fremkommer opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon. Vær spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates. Slike opplysninger kan være kombinasjon av for eksempel stedsnavn, alder, kjønn, tidspunkt, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Dere må derfor være forsiktig ved bruk av eksempler under intervjuene. Vi anbefaler at du minner deltakerne på deres taushetsplikt i forkant av intervjuet.

##### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

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

##### LOVLIG GRUNNLAG

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

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

##### PERSONVERNPRINSIPPER

- Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:
- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen,
  - formalsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke

behandles til nye, uforenlige formål

- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaløser, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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