

Kristian Hofstad Bremvåg

## **Karriereveiledere i videregående opplæring: Opplevelser og perspektiver på utvikling av karrierekompetanse**

En kvalitativ undersøkelse av hvordan karriereveiledere opplever det å arbeide med utvikling av karrierekompetanse i videregående opplæring

Masteroppgave i Rådgivningsvitenskap  
Veileder: Hannah Owens Svennungsen  
Juni 2023



Kristian Hofstad Bremvåg

# **Karriereveiledere i videregående opplæring: Opplevelser og perspektiver på utvikling av karrierekompetanse**

En kvalitativ undersøkelse av hvordan karriereveiledere opplever det å arbeide med utvikling av karrierekompetanse i videregående opplæring

Masteroppgave i Rådgivningsvitenskap  
Veileder: Hannah Owens Svenningsen  
Juni 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden



# Sammendrag

Dette er en kvalitativ undersøkelse av karriereveileders opplevelse av å arbeide med utvikling av karrierekompetanse hos elever i videregående opplæring. Det er i dag større fokus på individers utvikling av karrierekompetanse, særlig på ungdomsskolen, og jeg ønsker derfor å se på hvordan karriereveiledere opplever å arbeide med dette i videregående opplæring. Studiens hensikt er å fange veiledernes opplevelse av å arbeide med utvikling av karrierekompetanse i videregående opplæring, særlig nå etter den nylige opprettelsen av Nasjonalt Kvalitetsrammeverk for karriereveiledning, og utforske hvordan de, gjennom karriereveiledning, bidrar til å forberede elevene på arbeidslivet og/eller høyere utdanning. Jeg mener at dette er et svært viktig tema i dagens samfunn, nettopp fordi karriereveiledning kan ha stor påvirkning på livet til alle elever som hvert år går ut av obligatorisk skole for siste gang. Formålet er å gi et innblikk i hvordan karriereveiledere forstår og praktiserer karrierekompetanse i videregående opplæring. Sammen med teori kan dette bidra med å gi en forståelse av fenomenet som skal undersøkes. Forhåpentligvis vil resultatene kunne gi mer kunnskap om feltet og være et bidrag til en utvidet forståelse på dette forskningsområdet. Med en fenomenologisk tilnærming til forskning ble datagrunnlaget i studien hentet ut fra fire semistrukturerte intervjuer med karriereveiledere fra videregående opplæring ved fire skoler i regionen. Den tematiske analysen av datamaterialet resulterte i tre tematiske kategorier, med tilhørende underkategorier, som omhandler karriereveiledernes opplevelse av å arbeide med karrierekompetanse i videregående opplæring: 1) Veiledernes forståelse av karrierekompetanse, 2) Forutsetninger for utvikling av karrierekompetanse og 3) Fra karrierelæring til karrierekompetanse i praksis.

Funnene i studien viser til at karriereveiledernes opplevelse av å arbeide med utvikling av karrierekompetanse i videregående opplæring kan forstås som en dynamisk prosess. En prosess som starter med hvordan karriereveiledere forstår karrierekompetanse og som ender med det arbeidet som faktisk utføres i praksis i møte med elevene. For å kunne realisere det praktiske arbeidet med karrierekompetanse må visse forutsetninger møtes, noe som markerer et veiskille i prosessen med utvikling av karrierekompetanse. Studien viser at karriereveiledere forstår karrierekompetanse som en helhetlig tilnærming, der selvinnsikt danner grunnlaget for evnen til å håndtere valg. Det påpekes at karrierevalg påvirkes av ulike livsaspekter som identitet, familie, helse og økonomi. Veiledning bør derfor fokusere på læring og tilegnelse av kompetanse, og karriereveiledere sitter på ansvaret for å tilrettelegge læringsmuligheter og skape en støttende atmosfære for elevene. Forutsetninger som kvalitetsrammeverket og karriereknappene er viktige for karriereveiledernes praksis, men implementeringen kan være utfordrende og må tilpasses skolens behov. Samarbeid mellom veiledere, faglærere og ledelse er nødvendig for å legge til rette for karriereutvikling på tvers av skolen. Dette kan bidra med å skape en felles standard slik at alle elever får den samme utviklingen, uavhengig av skole, faglærere og veileders tilnærming. Når forutsetninger er lagt til grunn, kan praksisarbeidet begynne. Praksisarbeidet er utført av karriereveiledere, enten i klasserommet eller gjennom veiledningstimer og aktiviteter og spiller en sentral rolle i utviklingen av karrierekompetanse. Karrierelæring og Karrierelæringsaktiviteter blir pekt på som betegnelsen for det praktiske arbeidet som utføres i møte med elevene. Overordnet har praksisarbeid tre læringsmål: kunnskap, ferdigheter og innsikt, som til sammen utgjør elevenes karrierekompetanse.

# Abstract

This is a qualitative study of career counselors' experiences working on the development of career management skills among students in secondary education. There is currently a greater focus on individuals' development of career management skills, particularly in lower secondary school, and therefore, I want to explore how career counselors experience working on this in secondary education. The purpose of this study is to capture counselors' experiences of working on the development of career management skills in secondary education, especially after the recent establishment of the National Quality Framework for Career Guidance, and to explore how they contribute to preparing students for the workforce and/or higher education through career counseling. I believe this is a crucial topic in today's society because career guidance can have a significant impact on the lives of all students who leave compulsory school for the last time each year. The aim is to provide insight into how career counselors understand and practice career management skills in secondary education. Along with theory, this can contribute to understanding the phenomenon under investigation. Hopefully, the results will provide more knowledge about the field and contribute to an expanded understanding in this research area. Employing a phenomenological approach to research, the data for the study was collected from four semi-structured interviews with career counselors from secondary education at four schools in the region. The thematic analysis of the data resulted in three thematic categories, with corresponding subcategories, that address the career counselors' experiences of working on career management skills in secondary education: 1) Counselors' understanding of career management skills, 2) Preconditions for the development of career management skills, and 3) From career learning to career management skills in practice.

The findings of the study indicate that the career counselors' experience of working on the development of career management skills in secondary education can be understood as a dynamic process. A process that begins with how career counselors understand career management skills and ends with the work actually carried out in practice when interacting with students. In order to realize the practical work on career management skills, certain preconditions must be met, which marks a turning point in the process of developing career management skills. The study shows that career counselors understand career management skills as a holistic approach, where self-insight forms the basis for the ability to handle choices. It is emphasized that career choices are influenced by various life aspects such as identity, family, health, and economy. Therefore, guidance should focus on learning and acquisition of competence, and career counselors bear the responsibility for facilitating learning opportunities and creating a supportive atmosphere for the students. Preconditions such as *the quality framework* and *career learning in context* are important for the career counselors' practice, but implementation can be challenging and must be tailored to the school's needs. Collaboration between counselors, subject teachers, and school management is necessary to facilitate career development across the school. This can help establish a common standard so that all students receive the same development, regardless of school, subject teachers, and counselors' approaches. Once the preconditions are established, the practical work can begin. The practical work is carried out by career counselors, either in the classroom or through counseling sessions and activities and plays a central role in the development of career management skills. Career learning and career learning activities are referred to as the designation for the practical work carried out when interacting with students. Overall, the practical work has three learning objectives: knowledge, skills, and insight, which together constitute the students' career management skills.

# Forord

Denne oppgaven markerer slutten på seks år hos NTNU. Det har vært interessant og til dels svært tidskrevende, men disse årene har også bidratt til mange lærerike erfaringer og mye kunnskap som vil være med meg videre i min livskarriere. Det har vært en glede å møte så mange engasjerte forelesere og medstudenter, og jeg føler meg heldig som har blitt kjent med så mange fine mennesker. På et personlig plan har jeg gjennom mine studier på Rådgivningsvitenskap og Sosialantropologi ved NTNU lært utrolig mye om meg selv og vokst som person i møte med andre mennesker både i og utenfor skolesammenheng. De siste to årene på masterstudiet kan beskrives som unikt, utfordrende og frustrerende, men også utrolig lærerikt både faglig og personlig. Jeg hadde nok ikke kommet meg gjennom en slik utviklingsprosess uten gode medstudenter, deres åpenhet, forståelse, empati og gode verdier har vært avgjørende for min evne til å fullføre dette masterstudiet. Deres betydning kan ikke undervurderes nok.

Først vil jeg uttrykke min takknemlighet til de fire informantene som tok seg tid til å stille opp til intervju. Uten deres deltakelse og ærlige deling av erfaringer, ville denne oppgaven ikke ha vært mulig å fullføre. Jeg vil gjerne gi dem en stor takk for deres verdifulle bidrag.

Jeg vil videre rette en stor takk til mine kjente og nære, spesielt de som har gitt meg oppmuntring og støtte underveis. Jeg vil også fremheve mine medstudenter på lesesalen og takke dem for gode lunsjpauser hvor vi hadde interessante diskusjoner. Deres tilbakemeldinger og tips til masteren har vært et verdifullt bidrag til min oppgave. Jeg kunne ikke bedt om en bedre gruppe medstudenter å dele mine erfaringer med. Jeg vil også takke min fantastiske klasse på rådgivningsvitenskap som har skapt trygge rammer for å vokse, gjennom å utfordre og støtte hverandre. Deres evne til å skape et godt læringsmiljø har vært svært betydningsfullt for meg og jeg kommer nok til å savne studietiden vår når voksenlivet nå for alvor begynner. Til slutt vil jeg også rette en stor takk til min veileder Hannah Owens Svennungsen. Du har vært til stor hjelp når jeg har stått fast i oppgaven.

Dette masterprosjektet har vært krevende til tider. Samtidig har jeg stort sett hatt glede av det, lært mye og trivdes med den friheten det har gitt meg. Når jeg nå leverer denne avhandlingen, markerer det slutten på mine seks år med studier. Med andre ord er dette begynnelsen på et nytt kapittel i min livskarriere, men erfaringene og kunnskapen jeg har fått, både av forelesere og medstudenter, vil fortsatt være med meg resten av livet. Tusen takk, alle sammen.

Trondheim, mai 2023

Kristian Hofstad Bremvåg

# Innhold

<b>1 Innledning</b> .....	<b>11</b>
1.1 Karrierekompetanse .....	11
1.2 Karrierelæring gjennom karriereveiledning .....	14
1.3 Presentasjon av problemstilling .....	15
1.4 Sentrale begreper .....	16
1.4.1 Opplevelse .....	16
1.4.2 Kvalitetsrammeverket .....	16
1.4.3 Karriereveiledere .....	16
1.5 Oppgavens disposisjon .....	16
<b>2 Teoretisk forankring</b> .....	<b>18</b>
2.1 Tidligere forskning .....	18
2.1.1 Hvorfor er karrierelæring hos ungdom viktig? .....	18
2.1.2 Forståelse av karrierekompetanse .....	20
2.2 Teori .....	21
2.2.1 DOTS-modellen .....	21
2.2.2 Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning .....	22
2.2.3 Karrierelæring i Kontekst .....	23
<b>3 Metodologi</b> .....	<b>26</b>
3.1 Kvalitativ metode .....	26
3.1.1 Ontologi .....	26
3.1.2 Epistemologi .....	26
3.2 Vitenskapsteori .....	27
3.2.1 Fenomenologi .....	27
3.2.2 Hermeneutikk .....	27



3.2.3 Tematisk-analytisk tilnærming .....	28
3.2.4 Induktiv og deduktiv tilnærming.....	28
3.3 Datainnsamling .....	28
3.3.1 Kvalitativt intervju.....	29
3.3.2 Intervjuguide og struktur .....	29
3.3.3 Forskningens utvalg av informanter.....	29
3.3.4 Tematisering og planlegging av intervjuundersøkelsen.....	30
3.3.5 Gjennomføring av intervju.....	31
3.3.6 Transkribering .....	31
3.4 Tematisk analyse.....	31
3.5 Studiens kvalitet.....	33
3.5.1 Forskerrollen .....	33
3.5.2 Refleksivitet.....	34
3.5.3 Pålitelighet .....	34
3.5.4 Gyldighet .....	34
3.6 Etske vurderinger.....	35
3.6.1 Informert samtykke.....	35
3.6.2 Lydopptak .....	36
3.6.3 Konfidensialitet .....	36
<b>4 Presentasjon av funn .....</b>	<b>37</b>
4.1 Kategori 1: Veiledernes forståelse av karrierekompetanse .....	37
4.1.1 Valgkompetanse og Selvinnsikt som karrierekompetanser .....	38
4.1.2 Forståelse av rolle i arbeidet med karrierekompetanse.....	40
4.2 Kategori 2: Forutsetninger for utvikling av karrierekompetanse ....	41
4.2.1 Kvalitetsrammeverket.....	41
4.2.2 Karriereknappene.....	43

4.3 Kategori 3: Fra karrierelæring til karrierekompetanse i praksis .....	45
4.3.1 Veiledernes forståelse av karrierelæring .....	45
4.3.2 Karrierelæringsaktiviteter .....	47
<b>5 Drøfting .....</b>	<b>50</b>
5.1 Forståelse: Hva er karrierekompetanse i videregående opplæring?	50
5.2 Forutsetning: Hva skal til for å arbeide med karrierekompetanse?	52
5.3 Praksis: Karrierelæring og Karrierelæringsaktiviteter til Karrierekompetanse .....	55
<b>6 Avslutning.....</b>	<b>58</b>
6.1 Studiens kunnskapsbidrag .....	58
6.2 Studiens begrensninger .....	60
6.3 Behovet for videre forskning .....	60
<b>Referanser .....</b>	<b>61</b>
<b>Vedlegg.....</b>	<b>64</b>

# 1 Innledning

Vi lever i et landskap med ubegrenset valgfrihet når det gjelder hvilken retning en kan gå. Hver dag foretar vi mennesker valg, noen av valgene er innlærte og automatiserte, mens andre er store, kompliserte og ikke minst tilbakevendende gjennom hele livsløpet (Haug, 2018, s. 9). Ungdom må derfor i dag være forberedt på å ta utdannings- og karrierevalg flere ganger gjennom hele livsløpet, og som en konsekvens av dette kan valg av utdanning og yrke bli forvirrende og utfordrende for den enkelte (NOU, 2016:7, s. 10). Den økte valgfriheten er positiv, men den reiser også en del spørsmål knyttet til «hvem er jeg?» og «hva er det riktige valget for meg?». Dette er krevende spørsmål for unge mennesker i begynnelsen av sin livslange karriere. Når elevene på ungdomsskolen skal velge videre utdanning, kan de velge mellom titalls utdanningsprogram, både studieforberende og yrkesforberende. Dette er det første krevende, og for mange avgjørende valget, i deres karriere. Ungdomsskolen forbereder elevene på dette valget gjennom karriereveiledning, og da spesielt gjennom faget Utdanningsvalg som er designet til å forberede elevene på valg, overganger, se muligheter og selvinnsikt (NOU, 2016:7, s. 23). Denne kompetansen skal, i teorien, gjøre elevene i stand til å ta det «rette» valget og hjelpe dem å navigere gjennom et samfunn preget av flere valgmuligheter og hyppigere overganger (Bakke et al., 2020, s. 50). Men hva skjer når elevene kommer i videregående opplæring? På videregående er det ingen obligatorisk karriereveiledning og ingen fag knyttet til utvikling av karrierekompetanse. Hvor forberedt er egentlig elevene i videregående opplæring på hva som kommer etter, på arbeidslivet og de utallige mulighetene, valgene og overgangene de kan møte, og hvilken rolle har karriereveiledere i et slikt arbeid?

Stadige endringer i samfunn, arbeidsliv, teknologi, økonomi og demografi stiller oss både som enkeltindivider og som samfunn overfor nye muligheter, men også utfordringer. Helt nye typer jobber og arbeidsområder utvikler seg, noe som medfører et behov for kompetanse (Kjærgård & Plant, 2018, s. 125). I dette landskapet skal den enkelte ta valg og håndtere utfordringer knyttet til utdanning, arbeid og endringer i livet. Med andre ord må hver enkelt selv orientere seg i egne muligheter og begrensninger, og som individ må en være forberedt på å kunne ta en rekke valg knyttet til utdanning, jobb og karriere, og håndtere endring og utforutsette hendelser. Noen vil ha gode forutsetninger og rammevilkår for å håndtere dette, men ikke alle (Højdal & Poulsen, 2012). Dette viser betydningen, både for den enkelte og for samfunnet, av at befolkningen har kompetanse til å kunne manøvrere dette landskapet slik at de kan ta reflekterte valg og håndtere utfordringer knyttet til utdanning, jobb og karriere (Haug, 2018, s. 31). En innsats som kan bidra til dette, er å sikre at elever i videregående opplæring har og får muligheten til å utvikle *karrierekompetanse*.

## 1.1 Karrierekompetanse

Karrierekompetanse er ikke en spesifikk kompetanse, men et sett med kompetanser som kan ses på som et mål på karriereutviklingen hos et individ (Haug, 2018, s. 39). Det har de siste femten årene vært rettet stadig mer oppmerksomhet mot begrepet karrierekompetanse, også omtalt som Career Management Skills (CMS), både nasjonalt og internasjonalt. Den enkeltes behov for karrierekompetanse er knyttet til endringer i dagens samfunn, og legger grunnlaget for en trygg identitet, en robust håndtering av livets mange overgangsfaser og evnen til å ta gode valg for seg selv og sin framtid. Å bidra til at befolkningen utvikler karrierekompetanser har vært et mål for OECD og EU i

deres Lifelong Guidance Policy (Sultana, 2012). European Lifelong Guidance Policy (ELGNP), som også Norge er medlem i, har gitt anbefalinger for hvordan en skal lykkes med å implementere karrierekompetanse nasjonalt (OECD, 2014). Noen av disse internasjonale anbefalingene har fremmet arbeidet med karrierekompetanse i Norge.

I NOU 2016:7 «Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn» ble karrierekompetanse pekt på som et av flere sammenbindende begrep for å fremme et mer helhetlig system for livslang karriereveiledning. Anbefalingene i NOU-en er bakgrunnen for at karrierekompetanse er inkludert som en del av det nasjonale kvalitetsrammeverket for karriereveiledning. Kompetanse omtales i Nasjonal kompetansepolitisk strategi (2017-2021) som samfunnets viktigste ressurs, og karriereveiledning løftes frem som et felt som kan bidra til styrkingen av befolkningens kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2017). Begrepet er i stadig utvikling og grunntanken er at karrierekompetanser kan læres gjennom karrierelæring (Sultana 2013, s. 83). Karrierelæring kan forstås som en kontinuerlig pågående læringsprosess som skjer uformelt og ustrukturert, simpelthen ved at en lever og erfarer, der deltakerne utvikler ferdigheter, kunnskaper, holdninger og egenskaper som de trenger for å kunne ta et reflektert utdannings- eller jobbvalg, og mestre forandringer og overganger (Bakke et al., 2020, s. 57). Det faktum at dette området har blitt en del av kvalitetsrammeverket viser til en holdning om at mer og bedre karrierelæring kan øke kvaliteten i karriereveiledningstjenestene i Norge, som for eksempel i videregående opplæring. Dersom veisøkere og deltakere opplever å ha et relevant læringsutbytte av de aktivitetene de deltar i, vil det kvalitative utbyttet av den helhetlige karriereveiledningsinnsatsen bli bedre (Bakke et al., 2020, s. 47). Dette er basert på en forståelse av at den enkelte elev trenger kompetanse til å håndtere karriererelaterte utfordringer gjennom livet.

Karrierekompetanse kan defineres som en rekke kompetanser som setter mennesker i stand til å kunne planlegge, utvikle og styre sin egen karriere på en strukturert måte (Sultana, 2012). I det nasjonale kvalitetsrammeverket for karriereveiledning er karrierekompetanse en kompetanse som setter mennesker i stand til å håndtere liv, læring og arbeid, også i forandringer og overganger. Det er kompetanse til å kjenne og forstå seg selv og sin kontekst, til å handle og ta valg, og til å håndtere dilemmaer og spenninger knyttet til liv, læring og arbeid. Det er en oppmerksomhet på at den enkelte formes av sine livsvilkår og sine handlinger, men også samtidig kan påvirke og forme sin egen og fellesskapets framtid (Bakke et al., 2020, s. 50). John Krumboltz (2009) har en litt annen forståelse av karrierekompetanse. Han mener at karrierekompetanse innebærer en generell evne til å håndtere utfordringer og utnytte muligheter i livet. Derfor må individet utvikle et sett med ferdigheter som kan hjelpe en å tilpasse seg endringene som skjer i arbeidsmarkedet og deres personlige liv. Ifølge Krumboltz (2009, s. 9) består karrierekompetanse av fire hovedelementer: evnen til å planlegge og ta beslutninger, evnen til å ta initiativ og handle, evnen til å samarbeide og kommunisere med andre, og evnen til å lære og tilpasse seg nye situasjoner og utfordringer. En kan tolke det som at Krumboltz oppfordrer karriereveiledere til å fokusere mer på å hjelpe veisøkere til å utvikle nysgjerrighet, pågangsmot, utholdenhet, fleksibilitet og optimisme. Dette kan også omtales som hans karrierekompetanser (Haug, 2018, s. 79). Mennesker utvikler sin karriere gjennom hele livsløpet, og karrierevalg kan derfor ikke sees på som en avgrenset hendelse, men snarere en livslang prosess. Med dette perspektivet mener Haug (2018, s. 26) at karriereutvikling er en kontinuerlig skapelsesprosess som foregår hele livet, hvor yrkesvalg og rollen som arbeider er én blant mange deler av en større helhet. Karriereveiledning bør derfor handle om å sette hver enkelt i stand til å ta

kontroll over sitt liv og sine valg, og bør inkludere et læringsperspektiv som kan bidra til at den enkelte har forutsetninger til å håndtere karrieremessige utfordringer gjennom hele livsløpet (Bakke et al., 2020).

Viktigheten av utvikling av karrierekompetanser har fått relativt stor oppmerksomhet i europeisk, internasjonal og nasjonal kontekst (Haug, 2018, s. 31). Sultana (2013) peker på betydningen av å kunne vurdere og evaluere karrierekompetanser som en del av læringsprosessen og han utforsker ulike tilnærminger og metoder som kan brukes til å måle og vurdere enkeltpersoners evne til å utvikle og anvende karrierekompetanser. For eksempel kan dette innebære 'career learning portfolios', som er en samling av dokumenter, refleksjoner, prøver, prosjekter og annet materiale som representerer en persons læringsprosess innen utvikling av karrierekompetanse. Dette kan bidra til å gi enkeltpersoner muligheten til å reflektere over sin egen utvikling, identifisere styrker og områder som trenger forbedring, og demonstrere sin kompetanse for mulige arbeidsgivere eller utdanningsinstitusjoner (Sultana, 2013, s. 85). Med andre ord kan dette forstås som et dokumentert bevis på karrierekompetansen den enkelte innehar. Om den potensielle effekten av at befolkningen utvikler karrierekompetanse, skriver Jarvis (2003, s. 1) at personer med karrierekompetanser er sannsynligvis i stand til å velge utdanning, opplæring og arbeid som oppfyller deres egne unike behov, samt behovene til en stadig utviklende arbeidsplass. Som et resultat er individer som finner passende arbeid mer tilbøyelige til å være produktive og bli i jobbene sine lenger. På en annen side kritiserer Sultana (2012) dette ensidige fokuset på utvikling av karrierekompetanse. Han hevder at det er et spenningsforhold mellom det økte fokuset på utvikling av karrierekompetanser på den ene siden, og et stadig tøffere arbeidsmarked på den andre siden. Dette fører til at det legges et økt ansvar på individet, som kan bli holdt alene ansvarlig for egen suksess eller fiasko. På denne måten fraskriver samfunnet (staten) seg ansvar, men krever likevel en fleksibilitet og mobilitet av deg som individ (Sultana, 2012, s. 232). Selv om hensikten bak utviklingen av karrierekompetanser er å økte ansettelsesbarheten og dermed bidra til sosial likhet og inkludering, advarer Sultana mot en utilsiktet implikasjon: at de som ikke klarer å få seg jobb, blir gjort ansvarlig for sin egen situasjon. Dette kan føre til at samfunnet favoriserer de mest ressurssterke, hvor de med mest kompetanse og de beste ferdighetene får sin plass i arbeidslivet (Sultana, 2012, s. 233). Denne trenden mot «ansvarlighet» og «individualisering» kan gjennom karrierekompetanser øke betraktelig. Med andre ord kan et ukritisk fokus på utvikling av karrierekompetanser bidra til å gi enkeltindivider skylden for det som i sin natur er sosiale strukturelle problemer.

Som utgangspunkt i denne oppgaven har jeg vist til ulike perspektiver på karrierekompetanse. Hovedsakelig vil denne oppgaven bygge på det nasjonale kvalitetsrammeverket for karriereveiledning sin forståelse av karrierekompetanse, siden det beskriver konkret hva slags karrierekompetanse en ungdom, i Norge, bør ha for å kunne mestre sin egen livslange karriere. Min forståelse av denne definisjonen, i relevans til oppgavens problemstilling, er at karrierekompetanse i videregående opplæring handler om å utvikle: en kompetanse som bidrar til selvinnsikt, en kompetanse i å ta valg, en kompetanse i å håndtere overganger, og en kompetanse i å se muligheter. Disse fire kompetanseområdene tar også utgangspunkt i ferdighetene til DOTS-modellen og utgjør sammen med kvalitetsrammeverket, oppgavens forståelse av karrierekompetanse og hva det kan innebære for en karriereveileder i videregående opplæring. Dette vil jeg komme nærmere innpå i teoridelen.

## 1.2 Karrierelæring gjennom karriereveiledning

Å navigere seg gjennom et samfunn preget av utallige valgmuligheter og hyppigere overganger kan være en krevende livsoppgave for de unge. Allerede på 1900-tallet uttalte Frank Parson, som ofte regnes som grunnlegger av moderne karriereveiledning med sin bok «Choosing a Vocation», at karrierevalg var ett av de store temaene i livet, og en komplisert prosess som måtte behandles grundig (Parson, 1909, s. 3). Parson mente at et godt karrierevalg var avhengig av tre faktorer: «en klar forståelse av seg selv, kunnskap om arbeidslivet og en tydelig refleksjon over disse to faktorerens betydning for arbeidslivet» (Parson, 1909). Parson har hatt stor innflytelse på karriereveiledningsfeltet og mange av hans tanker kan en fortsatt finne igjen i dagens karriereveiledning, selv om ordet *karriere* har fått en helt annen betydning nå i dag. Tidligere ble det gjerne knyttet til stillingen eller statusen en hadde, mens nå favner karriere alle livsområder som har betydning: utdanning, arbeid, familie, helse og fritid. Ut fra en bredere forståelse er karriere noe alle har (NOU, 2016:7, s. 26).

Karriereveiledning kan i dag defineres som en tjeneste som skal hjelpe personer å ta valg når det kommer til egen utdanning, opplæring og arbeid, og til å håndtere egen karriere (NOU, 2016:7, s. 26). På bakgrunn av det økte behovet for en felles forståelse innenfor karriereveiledningsfeltet mottok regjeringen, i 2016, NOU 2016:7 som inneholdt en ny offentlig utredning om karriereveiledning i Norge. Her presiseres det at karriereveiledning ikke bare er karriereveileders ansvar, men hele skolens oppgave. Et sentralt element av karriereveiledning i videregående opplæring er ifølge NOU (2016:7, s. 10) å gi elevene en kompetanse som gjør dem i stand til å håndtere egne karrierevalg, både i forandring og overganger. Over flere år har praksisen til karriereveiledning, som ofte har blitt omtalt som yrkes- og utdanningsrådgivning, vært å gi konkrete råd om hva personer burde foreta seg (Plant, 2019, s. 271). I dag kan en påstå at målet med karriereveiledning er utvidet til å handle om å sette mennesker i stand til å håndtere overganger, og ta meningsfulle valg knyttet til utdanning, læring og arbeid, gjennom hele livet (Bakke et al., 2020, s. 12). Med andre ord utvikle karrierekompetanse hos den enkelte gjennom karrierelæring. På bakgrunn av denne omveltningen har karriereveiledere nå i dag og fremover fått en viktigere rolle i samfunnet, ved at de nå har deler av ansvaret for å utvikle en kompetanse hos elevene som skal gjøre dem i stand til å navigere et samfunn preget av flere valgmuligheter og hyppigere overganger (Bakke et al., 2020, s. 66). En kompetanse som kan være avgjørende for elevenes fremtidige karrierevalg og samfunnsrolle. Ifølge NOU 2016:7 kan karriereveiledning ha to målsetninger «.. bistå den enkelte i konkrete valgsituasjoner, og bidra til at den enkelte utvikler karrierekompetanse slik at han eller hun kan håndtere karriererelaterte utfordringer gjennom hele livsløpet» (NOU 2016:7, s. 50). Med å inkludere karrierekompetanse ønsker en å fremme et perspektiv om at karriereveiledning handler om læring. Det kan derfor være interessant å finne ut hvordan karriereveiledere forstår begrepet karrierelæring i henhold til det praktiske arbeidet med karriereveiledning.

Karrierelæring handler om å legge til rette for at veisøkere gjennom læring og utforskning tilegner seg karrierekompetanse. Karrierelæring kan foregå i ulike formater, og inngår i både individuell veiledning, gruppeveiledning, undervisning og digital samhandling (Bakke et al., 2020, s. 34). Imidlertid, er det viktig å understreke at karrierelæring kan være både en kognitiv og en praktisk læringsprosess, der refleksjon og aktivitet kan utfylle hverandre. Læringsforståelsen som er lagt til grunn er i stor grad rettet mot at karrierelæring er en kontinuerlig pågående læringsprosess, samtidig som den kan

struktureres gjennom å legge til rette for læringsprosesser med karrierekompetanse som mål. Dette kan skje innenfor rammen av en undervisningssituasjon, men kan også være tilrettelagt på andre måter. Et eksempel her kan være praksislæring, som er læring gjennom deltakelse i praksis (Bakke et al., 2020, s. 56). Dette kan betegnes som karrierelæringsaktiviteter, og gjennom strukturert karrierelæring kan en tilrettelegge for ulike karrierelæringsaktiviteter. For at aktivitetene skal kunne betegnes som karrierelæringsaktiviteter, må et av målene være at den enkelte utvikler karrierekompetanse. Alle typer karrierelæringsaktiviteter kan da benyttes, både individuelt og i grupper, så lenge aktivitetene utformes med karrierekompetanse som eksplisitt mål for utbyttet. Det er viktig å belyse at aktiviteter kan være av mer kognitiv art, og inkludere utforskning av informasjon, kunnskap og teori, refleksjon og bevisstgjøring, eller de kan være av mer praktisk art gjennom oppgaveløsning og erfaring, læring i praksis/praksisbesøk (Bakke et al., 2020, s. 59).

Karrierelæringsaktiviteter kan også integreres inn i andre fag eller det kan inngå som en del av skolens øvrige tilbud. Individuell karriereveiledning og gruppeveiledning kan også ha god effekt i videregående opplæring, så lenge karrierelæringsaktivitetene tilrettelegges den «lokale» konteksten. Veilederen, har med andre ord, et ansvar for å vurdere om aktiviteten kan gi et læringsutbytte som er relevant for elevene på skolen (Bakke et al., 2020, s. 57). Dette viser viktigheten av å forstå at karrierelæring er et dynamisk fenomen som i prinsippet foregår hele tiden (Lave & Wenger, 2007). Ved å strukturere karrierelæringen kan elever bli bevisste på den karrierekompetansen de allerede har, og samtidig tilegne seg ny kompetanse gjennom læring. Imidlertid, er det viktig å understreke at det finnes ikke et sett med karrierekompetanse alle trenger og elevenes kompetansebehov kan påvirkes av bakgrunn, situasjon og fremtidige mål. Derfor anbefales det at karriereveiledere i videregående opplæring tar utgangspunkt i den enkeltes bakgrunn, situasjon og mål for fremtiden når han eller hun skal vurdere kompetansebehov og legge til rette for relevant karrierelæring. Med andre ord skjer læring gjennom deltakelse i en kontekst (Dreier, 2009).

### 1.3 Presentasjon av problemstilling

I denne delen vil oppgavens problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål presenteres. Karriereveiledning er et bredt felt både nasjonalt og internasjonalt, og på bakgrunn av dette har jeg valgt å rette søkelyset spesifikt mot karriereveiledere i videregående opplæring og deres opplevelse av å arbeide med utvikling av karrierekompetanse. Det vil si at konteksten for studien er i videregående opplæring innad i Norge.

Når jeg skulle starte prosessen med å forske på karriereveiledning i videregående opplæring bestemte jeg meg raskt for at jeg ville snakke med karriereveiledere. Jeg ønsket å forstå, med andre ord finne ut hvordan de selv opplever det å arbeide med utvikling av karrierekompetanse i videregående skole. Dette, sammen med min tidligere erfaring med karriereveiledning, ble grunnlaget for det som til slutt ble studiens problemstilling:

*«Hvordan opplever karriereveiledere det å arbeide med utvikling av karrierekompetanse i videregående opplæring?»*

## 1.4 Sentrale begreper

I denne delen av oppgaven vil jeg forklare hvordan jeg forstår noen av de begrepene som er sentral for denne oppgaven. Noen av disse begrepene har ulike definisjoner, jeg ønsker derfor å avklare disse for å unngå uklarheter og misforståelser. Flere av disse begrepene vil anvendes i oppgaven.

### 1.4.1 Opplevelse

I problemstillingen bruker jeg ordet «opplever» i sammenheng med hvordan karriereveiledere opplever det å arbeide med utvikling av karrierekompetanse i videregående opplæring. I dette tilfellet sikter opplevelse til en persons subjektive erfaring, og utelukker samtidig objektiv fakta. Med andre ord er karriereveiledernes opplevelser det «riktige» eller «sanne» svaret på problemstillingen. Dette gir oppgaven en fenomenologisk tilnærming, som er et fokus på menneskers opplevelse rundt et fenomen (Postholm, 2010, s. 41).

### 1.4.2 Kvalitetsrammeverket

For noen år siden ble «Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning» offentliggjort. (Bakke et al., 2020). Kvalitetsrammeverket er et felles nasjonalt og tverrsektorielt rammeverk for karriereveiledningsfeltet. Målet med rammeverket er å være et nyttig verktøy for utvikling av kvalitet i karriereveiledning. I denne oppgaven vil begrepene «kvalitetsrammeverket» eller «rammeverket» bli brukt når det refereres til nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning. I forbindelse med karriereveiledere og deres opplevelse er deler av rammeverket spesielt relevant å undersøke, da det omhandler deres praksis.

### 1.4.3 Karriereveiledere

Denne studien tar sikte på å undersøke «karriereveiledere». Utvalget består av individer som utfører arbeid knyttet til veiledning innenfor karriereutvikling. Det er viktig å understreke at utvalget i denne studien ikke nødvendigvis innehar stillingstitler som «karriereveileder», men snarere innehar ulike roller som rådgivere, veiledere, faglærere og lektorer. På videregående skoler er rådgiverbegrepet dominerende, men det foregår nå et skifte fra rådgivning til veiledning (Bakke et al., 2020). I denne oppgaven brukes begrepene «karriereveileder» og «veileder» om hverandre, men har samme betydning. Det kan være utfordrende å skille alle de ulike begrepene knyttet til rådgivning og veiledning, da de ofte omhandler samme aktivitet, og har innenfor ulike felt som coaching og terapi blitt brukt om hverandre (Kvalsund, 2020, s. 13). For å unngå misforståelser knyttet til dette vil jeg forstå fra å bruke begreper som «rådgiver» eller «karriererådgiver» gjennomgående i oppgaven, selv om flere personer i utvalget har offisiell tittel som rådgiver.

## 1.5 Oppgavens disposisjon

Masteroppgaven er delt inn i seks kapitler, med underkapitler, som hver for seg tar for seg tematikken og bidrar til oppgavens formål på forskjellige måter:

Kapittel 1 er innledningen til oppgaven. Her aktualiseres oppgaven ved å gi et innblikk i tematikken. Problemstillingen presenteres, samt avgrensninger og begrepsavklaringer. Til slutt gis en oversikt over oppgavens oppbygning og struktur.



Kapittel 2 gjør rede for oppgavens teoretiske forankring. Først presenteres et utvalg av tidligere forskning. Deretter gjøres det rede for teori om karrierekompetanse. Her vil DOTS-modellen, kvalitetsrammeverket og karrierelæring i kontekst bli presentert.

Kapittel 3 tar for seg oppgavens metodologi. Her presenteres kvalitativ metode og vitenskapelig begrunnelse for valg av metode. Videre blir intervju presentert som en metode for datainnsamling, og tematisk analyse blir omtalt som tilnærming for å analysere dataene. Til slutt blir studiens kvalitet og etiske betraktninger aktualisert.

Kapittel 4 presenterer funnene fra forskningsarbeidet. Først beskrives kategoriene og den overordnede forståelsen av funnene. Deretter blir funnene presentert gjennom hovedkategoriene: «Veiledernes forståelse av karrierekompetanse», «Forutsetninger for karrierelæring og utvikling av karrierekompetanse» og «Veiledernes arbeid med karrierelæring til karrierekompetanse i praksis». Disse kategoriene blir tolket og illustrert ved hjelp av utvalgte sitater fra informantene.

Kapittel 5 er drøfting av oppgavens tema. Her vil en diskutere hvordan karriereveiledere opplever det å arbeide med utvikling av karrierekompetanse i videregående opplæring. Dette gjøres ved å sammenligne og analysere forskningsfunnene i lys av utvalgt teori.

Kapittel 6 utgjør avslutningen av oppgaven. Her presenteres konklusjonene og en oppsummering av oppgaven gjennom å reflektere over studiens kunnskapsbidrag, begrensninger og behovet for videre forskning.

## 2 Teoretisk forankring

I kapittel 2 gir jeg en teoretisk forankring og begrunnelser for utvalgt teori som kan bidra til å belyse, beskrive eller forklare analysen av resultatene i masteroppgaven.

Problemstillingen i denne studien dreier seg om hvordan karriereveiledere opplever det å arbeide med utvikling av karrierekompetanse i videregående opplæring. Målet med denne studien er at jeg skal sitte igjen med kunnskap om hva veilederne selv opplever bidrar til læring og utvikling. Derfor har jeg valgt teori og tidligere forskning som gir ulike perspektiver på læring. Før analysen av datamaterialet ble det valgt ut et teorigrunnlag som kunne bidra med å utarbeide intervjuguiden, og kontekstualisere oppgavens problemstilling og de eventuelle funnene i datamaterialet. Min tanke var å finne teori og tidligere forskning som kunne tydeliggjøre og øke forståelsen av erfaringene veilederne har med karrierelæring og karrierekompetanse i videregående opplæring.

### 2.1 Tidligere forskning

I denne delen vil tidligere forskning bli gjennomgått, med hovedvekt på karriereveiledernes opplevelse av utvikling av karrierekompetanse i videregående opplæring. Gjennom å vise til et utvalg av tidligere forskning vil jeg forsøke å svare på hva vi vet allerede og hva vi trenger mer kunnskap om. I søk etter relevant forskning som kan belyse eget tema og problemstilling, ble det åpenbart at det finnes lite forskning på elevers utvikling av karrierekompetanse i Norge. På bakgrunn av dette ble det derfor hensiktsmessig å utvide søket mitt til Norden, da denne konteksten ligger nærmest den norske. I denne delen av oppgaven vil tidligere forskning deles inn i 'hvorfor karrierelæring er viktig hos ungdom, og 'forståelse av karrierekompetanse i videregående opplæring'.

For å finne tidligere forskning har jeg brukt søkemotorene oria.no og scholar-google. Mine søkeord har vært *karrierekompetanse/karrierelæring/karriereutvikling/karriereveiledning i videregående* på norsk, og *career management skills/career learning activities/career development/career guidance in upper secondary school* på engelsk. Det viste seg å være utfordrende å finne tidligere forskning knyttet direkte til utvikling av karrierekompetanse i videregående opplæring, både nasjonalt og internasjonalt, og det ble derfor nødvendig å utvide søket mitt til å inkludere søkeord som *studenter/ungdom/lærere*, og på engelsk: *students/youth/teachers*. Etter en omfattende søkeprosess fant jeg noen relevante forskningsartikler som kan relateres til min problemstilling og studie. Imidlertid, er det viktig å understreke at forskningen jeg nå velger å presentere videre i dette kapitlet vil på ingen måte kunne anses å være uttømmende, men den viser til at karrierelæring og karrierekompetanse er en viktig del av unges læring innenfor utdanning og karriere.

#### 2.1.1 Hvorfor er karrierelæring hos ungdom viktig?

"From Career Choice to Career Learning: Taster Programs and Students 'Meaning-Making Processes'" av Rie Thomsen og Randi Boelskifte Skovhus undersøker hvordan såkalte "taster programs" kan bidra til å øke elevenes bevissthet og forståelse av karrieremuligheter og karrierevalg. Taster programs kan defineres som korte introduksjonsprogrammer, eller karrierelæringsaktiviteter, som gir elever muligheten til å utforske ulike karriereveier og ta mer informerte valg om sin fremtidige karriere. Dette gjøres ved å se på hvordan slike aktiviteter kan påvirke elevenes meningsdanning om karrierevalg og karriereutvikling (Skovhus & Thomsen, 2020, s. 250). Artikkelen gir en

oversikt over hvordan disse aktivitetene, eller programmene, er strukturert i de nordiske landene og viser til flere studier gjort i Norden på dette aktuelle temaet (Skovhus & Thomsen, 2020)

Selv om artikkelen undersøker elevers karriereutvikling på ungdomsskolen, kan den relateres til utvikling av karrierekompetanse i videregående opplæring på flere måter. For det første viser forskningen at deltakelse i aktivitetene kan bidra til å øke elevenes bevissthet omkring karrieremuligheter og karrierevalg. Dette kan bidra til å utvikle elevenes karrierekompetanse ved å gi dem en dypere forståelse av arbeidslivet og karrieremuligheter som finnes, samt øke deres kunnskap omkring hvilke ferdigheter og kompetanser som kreves innenfor ulike fagfelt og yrker (Skovhus & Thomsen, 2020, s. 254). For det andre viser studien til at deltakelse kan være verdifullt for elever som står overfor valg av utdanning eller yrkesvei, da det kan hjelpe dem med å identifisere og utforske ulike karrieremuligheter som passer deres interesser og ferdigheter (Skovhus & Thomsen, 2020, s. 256). Videre viser studien at introduksjonsprogrammer kan bidra til å utvikle elevenes selvbevissthet og selvrefleksjon i forhold til karrierevalg og karriereutvikling. Dette er, som nevnt tidligere, viktige aspekter av karrierekompetanse som kan hjelpe elever å identifisere og evaluere sine egne styrker og svakheter, samt ta bevisste valg i forhold til sin karriereutvikling. Samlet sett kan introduksjonsprogrammer bidra til å utvikle elevenes karrierekompetanse ved å øke deres bevissthet, kunnskap og selvrefleksjon i forhold til karrieremuligheter og karrierevalg (Skovhus & Thomsen, 2020, s. 260).

Et annet interessant funn i studien er at elever kan oppleve aktivitetene som både hjelpsom når en skal ta et valg, og som meningsløse og irrelevante. Thomsen & Skovhus (2020) argumenterer her for at dette skyldes måten aktivitetene blir presentert på. Målet er å bidra til elevenes forestående utdanningsvalg, men om en følger denne logikken er det forståelig at noen elever kan se liten nytteverdi av å delta når de føler at de allerede har bestemt seg. Kort oppsummert kan det være ugunstig for elevenes opplevelse av relevans å presentere støtte til utdanningsvalg som det eneste formålet med karriereaktivitetene. Skovhus & Thomsen (2020) argumenterer for at det kan være potensielle fordeler dersom aktiviteter, som introduksjonsprogrammer, legger mer vekt på karrierelæring og mindre på beslutningstaking. Dette kan gjøres ved å se på slike aktiviteter som en mulighet til å utforske og lære, ved å f.eks. inkludere selv-refleksjon. Innsikten fra deltakerne i studien reiser på denne måten noen spørsmål knyttet til formålet og funksjonen til karrierelæringsaktiviteten. Er de ment å gi elevene informasjon som skal brukes til å ta det riktige, passende eller mest rasjonelle valget? Eller bør de vekke nysgjerrighet og læring, og oppmuntre elevene til å utforske karriererelaterte spørsmål i livene sine (Skovhus & Thomsen, 2020, s. 258).

## 2.1.2 Forståelse av karrierekompetanse

«Karrierekompetence og vejledning i et nordisk perspektiv: Karrierevalg og karrierelæring» er en rapport fra 2014 om karrierekompetanse utarbeidet av Rie Thomsen for NVL og ELGPN. Formålet med rapporten er å bidra til en felles nordisk forståelsesramme for karrierekompetanse, som kan brukes i videre utvikling av veiledning i de nordiske landene (Thomsen, 2014, s. 5). I innledningen skriver Thomsen dette:

Karrierelæring har begrenset udbredelse og forståelse i de nordiske lande, men potentialet er meget interessant i en nordisk sammenheng, som har en lang tradition for at koble læring og veiledning. Ydermere følger fokus på utvikling af karrierekompetencer som resultat af karrierelæring en trend i Europa, hvor udbyttet af læringsaktiviteter beskrives som kompetencer, færdigheder og viden fx i forhold til den europæiske kvalifikationsramme (Thomsen, 2014, s. 4).

Denne rapporten er en refleksjon av et samarbeidsprosjekt mellom den nordiske ELGPN-gruppen og Nordiskt Nätverk för Vuxnas Lärande (NVL) som tar for seg karrierelæring og karrierekompetanse i en nordisk sammenheng. ELGPN (European Lifelong Guidance Policy Network) har lenge hatt fokus på Career Management Skills (CMS), men har valgt å ikke utvikle en felles kompetanseramme for karrierelæring på tvers av europeiske land, på grunn av ulikheter i epistemologi, curriculumtradisjoner og veiledningstilnærminger i medlemslandene (Thomsen, 2014, s. 5). Målet med rapporten er å bidra til utvikling av en terminologi som fanger opp forståelsen av karrierelæring og karrierekompetanse (Thomsen, 2014, s. 8). Språket er i dette tilfellet ansett som en viktig faktor for å kunne oppnå en felles nordisk forståelsesramme som kan brukes videre i politisk utforming. Ordet «karriere» brukes ofte i hverdagspråket for å beskrive en hierarkisk progresjon eller tilegnelse av materielle eller symbolske goder som høyere lønn, ny tittel, større innflytelse på arbeidsplassen eller høyere sosial status. I veiledningsfaglige miljøer i de nordiske landene brukes begrepet imidlertid i en bredere forståelse som en løpebane (Thomsen, 2014, s. 6).

En ønsker å endre forståelsen av karrierebegrepet i de nordiske landene til å være bredere og inkludere ulike livssammenhenger som utdanning, arbeid, fritid og familie. Disse kontekstene krever daglig håndtering for å bli meningsfulle for den enkelte. Den daglige håndteringen fremheves med ordet management i «Career Management Skills» og innebærer å undersøke, innhente og bearbeide informasjon, prioritere og ta beslutninger (Thomsen, 2014, s. 7). Rapporten er også en del av arbeidet med å definere og anvende et bredt karrierebegrep i nordisk sammenheng, og legger vekt på å tilrettelegge læringsaktiviteter for å tilegne seg personlige kompetanser, samt å forstå, undersøke, utvikle og handle på disse kompetansene. Dette er viktige ferdigheter som fremheves i de nordiske casene som beskrives i notatet (Thomsen 2014).

Thomsen (2014) nevner tre ting som må tas med i betraktning når det gjelder veiledning og karrierelæring: For det første er det viktig å skille mellom fokus på valg og fokus på læring i veiledningsaktiviteter. For det andre innebærer økt fokus på læring en større vektlegging av deltakernes utbytte av aktivitetene. For det tredje kan veiledningsaktiviteter bidra til utvikling av karrierekompetanse, men dette er ikke alltid tilfellet (Thomsen, 2014, s. 13). Det er derfor nødvendig med en større bevissthet om hvordan ulike veiledningsaktiviteter kan bidra til utvikling av karrierekompetanse, og en større vektlegging av læring og tilegnelse av kompetanse i veiledningen. Dette kan innebære et fokusskifte, hvor oppmerksomheten rettes mer mot tilrettelegging av

aktiviteter med tanke på læring og utvikling av karrierekompetanse, og mindre på beslutninger og valg (Thomsen, 2014, s. 26). Imidlertid, er det viktig å understreke at rapporten er fra 2014 og mye har endret seg i karriereveiledningsfeltet de siste årene i de nordiske landene, men hennes overordnede anbefaling er fortsatt aktuell:

Overordnet anbefales det, at de nordiske lande anvender ordet karrierekompetence om Career Management Skills og setter fokus på, at karrierekompetence utvikles gjennom hele livet, hvorfor det er væsentlig at tilbyde strukturerte muligheter for at utvikle karrierekompetence eksempelvis via fokus og karriereveiledning og karrierelæring i grundskolen, gymnasieskolen og erhversuddannelse, videregående utdanning samt via jobcentre, folkeoplysning og fængsler. (Thomsen, 2014, s. 24)

## 2.2 Teori

Teorigrunnlaget mitt ble utarbeidet på grunnlag av oppgavens problemstilling og analyse av datamaterialet. På bakgrunn av dette havnet teorivalget mitt på Watts & Law sin *DOTS-modell* (1977), sammen med *Nasjonalt kvalitetsrammeverket for karriereveiledning* (Bakke et al., 2020). Dette teorigrunnlaget ble oppfattet som det mest relevante for denne oppgaven, ettersom DOTS-modellen har en sentral tilknytning til mye av kvalitetsrammeverkets innhold. Etter analysen av datamaterialet ble det tydelig at DOTS-modellen ikke var nok til å kunne kontekstualisere funnene til deltakerne, selv om den hadde stor relevans til mye av arbeidet til karriereveilederne i videregående opplæring. Det ble derfor hensiktsmessig å utvide teorigrunnlaget mitt, der valget endte på modellen *Karrierelæring i kontekst*, fra kvalitetsrammeverket. Imidlertid, er det viktig å understreke at sistnevnte ble utarbeidet etter analysen av datamaterialet, og er basert på funnene i datamaterialet.

### 2.2.1 DOTS-modellen

Watts og Law (1977) sin teori om DOTS handler om karrierelæring og mye av tenkningen rundt begrepet karrierekompetanse kommer også til syne her. Det er en sentral teori som ser ut til å inspirere de fleste andre rammeverk for karrierekompetanse som er utviklet, og som også er godt kjent og mye brukt i Norge (Haug, 2018, s. 57). Tanken bak *DOTS-modellen* er at karriereutvikling i all hovedsak handler om læring, og de mener at det å ta valg er å anse som en grunnleggende ferdighet på linje med å lese, skrive og regne. På grunnlag av dette ble DOTS-modellen utviklet, hvor bokstavene står for: *Decision Learning (D)-Valgkompetanse, Opportunity Awareness (O)-Mulighetsoppmerksomhet, Transition Learning (T)-Overgangsfaser og Self-Awareness (S)-Selvinnsikt* (Law, 1999, s. 35). Modellen består av fire kompetanseområder, som kan benyttes som utgangspunkt for karrierelæring i videregående opplæring. Modellen ble utviklet for å få et fellesskap mellom karrierelæring og karriereveiledning, og innenfor DOTS-modellen kan karrierelæring sees på som en innledning til karriereveiledning. Jeg vil nå beskrive kompetanseområdene i DOTS-modellen, i et perspektiv relatert til karriereveiledere i videregående opplæring.

*Valgkompetanse (D)* handler om å inneha kompetanse til å gjøre valg, men også forstå at det er ulike måter å gjøre valg på (Haug, 2018). I tillegg til en bevissthet om hvilke valg som kan være hensiktsmessige i situasjonen. Elever forventer å ha frihet til å velge selv, men likevel kan denne friheten bli begrenset og gjøre valgprosessen komplisert. For eksempel kan dette handle om ulike former for press og forventninger som kan foreligge i en valgsituasjon. Det handler også om å synliggjøre at ulike mennesker foretar ulike

valg, og at noen måter å foreta valg på kan være mer egnet enn andre i bestemte situasjoner (Watts & Law, 1977, s. 77). Derfor vil det være interessant å finne ut i hvor stor grad karriereveiledere i videregående opplæring setter fokus på elevenes karrierevalg, og deres opplevelser knyttet til denne prosessen.

*Mulighetsoppmerksomhet (O)* innebærer en balansert forståelse av både muligheter og begrensninger knyttet til karrierevalg (Haug, 2018). Det å ha kjennskap til hvilke muligheter som finnes og kunnskap om hvordan en kan gripe mulighetene. I videregående opplæring er dette området relevant når en skal utforske muligheter innenfor utdanning og arbeid, både i form av krav som stilles i de ulike delene av arbeidslivet, men også goder eller tilfredstillelser som disse kan medføre (Law, 1999).

*Overgangsfaser (T)* handler om at en gjennom livsløpet vil møte overgangsfaser som må håndteres. Det blir i dette området fokusert på de store overgangene, som for eksempel overgang fra videregående opplæring til høyere utdanning eller arbeidsliv. Det påpekes samtidig at karriereutvikling er et livslangt prosjekt (Haug, 2018). I karrierelæringsammenheng vil det være en fordel for elevene å inneha kompetanse som gjør det mulig å håndtere dilemmaer relatert til overganger. Siden veiledere møter elevene i prosessen med valg og overgang til høyere utdanning eller arbeid, er det relevant å trekke inn dette kompetanseområdet.

*Selvinnsikt (S)* bygger på en forståelse av hvem en er som person, hvilke styrker og svakheter en har, samt bevissthet om hvilke krav og forventninger en har til sitt liv. Watts og Law (1977) peker på viktigheten av å fremme selvinnsikt i veiledningen fordi individets forståelse av seg selv har stor betydning for ønsker om utdanning og arbeid, og de valgene en tar gjennom en karriere. Siden elevenes egenskaper, styrker og påvirkning av kontekst er viktige områder når elevene skal ta karrierevalg (Bakke et al., 2020), vil det være nyttig å trekke inn dette kompetanseområdet i oppgaven.

DOTS-modellen er enkel å anvende når en jobber med karrierelæring, godt egnet til å kommunisere med elever og et viktig utgangspunkt for arbeidet med karrierelæring i videregående opplæring (Bakke et al., 2020, s. 69). De fire kompetanseområdene gir et godt grunnlag for hva som bør være en del av karriereveiledernes jobb når en skal arbeide med utvikling av karrierekompetanse i videregående opplæring, og de samsvarer også med kriteriene nevnt i kvalitetsrammeverket. Samtidig er DOTS modellen betydningsfull for utviklingen av modellen *Karrierelæring i Kontekst* utarbeidet i kvalitetsrammeverket, som ifølge deltakerne i studien er et sentralt kompetanseutviklingsverktøy i videregående opplæring (Bakke et al., 2020).

### 2.2.2 Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning

Jeg har valgt å vise til nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning, fordi karrierekompetanse og læringsutbytte av karriereveiledning inngår som et sentralt område i rammeverket. Jeg vil bruke rammeverket til å trekke inn noen perspektiver på hva som kjennetegner karrierelæring og utvikling av karrierekompetanse, samt hvilke kriterier en må legge til rette for å kunne tilby god karriereveiledning av kvalitet som fremmer dette. På denne måten vil rammeverket, sammen med teori, hjelpe oss å forstå veiledernes subjektive opplevelse av å jobbe med karrierelæring og utvikling av karrierekompetanse i karriereveiledning. Med andre ord vil det gi oss en form for kontekst til deres opplevelser, og det kan hjelpe oss med å forstå deres forhold til karrierekompetanse og kvalitetsrammeverket, og hva dette innebærer i praksis.

I forskriften *Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn* (NOU 2016:7) blir det anbefalt å utvikle et nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning. På bakgrunn av dette fikk Kompetanse Norge i oppdrag av Kunnskapsdepartementet å utarbeide et kvalitetsrammeverk for karriereveiledning i 2018. Hensikten var å gi alle innbyggere i landet et likeverdig tilbud om karriereveiledning, og formålet med rammeverket er å skape et felles nasjonalt og tverrsektorielt rammeverk for karriereveiledningsfeltet. Rammeverket fungerer derfor som et viktig verktøy for utvikling av kvalitet i karriereveiledning. Med andre ord kan en si at kvalitetsrammeverket er et politisk produkt av internasjonale og nasjonale siktemål mot kvalitet og kompetanse (NOU, 2016:7). Sultana (2009) tar for seg noen av debattene rundt begrepet karrierekompetanse og relevansen disse har for utviklingen av kvalitetsrammeverk. Slike rammeverk er i økende grad på agendaen og artikkelen forsøker å avdekke implikasjonene ulike definisjoner av karrierekompetanse har for veiledningsfeltet. På denne måten er implementering og bruk av rammeverket ofte et politisk og ideologisk spørsmål basert på den bestemte konteksten en arbeider i.

Kvalitetsrammeverket ble lansert i 2020 og består av fire områder: *Kompetansestandarder, Karrierekompetanse, Etikk og Kvalitetssikring*. I tillegg inneholder det også beskrivelser av praksis, verktøy og andre ressurser som skal bidra til elevers læring og utvikling. I forbindelse med denne studien vil det være mest hensiktsmessig å ta for seg området karrierekompetanse, og da spesifikt modellen *Karrierelæring i kontekst*, som gir en beskrivelse av faktorer som spiller inn når en skal legge til rette for karrierelæring (Bakke et al., 2020, s. 48).

### 2.2.3 Karrierelæring i Kontekst

Karrierekompetanse kan, som nevnt tidligere, bli tilegnet gjennom karrierelæring. En overordnet målsetning med å inkludere temaet karrierekompetanse i kvalitetsrammeverket er å fremheve et perspektiv om at karriereveiledning handler om læring (Bakke et al., 2020, s. 51). Det er avgjørende at profesjonelle karriereveiledere i videregående opplæring har karrierelæring som en av sine kompetanser, og ser det som sin oppgave å tilrettelegge og gjennomføre karriereundervisning og karrierelæringsaktiviteter. På bakgrunn av dette blir det hensiktsmessig å gjøre rede for modellen *Karrierelæring i Kontekst*, en tverrsektoriell modell som kan bidra til å skape et mer felles språk for karriereveiledere i videregående opplæring. Modellen er utviklet for å bidra til målet, om å gi befolkningen tilstrekkelig og relevant karrierekompetanse. I tillegg er den fleksibel og kan tilpasses den enkeltes behov og kontekst (Bakke et al., 2020, s. 58-79). Den er derfor et nyttig verktøy for alle organisasjoner og praktikere som arbeider direkte med karriereveiledning, karrierelæring og karrierekompetanse, den har derfor stor relevans for karriereveiledere i videregående opplæring.

*Karrierelæring i kontekst* er en modell bestående av ti ord som er satt sammen til fem ordpar, som kalles *Karriereknappene*. Disse fem ordparene består av «Meg i Kontekst», «Muligheter og Begrensninger», «Valg og Tilfeldigheter», «Endring og Stabilitet» og «Tilpasning og Motstand». Ordparene er såkalte oksymoroner og er sammensatt av ord som kan oppleves som motsetninger, vekke nysgjerrighet og synliggjør mulige spenninger og dilemmaer som kan være til stede og ha betydning når en person skal håndtere liv, læring og arbeid i forandring og overgang. Tanken er at ordparene kan legge til rette for en strukturert måte å jobbe med karrierelæring på (Bakke et al., 2020, s. 55-65). Siden det settes fokus på nye elementer angående karrierelæring i kvalitetsrammeverket, finner jeg det meningsfullt å gi en kort presentasjon av karriereknappene som kobles til teorien i DOTS-modellen, selv om teorien ble beskrevet i

foregående del av kapittelet. Jeg har også valgt å ikke inkludere karriereknappen Tilpasning og motstand, siden det ikke kan relateres til temaene i DOTS-modellen.

*Meg i Kontekst* relateres til «Selvinnsikt (S)» og tar utgangspunkt i at mennesker er i en sammenheng hele tiden, kalt kontekst. Konteksten kan være familien, et fellesskap, et lokalsamfunn og et større samfunn. Hvert menneske er i verden på en måte som er unik og hver tilværelse kan utforskes. I en karrierelæringsammenheng handler det om å kjenne seg selv, sine interesser og verdier, og forstå konteksten en er en del av. Dette er sett på som en essensiell kompetanse for elever i videregående opplæring som står ovenfor valg knyttet til arbeidsliv og høyere utdanning, ettersom det gir anledning til å forstå hvordan egen bakgrunn kan påvirke liv og valg i forhold til utdanning, arbeid og karriereønsker. På samme tid kan det også bidra til å se og forstå hvordan omgivelsene og de strukturene en er en del av, kan påvirke hvordan ens liv utfolder seg (Bakke et al., 2020, s. 70).

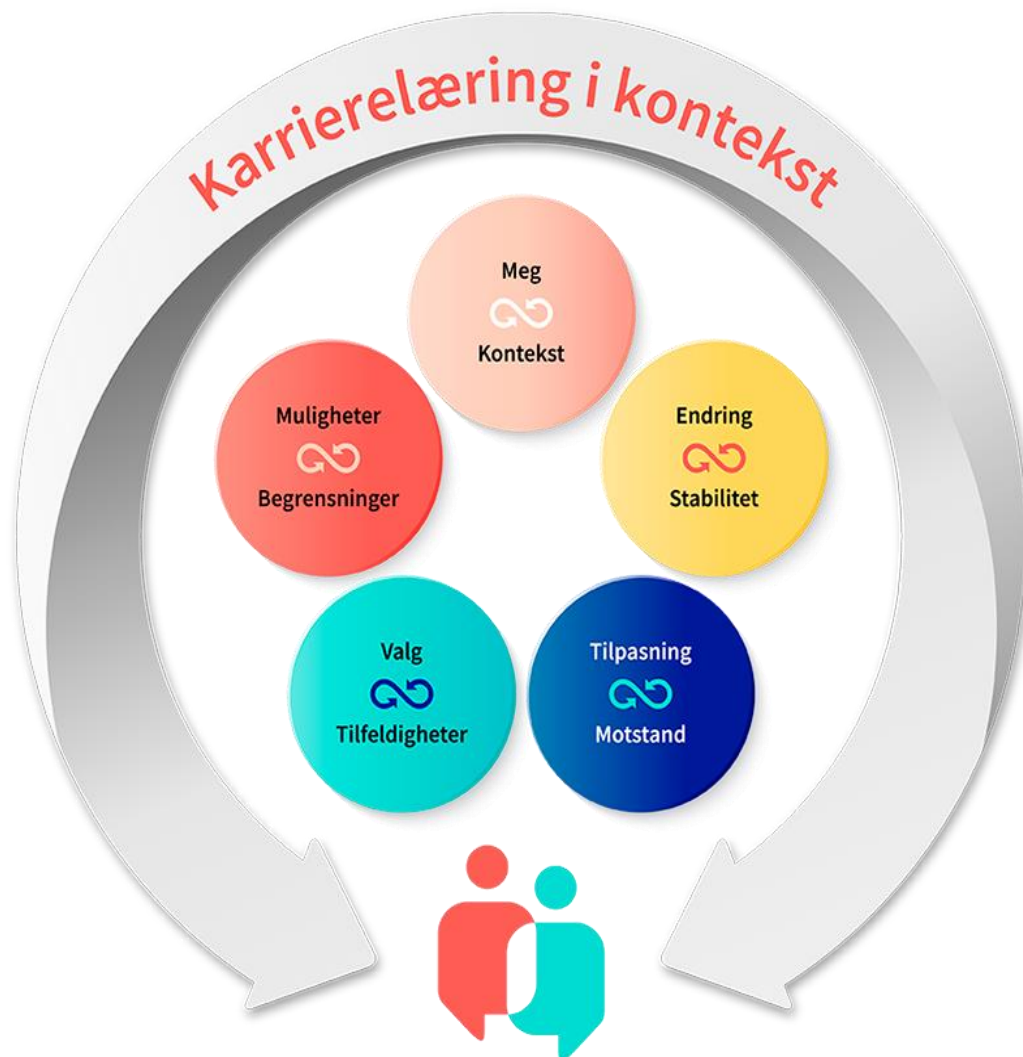
*Muligheter og Begrensninger* kan knyttes til «Mulighetsoppmerksomhet (O)» og retter oppmerksomhet mot å utforske elevenes perspektiv på egne muligheter, utvide kunnskapen om deres muligheter og se disse i sammenheng med konteksten de er en del av. Dette innebærer å undersøke begrensninger og hvordan en forstår disse, for eventuelt å utvide synet på hvilke muligheter en oppfatter som aktuelle. Når muligheter og begrensninger blir analysert samtidig, kan det gi mulighet for en mer reell vurdering av hvilke valg og handlinger som kan være aktuelle. I denne sammenheng er dette relevant å trekke inn siden det understreker viktigheten av å avklare og utforske begrensninger og muligheter for elevers videre vei i skole og arbeidsliv (Bakke et al., 2020, s. 70-72).

*Valg og Tilfeldigheter* kan knyttes til «Valgkompetanse (D)» og setter søkelys på kompetansen en trenger for å håndtere valg og valgprosesser. Dette perspektivet retter oppmerksomhet mot at valg ikke tas i vakuum, men vil skje under påvirkning av ulike ytre faktorer, eller tilfeldigheter. Kort oppsummert handler det om å se og analysere hvordan livet utfolder seg i møtet mellom valg. Dette innebærer en forståelse om at ikke alt i livet kan styres av egne, frie valg, men at noen ganger vil andre, ytre faktorer spille inn og påvirke situasjonen. Da kan utfordringen være å finne måter å håndtere tilfeldigheter på, og tilpasse handlinger og valg slik at tilfeldighetene blir konstruktive (Bakke et al., 2020, s. 72). Med andre ord må tilfeldigheter ses på som hendelser som ligger utenfor den enkeltes kontroll, men som allikevel kan ha stor betydning for hvordan karrieren utvikler seg. Her kan vi også se hvordan denne karriereknappen og Krumboltz Happenstance Theory (2009) henger sammen, ved at begge perspektivene ser på karriereutvikling som en læringsprosess hvor både planlagte og ikke planlagte begivenheter spiller inn. Dette blir omtalt som *Planlagt tilfeldighet* og peker på betydningen av tilfeldigheter og hvilken rolle det har i den enkeltes karriereutvikling.

*Endring og Stabilitet* assosieres med «Overgangsfaser» og tar utgangspunkt i at det å leve er å være i endring og å gjennomleve overganger. Alle mennesker vil oppleve endringer, og i vår neoliberalistiske tidsalder må elevene tilpasse seg endringene som kan oppstå i livet (Kjærgård & Plant, 2018, s. 27). Endringskompetanse blir derfor pekt på som et nødvendig kompetansebehov for fremtiden, slik at f.eks. elever kan håndtere endringer knyttet til overganger i skolesammenheng, men også endringer knyttet til nære relasjoner, familiebrudd, dødsfall osv. (Bakke et al., 2020, s. 74).



Karriereknappene implementerer økt fokus på kontekst, begrensninger med tanke på muligheter, tilfeldigheter når det gjelder valg, endring og stabilitet i forbindelse med overganger. I denne forståelsen er nevnte områder en videreføring av DOTS-modellen og tilfører nye elementer når det gjelder karrierelæring. At karriereveiledere retter oppmerksomhet mot områdene som også legger til rette for å belyse dilemmaer og spenninger knyttet til utvikling av karrierekompetanse, vil kunne hjelpe elever å lære å håndtere usikkerheten i valgprosesser i en skolehverdag og et arbeidsliv som stadig endrer seg. For å beskrive dette perspektivet mer utfyllende, vil det være formålstjenlig å inkludere karriereknappene i analysen i sammenheng med innhold og temaene veilederne beskriver.



## 3 Metodologi

For å kunne bidra med kunnskap om hvordan virkeligheten ser ut, må en gå metodisk til verks. Begrepet metode kommer fra det greske ordet *methodos*, som betyr: å følge en bestemt vei mot et mål. Det kan defineres som en planmessig fremgangsmåte for å samle inn empiri som kan gi oss ny kunnskap om et fenomen. Med andre ord dreier samfunnsvitenskapelig metode seg om hvordan en skal gå frem for å få informasjon om den sosiale virkeligheten, og ikke minst hvordan denne informasjonen skal analyseres, og hva den forteller oss om samfunnsmessige forhold og prosesser (Johannessen et al., 2016, s. 25).

I denne oppgaven har jeg brukt en kvalitativ tilnærming for å svare på problemstillingen: «*hvordan opplever karriereveiledere det å arbeide med utvikling av karrierekompetanse i videregående opplæring?*» Jeg har gjennomført individuelle intervjuer med veiledere fra ulike videregående skoler, hvor innsamlet datamateriale har blitt analysert ved bruk av tematisk analyse. Dette kapitlet redegjør for den metodiske tilnærmingen til oppgaven, og vil innebære beskrivelse av metode og begrunnelser for valget av dem. Nærmere bestemt vil dette kapitlet gjennomgå en beskrivelse av anvendt metode, vitenskapsteoretisk ståsted, intervju som metode og valg tatt knyttet til innsamling, analyse og tolkning av data. Til slutt vil jeg også gå inn på forskningsetikk og si noe om studiens kvalitet og etiske overveielser jeg har stått overfor.

### 3.1 Kvalitativ metode

Hensikten med denne oppgaven er å undersøke hvordan karriereveiledere opplever det å arbeide med utvikling av karrierekompetanse i videregående opplæring. Både kvantitativ og kvalitativ metode kunne vært brukt her, men siden målet mitt var å undersøke menneskers opplevelse av et fenomen, ble det naturlig å velge kvalitativ metode. Tanken bak kvalitativ metode er å fange opp opplevelse og mening, og søke forståelse som ikke lar seg måle (Tjora, 2021, s. 35). På bakgrunn av dette har jeg valgt et kvalitativt forskningsdesign hvor problemstillingen tar utgangspunkt i hvordan karriereveiledere opplever det å arbeide med utvikling av karrierekompetanse i videregående opplæring. I forbindelse med kvalitativ metode blir det videre hensiktsmessig å gjøre rede for de filosofiske begrepene «ontologi» og «epistemologi».

#### 3.1.1 Ontologi

«Ontologi» er læren om hva som eksisterer og dreier seg om grunnleggende antakelser om hvordan den sosiale verden ser ut. Vårt ontologiske utgangspunkt gir retning for forståelsen av hvordan vi søker kunnskap om det værende (Cresswell, 1998 i Postholm, 2010, s. 34). Innenfor kvalitativ forskning handler ontologien om å forstå hvordan en ser på virkeligheten og hva som eksisterer i verden, og hvordan dette eventuelt påvirker valg av metode og tilnærminger som brukes i forskningen (Johannessen, 2016, s. 51). Som forsker med en kvalitativ tilnærming må jeg være klar over min ontologiske posisjon og hvordan dette påvirker min forståelse av virkelighet og tolkning av dataene.

#### 3.1.2 Epistemologi

«Epistemologi» eller erkjennelsesteori er læren om kunnskap, og handler om hva kunnskap er og hvordan den oppnås (Benton & Craib, 2011). I kvalitativ forskning forteller epistemologien oss at forholdet mellom forskeren og forskningsdeltakerne er et subjektivt samarbeidsforhold, snarere enn et objektivt forhold (Guba & Lincoln, 1988,

1989 i Postholm, 2010, s. 35). I dette forskningsarbeidet kan en altså tenke på kunnskap som de subjektive meningene og opplevelsene til menneskene involvert i forskningen, og som noe som oppstod i samspillet dem imellom. Denne studien vil derfor ha en epistemologisk tilnærming som vektlegger at deltakeres kunnskap skapes gjennom erfaringer, som deretter kan tolkes av forskeren. Dette vil si at deltakernes kunnskap og forskerens tolkning vil være subjektive, men dette kan fortsatt gi et verdifullt innblikk i opplevelsene til deltakerne.

## 3.2 Vitenskapsteori

Det er også viktig med en vitenskapelig begrunnelse for valg av metode. Mitt vitenskapsteoretiske ståsted er konstruktivisme, som vektlegger at kunnskap blir skapt gjennom menneskelige erfaringer og tolkninger (Silverman, 2020, s. 197). Min tanke i denne oppgaven er at det ikke finnes noen objektiv sannhet, men at kunnskap er relatert til menneskelige oppfatninger og erfaringer. På bakgrunn av mitt vitenskapsteoretiske ståsted vil denne oppgaven bygge på kvalitativ metode, som videre vil bygge på hermeneutikk og fenomenologi. En viktig målsetting med kvalitative tilnærminger er å forstå sosiale fenomener. Ved å ha nær kontakt mellom forsker og deltakere i feltet, for eksempel ved intervjuer, kan forskeren utvikle en forståelse av sosiale fenomener basert på kontaktene som etableres i løpet av forskningen (Thagaard, 2018). En slik tilnærming gir meg mulighet til å utvikle en forståelse av karriereveiledernes refleksjoner rundt tematikken karrierekompetanse. Dette forskningsprosjektet har hentet inspirasjon fra fenomenologi og hermeneutikk, og tok utgangspunkt i en tematisk-analytisk tilnærming til analysearbeidet. Videre er forskningstilnærmingen både induktiv og deduktiv. Hva dette innebærer vil bli beskrevet i de kommende avsnittene.

### 3.2.1 Fenomenologi

«Fenomenologi» er en filosofisk vitenskapsteoretisk tilnærming til kvalitativ forskning som omhandler menneskelig erfaring eller opplevelse rundt et fenomen (Postholm, 2010, s. 41). Målet med fenomenologisk forskning er å beskrive og forstå virkeligheten slik den oppleves av deltakerne, uten å dømme eller tolke deres opplevelser. Fenomenologi antar at virkeligheten er subjektiv og at den oppleves på forskjellige måter av ulike mennesker (Johanessen, et al., 2016, s. 78). Fenomenologi ble valgt som tilnærming siden oppgavens undersøkelse retter fokuset mot opplevelsen karriereveiledere har til fenomenet. Med andre ord så er fenomenologi sentralt fordi det åpner opp muligheten til å kunne svare på oppgavens problemstilling, der opplevelse og erfaring spiller en sentral rolle. Oppgaven har en åpen fenomenologisk tilnærming, der det helt konkret foreligger en interesse for å forstå «fenomenet» utvikling av karrierekompetanse i videregående opplæring, og for å beskrive verden slik den oppleves for deltakerne.

### 3.2.2 Hermeneutikk

«Hermeneutikk» er tolkningslære og handler om at forsker viser innlevelse, forståelse og empati i møte med informantene. Innenfor forskning benyttes hermeneutikk som en tilnærming til å forstå og fortolke meningsfulle fenomener. Dette inkluderer å utforske og forstå den subjektive opplevelsen og forståelsen hos veilederne, samt analysere de underliggende betydningene i datamaterialet (Moen & Karlsdottir, 2015, s. 25). Som forsker i denne oppgaven vil det være viktig å være bevisst på den samfunnsmessige konteksten der dataene ble generert for å forstå deres betydning og relevans. I tillegg må en være oppmerksom på sine egne forutsetninger og perspektiver, og hvordan disse kan påvirke min fortolkning av datamaterialet. Hermeneutikk i relasjon til teori er også et

område en må være bevisst på, siden det forteller noe om hvordan valgt teori kan påvirke min fortolkning.

### 3.2.3 Tematisk-analytisk tilnærming

I denne studien har jeg valgt å benytte meg av det som i litteraturen omtales som en tematisk analyse. Tematisk analyse (TA) er en fleksibel metode for å identifisere, analysere og rapportere mønster eller tema i et datamateriale (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Det er en grunnleggende form for analyse som ikke er bundet til et bestemt teoretisk rammeverk. Denne teoretiske friheten gjør det til et fleksibelt og nyttig forskningsverktøy som kan gi et rikt og detaljert datagrunnlag. Fordelene ved tematisk analyse er at det er en fleksibel metode som kan tilpasses ulike forskningsspørsmål og data, og på samme tid ta hensyn til subjektive opplevelser. Dette gir metoden muligheter for å utforske og beskrive komplekse fenomener (Braun & Clarke, 2006, s. 82). I intervju og analysearbeidet ble det tydelig at det var mest hensiktsmessig å benytte tematisk analyse, siden studien har en fenomenologisk tilnærming som søker etter å forstå karriereveiledernes opplevelse til fenomenet karrierekompetanse. Likevel må en være bevisst på hvilke avgrensninger en gjør i prosessen, slik at analysen blir metodisk og teoretisk forsvarlig og stemmer overens med det forskeren ønsker å vite noe om (Braun & Clarke 2006, s. 78-81). Dette viser behovet for en systematisk tilnærming for å sikre validiteten av resultatene.

### 3.2.4 Induktiv og Deduktiv tilnærming

Det finnes to måter å tenke logisk på; induksjon og deduksjon. Ved en deduktiv tilnærming går forskeren fra teori til empiri (virkelighet). Dette krever at forskeren har et teoretisk utgangspunkt før en begynner analysen, for søkingen etter kunnskap skal her være styrt av teorier. På den andre siden har en induktiv tilnærming, som forsøker å samle inn kunnskap ved å gå fra empiri til teori. Forskeren leter etter mønstre, temaer og kategorier som kommer frem av empirien og en bør samle inn data med et så åpent sinn som mulig (Brandt & Sprogøe, 2019, s. 28-29). Det er også viktig å presisere at selv om tilnærmingen er empiridrevet, er den ikke uten teoretisk grunnlag. Forsker kan tenke teori fra første stund og må ha et bevisst og avklart forhold til antakelsene om fenomenet en studerer, men en trenger ikke å låse seg til bestemte teorier (Johanessen, et al., 2016, s. 38-39). I dette forskningsprosjektet har jeg hatt teorier om karriereveiledning og karrierekompetanse med meg hele veien, men det er viktig å presisere at intervjuguiden ikke er utarbeidet ut fra spesifikke teorier og i analysen av empirien vil jeg bruke en induktiv tilnærming da jeg begynner å systematisere, kategorisere og ordne datamaterialet. På samme tid ønsker jeg også å samle inn data med et så åpent sinn som mulig, selv om ulike teorier knyttet til min problemstilling er med meg hele veien. Dette viser også hvordan prosjektet bærer preg av både induktiv og deduktiv tilnærming, ved at vi har på forhånd har valgt ut ulike teorier som kan hjelpe oss med å forstå datamaterialet, men vi er ikke låst til dette teoretiske utgangspunktet og ønsker fortsatt å undersøke dataen med et åpent sinn og lage kategorier, forståelser og teorier ut fra de temaene som eventuelt skulle oppstå.

## 3.3 Datainnsamling

Datainnsamling er metoden som brukes for å samle inn datamateriale. I denne delen vil jeg beskrive hvordan data ble samlet inn gjennom kvalitativt intervju, bruk av intervjuguide, hvordan deltakerne ble valgt, og planlegging og gjennomføring av intervjuundersøkelsen. Når det gjelder begrepsbruk, valgte jeg å bruke begrepet «informanter» når jeg refererer til deltakerne i studien.

### 3.3.1 Kvalitativt intervju

Kvalitativt intervju er en metode som er godt egnet til å få frem det fenomenologiske perspektivet i min studie. Jeg vurderte fokusgruppeintervju, men kom frem til at individuelle intervju med en semi-strukturert tilnærming vil være den beste veien for denne studien. Ettersom det vil gi meg subjektiv data fra de ulike deltakernes opplevelse av å arbeide med utvikling av karrierekompetanse, og hvordan de i praksis benytter seg av disse begrepene. Dette vil si at intervjuene vil bli gjennomført med grunnlag i en semi-strukturert intervjuguide, med et fastlagt tema, men med mulighet for å endre rekkefølge på spørsmålene og temaene underveis. Dette gjør at en får tilgang til deltakernes perspektiver og tolkninger av egne erfaringer, samtidig som samtalen følger en forhåndsbestemt «retning» (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 31). Dette gir også deltakerne mulighet til å ta opp andre, relevante tema enn det som forskeren har planlagt på forhånd. I tillegg gir en semistrukturert tilnærming muligheter for å følge opp det deltakerne sier, for eksempel ved å be de utdype eller beskrive mer dersom de nevner noe forskeren oppfatter som interessant eller relevant (Silverman, 2020, s. 177; Thagaard, 2018, s. 91).

### 3.3.2 Intervjuguide og struktur

En intervjuguide (vedlegg 3) er et nyttig verktøy å ta med seg når en skal utføre et kvalitativt forskningsintervju, ettersom det kan bidra med å sikre at intervjuet blir målrettet, systematisk og effektivt. For meg bidro guiden med struktur, ved at jeg på forhånd hadde formulert ulike spørsmål jeg skulle stille informantene i en bestemt rekkefølge. Ifølge Tjora (2021, s. 167) er det vanlig at spørsmålene i en intervjuguide varierer i utforming fra ferdigformulerte setninger til stikkord, men han understreker også at en intervjuguide må tilpasses det som skal undersøkes. I mitt tilfelle var det hensiktsmessig å ikke lage en for formell og strukturert intervjuguide, siden målet med studien var å få frem deltakernes opplevelse, erfaring og refleksjoner. På bakgrunn av dette ble intervjuguiden utformet med en semi-strukturert tilnærming. Dette ga meg en fleksibilitet som gjorde det mulig å knytte spørsmålene mine opp mot informantens opplevelser til fenomenet karrierekompetanse. Jeg ønsket en form for spontanitet i samtalen og formulerte spørsmålene mine ut fra Dalland (2020, s. 83) sin tankegang om at et intervju tjener på å være åpent, da det øker sjansen for å få mer spontane og levende svar. Imidlertid, krever dette at forskeren er oppmerksom på at samtalen ikke tar en retning som er irrelevant for studien, og det er nettopp her en god utformet intervjuguide ble til nytte for meg.

### 3.3.3 Forskningens utvalg av informanter

Dalland (2020, s. 79) skriver at «valget av intervjupersoner avhenger av hva du ønsker å vite noe om». I kvalitativ forskning gjennomføres det typisk et «strategisk utvalg» av deltakere, som vil si at en velger deltakere som en bevisst vet har noe spesielt å bidra med i undersøkelsen (Tjora, 2021, s. 145; Dalland, 2020, s. 59-60). Studiens hensikt er å forstå karriereveiledernes opplevelse av å arbeide med utvikling av karrierekompetanse, og det ble derfor først og fremst nødvendig å rekruttere karriereveiledere. Dette vil si personer som arbeider med karriereveiledning, og ikke utelukkende personer med stillingstittel «karriereveileder». Utvalget bestod av personer som enten har karriereveiledning som hovedoppgave, eller som en av flere arbeidsoppgaver i videregående opplæring. Dette vil si at flere av personene i utvalget vil ha ulike stillingstitler som karriereveileder, lektor og rådgiver. Det var ikke noe krav om at deltakerne var kjent med kvalitetsrammeverket og karrierekompetanse, men det var foretrukket at de hadde noen erfaringer med det, noe som ble understreket under

rekrutteringen. Imidlertid, viste det seg at alle deltakerne hadde god kjennskap til karrierekompetanse, rammeverket og ens sammenheng, noe som gjorde behovet for tilpasning av spørsmål minimalt. Innenfor kvalitativ forskning kan antallet informanter variere, men normen er å ha et begrenset antall deltakere (Dalland, 2020, s. 81). Målet er å fange opp opplevelse og mening, og søke forståelse som ikke lar seg måle, og det ble derfor mer hensiktsmessig å grundig undersøke et begrenset antall datasett enn å undersøke et stort datasett på overflaten. På bakgrunn av dette valgte jeg å intervju totalt fire personer.

### 3.3.4 Tematisering og planlegging av intervjuundersøkelsen

Intervjuundersøkelsen består ifølge Kvale og Brinkmann (2021, s. 137) av syv stadier: Tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering. Stadiene vil være grunnlaget for de videre beskrivelsene av hvordan jeg gjennomførte intervjuundersøkelsen.

Tematisering er en viktig del av forskningsprosessen og involverer formulering av forskningsspørsmål og teori som er relevant for det aktuelle temaet. Ved å tematisere undersøkelsen kan forskeren få svar på hva, hvordan og hvorfor relatert til det temaet som undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 139). Intervjuets «hva» handler om å samle inn kunnskap som er relevant for undersøkelsen. Siden jeg begynte på Rådgivningsvitenskap for snart to år siden har jeg hatt en interesse og engasjement for karriereveiledningsfeltet. Gjennom lesing av forskningsartikler og bøker, deltakelse i forelesninger og annet skolearbeid, har jeg opparbeidet meg en bred kunnskap på temaet, som ble avgjørende for mitt valg av tematikken «utvikling av karrierekompetanse i videregående opplæring». Intervjuets «hvordan» tar for seg måten en går frem for å innhente kunnskap om ulike teorier og intervju- og analyseteknikker, og hvilke en benytter seg av (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 140). Dette refererer til min kunnskap om metodene som benyttes i undersøkelsen, som har blitt tilegnet gjennom lesing, skolearbeid og praktisk erfaring med ulike teorier og metoder. Imidlertid, må det nevnes at jeg har ingen tidligere erfaring med å intervju karriereveiledere. Til slutt må intervjuets «hvorfor» redegjøres for, som refererer til formålet med undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2021). I mitt tilfelle er formålet å hente inn empirisk kunnskap om karriereveiledernes opplevelse av fenomenet gjennom intervju.

Planlegging av forskningsstudiet er en viktig prosess som krever oppmerksomhet på alle de syv stadiene som beskrives av Kvale & Brinkmann (2021, s. 137). Disse stadiene inkluderer å definere forskningsspørsmål, velge en passende metode, rekruttere deltakere, utvikle en intervjuguide, gjennomføre intervjuer, analysere data og rapportere resultater. Under planleggingen må en også ta hensyn til etiske implikasjoner og tidsperspektivet for undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 145). I dette tilfellet hadde jeg en tidsperiode på seks måneder, fra januar til juni, til rådighet for å gjennomføre undersøkelsen, og jeg måtte derfor utarbeide en tidsplan som var realistisk og effektiv. En annen viktig del av planleggingen min var å konstruere en intervjuguide og et informasjonsskriv som kunne brukes under intervjuene. Intervjuguiden ga meg en strukturert tilnærming til undersøkelsen og ga meg muligheten til å kunne styre samtalen i ønsket retning. Informasjonsskrivet ga deltakerne nødvendig informasjon om undersøkelsen og deres rettigheter, og bidro til å sikre deres samtykke til deltakelse i studien.

### 3.3.5 Gjennomføring av intervju

Gjennomføringen av intervjuene i denne studien ble tilrettelagt for å være enklest mulig for deltakerne. Imidlertid, ønsket alle å delta fysisk, og som en følge av dette ble det gjennomført fire fysiske intervjuer. Intervjuene ble iscenesatt ved å introdusere meg selv og prosjektet, og det ble lagt vekt på å skape en relasjon til informantene. Jeg informerte deretter om betydningen av deltakelse, anonymitet, rettigheter og samtykke til opptak av intervjuet. Det ble også presisert at målet med intervjuene var å forstå deltakernes opplevelser av å arbeide med utvikling av karrierekompetanse, og ikke vurdere eller bedømme deres arbeid. Dette la til rette for at alle svar ble betraktet som riktige i undersøkelsens kontekst.

Etter intervjuene ble deltakerne spurt om de hadde noe mer å tilføye utover det som allerede hadde blitt diskutert (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 160). Informantene ga tilbakemeldinger om at de opplevde intervjuene som gøy og interessante. En deltaker uttrykte imidlertid at det var vanskeligere å svare på spørsmålene enn først antatt, og følte selv at hen hadde for lite kunnskap om karrierekompetanse og kvalitetsrammeverket, men at det var fint at jeg ikke var ute etter å vurdere eller kritisere. Samlet sett virket deltakerne fornøyde med gjennomføringen av intervjuene og hadde ingen negative tilbakemeldinger.

### 3.3.6 Transkribering

Transkribering av lydopptak er en viktig del av forskningsprosessen innenfor kvalitativ forskning (Silverman, 2020, s. 354). Det gir en strukturert oversikt over innholdet i samtalene og gjør det enklere å analysere datamaterialet. Ved å bruke lydopptak som grunnlag for transkripsjon, kunne jeg være sikker på at jeg har nøyaktig informasjon om hva som ble sagt under intervjuet (Tjora, 2021, s. 185). Imidlertid, er det viktig å være klar over at en transkripsjon ikke kan være en helt objektiv oversettelse av lydopptaket. Noen faktorer i samtalen, som stemmeleie, intonasjon og ironi, kan gå tapt i transkripsjonen (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 205-206). Det var derfor viktig for meg å være oppmerksom på dette når jeg gjennomgikk datamaterialet og tolket resultatene.

Noen forskere velger å transkribere ordrett, mens andre bruker en mer normalisert form for å spare tid og unngå overflødig kompleksitet. Jeg valgte å bruke det Kvale og Brinkmann (2021, s. 207) beskriver som skriftspråkstil, snarere enn en ordrett talespråkstil, som innebærer å transkribere ved bruk av en mer normalisert form uten f.eks. dialekter og unødvendige muntlige ulyder. For å ivareta deltakernes anonymitet fjernet jeg identifiserende informasjon fra transkripsjonene før jeg begynte analysearbeidet. Dette inkluderte blant annet navn, skole og andre personopplysninger som kan kompromittere deltakernes anonymitet. For å ikke miste oversikt ble transkripsjonsdokumentene nummerert, og informantene ble tildelt fiktive navn.

## 3.4 Tematisk analyse

Neste steg i forskningen min omfattet analysering av datamaterialet som ble innhentet fra transkripsjonene. Som en relativt uerfaren forsker ble analysen preget av forvirring, frustrasjon og uklarhet. Noe som resulterte i tre analyseforsøk. De to første forsøkene ble gjennomført uten noen klar plan eller fremgangsmåte. Dette resulterte i varierende funn, men det gjorde meg også kjent med datamaterialet. For å sikre kvaliteten på analyseprosessen, valgte jeg å benytte meg av Braun og Clarkes (2006) tematiske analyse i det tredje forsøket. Braun og Clarke (2006, s. 87-93) beskrev seks steg i TA som fungerte som retningslinjer i analysen min. Disse vil videre presenteres stegvis.

Det første steget involverte å gjøre seg kjent med datasettet. Dette ble oppnådd ved å transkribere intervjuene og deretter lese gjennom transkripsjonene flere ganger på en aktiv måte, hvor jeg forsøkte å identifisere og undersøke mønstre og meningsinnhold (Braun & Clarke, 2006, s. 87).

Det andre steget i analysen involverte generering av koder. Koding er en prosess der en eller flere nøkkelbegreper knyttes til ett eller flere segmenter av intervjuene. Denne prosessen ble effektivisert ved bruk av et dataprogram som tillot for tematisk relevante utdrag å bli tildelt en unik kode. Dette ble utført i tråd med anbefalingene fra Braun og Clarke (2006, s. 88-89) og Kvale & Brinkmann (2021, s. 226). Ifølge Tjora (2021, s. 219) kan koder fungere som en kilde til å generere tanker og idéer fra det empiriske materialet. I mitt analysearbeid var kodene en viktig byggestein for hvordan funnene senere i oppgaven ble beskrevet og presentert.

I det tredje steget av analyseprosessen var målet å identifisere mønstre eller temaet i datamaterialet. Dette involverte en videre kategorisering av kodene på et mer overordnet nivå. Kodene ble sortert og redusert til noen få enkle kategorier og underkategorier, mens andre koder ble forkastet (Braun & Clarke, 2006, s. 89-90). Kategorier kan komme fra teorien, beskrivelser gitt av informantene, eller oppstå underveis i analyseprosessen (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 228). I mitt analysearbeid var noen av kategoriene inspirert av teori, mens andre stammet fra informantenes egne ordvalg.

Det fjerde steget i analyseprosessen involverte en vurdering av temaene, eller kategoriene som jeg valgte å kalle dem, som ble utledet i forrige steg. Ifølge Braun og Clarke (2006, s. 91) innebar vurderingsprosessen å ta avgjørende beslutninger om hvilke kategorier som skulle bevares, separeres eller kombineres. I min vurdering av kategoriene var målet å sikre at data innenfor en kategori hørte sammen på en meningsfull måte, samtidig som kategoriene skulle skille seg klart fra hverandre. Etter at vurderingsarbeidet var fullført, hadde jeg oppnådd en dypere forståelse av kategoriene og deres relevans i analysen.

Det femte steget i analysen var å definere og navngi temaene. Formålet med dette steget var å utlede klart å tydelig hva kategoriene handlet om. Det anbefales å gi kategoriene deskriptive navn for hva de omhandler og som fanger essensen av kategorien (Braun & Clarke, 2006, 92-93). I mitt tilfelle ble kategorinavnene utformet med tanke på å være presise, og gi leseren umiddelbart en ide om hva kategorien handlet om. Kategoriene jeg til slutt landet på var «Veiledernes forståelse av karrierekompetanse, «Viktige ressurser i veilederens praksisarbeid» og «Veiledernes arbeid med karrierelæring til karrierekompetanse i praksis».

Det sjette og siste steget i analyseprosessen var å produsere en rapport, der en presenterer funnene sine. Rapporten bør presenteres på en sammenhengende og logisk måte, noe jeg har forsøkt å gjøre her. I det neste kapittelet vil utdrag fra datamaterialet bli presentert for å demonstrere de ulike kategoriene gjennom levende eksempler. Disse utdragene vil også bli tolket i forhold til oppgavens problemstilling og forskningsfunn (Braun & Clarke, 2006, s 93).



## 3.5 Studiens kvalitet

Studios kvalitet handler om forskerens evne til å tenke gjennom og definere hvordan og hvorfor valgt metode faglig henger sammen med forskningsspørsmål, teoretisk rammeverk og det samlede metodologiske design. Dette krever at en er godt forberedt, samt åpen og reflektert til stede. For å kunne vurdere kvaliteten i kvalitativ forskning må en se på forskningens troverdighet og om forskeren evner å være transparent gjennom hele forskningsprosessen og ha et metablikk på egen forskning. Dette gjøres ved å redegjøre for ulike kvalitetskriterier som pålitelighet (reliabilitet), gyldighet (validitet) og refleksivitet (Thagaard, 2018). Som diskutert tidligere i kapittelet, dreier gjerne kvalitativ forskning seg om menneskers opplevelser av ulike fenomener, noe som kan gjøre det bortimot umulig å finne en enkel og utvetydig sannhet (Johanessen et al., 2016, s. 29). Det vil derfor være vanskelig å snakke om forskningens gyldighet på samme måte som en kan innen kvantitativ forskning. Det samme kan sies om reliabilitet, siden kvalitative forskere setter søkelyset på det unike ved menneskers erfaringer og opplevelser, noe som kan være utfordrende å måle gjentatte ganger. For å løse dette foreslår Tjora (2021) en hybridløsning hvor eksisterende begreper tilpasses og flere legges til. Jeg har valgt i denne oppgaven å støtte meg på de eksisterende to konseptene, tilpasset kvalitativ forskning, i tråd med Tjora (2021) og Thagaard (2018). I tillegg til forskerrollen og refleksivitet som jeg mener er to viktig områder å gjøre rede for i studier med en fenomenologisk tilnærming, som mitt, hvor kvalitet er vurdert ut ifra forskers evne til å behandle og tolke data (Postholm 2010, s. 136).

### 3.5.1 Forskerrollen

Forskerrollen er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskapen og de etiske avgjørelsene som tas i kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 108). Ingen av oss møter verden forutsetningsløst, og vår bakgrunn – både personlig og faglig – vil være en del av prosessen ved å etablere kunnskap. Noe kan formuleres språklig, men mye er intuitiv kunnskap som virker styrende på forskningsprosessen uten at vi er klar over det. Derfor er det viktig, som forsker, å reflektere over om det er forhold ved egen bakgrunn som kan ha betydning for forskningen, for eksempel ens ontologiske, epistemologiske eller faglige perspektiv. Dette er særlig påkrevd ved kvalitative undersøkelser, der forskeren er i en spesiell stilling ved at det er han eller hun selv som gjennomfører både datainnsamlingen, analysene og fortolkningen av resultatene. I et slikt tilfelle vil det være avgjørende for andre å vite noe om forskerens forståelse og bakgrunnskunnskap (Johanessen, 2016, s. 51). Min kunnskap om tematikken er basert på det jeg har tidligere lest og lært i rådgivningsvitenskap på NTNU. Dette har dannet utgangspunktet for mitt valg av å undersøke karriereveiledningsfeltet, eller mer spesifikt fenomenet utvikling av karrierekompetanse som jeg har opparbeidet meg kunnskap om de siste årene. Kvale & Brinkmann (2021, s. 108) anser forskeren som det fremste redskapet for innhenting av kunnskap og understreker at faktorer som personlighet og bakgrunn spiller en betydelig rolle for hvordan data innhentes. Jeg vil ikke påstå at min personlighet eller bakgrunn har hatt stor innvirkning på hvordan dataen ble hentet inn, men den spilte en betydelig rolle i mitt valg av tema. Noe jeg har vært bevisst på hele veien. Videre vil jeg ta stilling til kvalitetskriteriet refleksivitet, som også er en del av forskerrollen.

### 3.5.2 Refleksivitet

«Refleksivitet» er et kvalitetskriterium som innebærer at forskeren evner å se betydningen av sin egen rolle i samhandling med deltakerne, de empiriske dataene, de teoretiske perspektivene, og den forforståelsen som forskeren bringer med seg inn i prosjektet (Tjora, 2021, s. 260). Innen kvalitativ forskning er forskeren en sentral del av prosessen og er involvert i alle ledd, fra å bestemme tema, utforme forskningsdesignet, gjennomføre datainnsamling til å analysere datamaterialet. Alle disse prosessene krever en undersøkelse av våre tolkninger og hva som påvirker den (Tjora, 2021, s. 278). For å kunne vedlikeholde en stabil refleksivitet gjennom forskningsprosessen valgte jeg å ta i bruk en masterdagbok. Kvale & Brinkmann (2021, s. 148) anbefaler å føre en slik dagbok ettersom det gir forskeren en oversikt over oppfatninger og refleksjoner en gjør seg underveis i forskningsprosessen. For meg har dagboken bidratt med å styrke kvaliteten i prosjektet ved at det har gitt meg muligheten til å se tilbake, ved et senere tidspunkt, på kritiske refleksjoner i øyeblikket de oppstod. Verdien av dette ble tydelig for meg i analysedelen, da jeg slet med å finne tilbake til tidligere refleksjoner, men ved å se tilbake på det som ble skrevet ned i dagboken kunne jeg få et innblikk i tidligere refleksjoner gjort i øyeblikket der og da, og sammenligne disse med refleksjoner jeg har her og nå. Dette gjorde det enklere for meg å beskrive mine egne tolkninger av dataene og i tillegg se selv hvordan min egen subjektivitet kan påvirke forskningsprosjektet. Jeg vil nå si noen ord om de eksisterende begrepene, tilpasset kvalitativ forskning, som Tjora (2021) foreslår: pålitelighet (reliabilitet) og gyldighet (validitet).

### 3.5.3 Pålitelighet

«Pålitelighet» eller reliabilitet som det kalles på forskningspråket, er et sentralt kvalitetskriterium i forskning som gjør rede for hvordan data utvikles, analyseres, og kobles opp mot teori. Pålitelighet knyttet seg til nøyaktigheten av undersøkelsens data og behandles i sammenheng med forskningsresultatene konsistens og troverdighet (Johanessen, et al., 2016, s. 36). I denne studien har jeg valgt å tilfredsstille pålitelighetskriteriene ved å forholde meg til to ulike strategier. Den ene er å gjøre forskningsprosessen transparent gjennom å beskrive forskningsprosessen på en tilstrekkelig detaljert måte, for eksempel ved å redegjøre for hvordan informanter ble utvalgt, hvordan intervju gjennomføres, hvordan lydopptak transkriberes og hvordan data analyseres. Den andre er å være oppmerksom på teoretisk ståsted og gjøre dette eksplisitt ved å vise hvordan denne produserer spesifikke tolkninger og ekskluderer andre. Her vil det være viktig, gjennom hele oppgaven, å grundig gjøre rede for bruk av empiri og teori når det er relevant.

### 3.5.4 Gyldighet

«Gyldighet» eller validitet er et annet sentralt kvalitetskriterium. Innenfor kvalitativ forskning handler det om å kunne vise en logisk sammenheng mellom prosjektets utforming og funn, og de spørsmål en eventuelt vil ha svar på (Tjora, 2021, s. 260). Med andre ord så vil validiteten av kvalitativ forskning avhenge av hvorvidt resultatene og slutningene er akseptert som fornuftige, legitime og autoritative av andre akademikere og forskere innenfor det samme faglige miljøet. For å kunne vurdere hvorvidt en kvalitativ studie er valid må en ta i betraktning studiets metodikk og gjennomførelse, samt om funnene fra studien kan konkluderes som troverdige og nyttige (Tjora, 2021). Dette stiller et krav til metodebruk, ved at metoden må være egnet til å undersøke det den skal undersøke. I mitt tilfelle ble kvalitativt intervju benyttet som metode for å undersøke karriereveiledernes opplevelser og erfaringer med karrierekompetanse. Det kan også i denne sammenheng nevnes at min forståelse av deltakernes opplevelser og

erfaringer bygger på et utenforstående-perspektiv, siden jeg ikke arbeider innenfor samme felt som de intervjuede.

## 3.6 Etiske vurderinger

Etikk dreier seg først og fremst om forholdet mellom mennesker, det vil si spørsmålet om hva vi kan og ikke kan gjøre mot hverandre. Dette aktualiseres sterkt i samfunnsforskning fordi denne så direkte berører enkeltmennesker og forhold mellom mennesker (Johanessen, 2016, s. 83). Hovedregelen er at forskeren har ansvar overfor alle personer som aktivt deltar i forskningen. Derfor er det viktig at en som forsker tar i betraktning aspekter som tillit, konfidensialitet, respekt og gjensidighet i møte med våre deltakere (Tjora, 2021, s. 53). I denne studien er kvalitativt intervju valgt som metode, noe som innebærer kontakt mellom forskeren og de som blir intervjuet, i tillegg til at forskeren samler inn data som kan knyttes til deltakerne (Thaagard, 2018, s. 21). Det vil derfor være viktig å overholde etiske prinsipper knyttet til konfidensialitet, samtykke, tillit, respekt og gjensidighet.

Min studie innebærer behandling av personopplysninger og måtte derfor meldes inn til norsk senter for forskningsdata (NSD). NSD er en forskningsinstitusjon som er ansvarlig for å hente inn, bearbeide, lagre og dele data om mennesker og samfunn på en trygg og lovlig måte, i dag og i fremtiden. Det første steget i forberedelse til denne prosessen var å utforme et informasjonsskriv og en intervjuguide, for deretter å søke NSD om godkjenning av prosjektet med tanke på personvern. Informasjonsskrivet og intervjuguiden er lagt ved som vedlegg (vedlegg 2 og 3). Søknaden ble raskt vurdert og godkjent, ettersom mitt prosjekt kun vil behandle personopplysninger med lav personvernulempe og risiko. Om en ønsker å ta en nærmere titt på NSD sin vurdering om behandling av personopplysninger til dette prosjektet, kan du se vedlegg 1.

### 3.6.1 Informert samtykke

Informert samtykke handler om hvordan en sørger for at informantene får den informasjonen de trenger om forskningsprosjektet de skal delta i. Informasjonen skal i dette tilfellet inneholde alt fra forskningens formål til hvilke fordeler og ulemper deltakelse kan medføre (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 104). Jeg løste kriteriet om fritt informert samtykke ved bruk av et informasjonsskriv, som inneholdt informasjon om forskningens formål, kriterier for å kunne delta, hva det ville innebære å delta, informasjon om frivillighet, anonymisering og personvern, en oversikt over informantenes rettigheter, opplysninger om behandlingen av dataene, samt en opplysning om at prosjektet var godkjent av NSD. I tillegg kunne informantene finne kontaktinformasjonen til meg, min veileder, universitetets personvernombud og NSD. Til slutt kommer det en samtykkeerklæring om deltakelse til intervju som må signeres av informantene som ønsker å ta del i prosjektet. Informasjonsskrivet (vedlegg 2) ble først sendt rundt til ulike rektorer på de aktuelle videregående skolene for å få godkjenning til å søke etter informanter på deres område. Deretter ble skrivet sendt til de aktuelle kandidatene til mitt prosjekt, med en kort introduksjon til prosjektet. Jeg var også tydelig på at dette var innsamling av datamateriale til en masteroppgave og at det var fullstendig frivillig å delta eller velge å la være, og at det var mulig å trekke seg når som helst, uten noen konsekvenser. Informasjonsskrivet ble også gjennomgått muntlig av meg før intervjuet, og deretter måtte deltakerne signere om de ville fortsette deltakelsen i prosjektet.

### 3.6.2 Lydopptak

Lydopptak er et viktig teknisk verktøy å ta i bruk ved bruk av kvalitativt intervju. Ved å ta opp lyden, kunne jeg som forsker konsentrere meg om det som skjer i samtalen og rommet. Som forsker er det viktig å huske på at lydopptak er en form for offentlig informasjon som ivaretar sekvenser av uttalelser (Silverman, 2020, s. 352). Derfor må deltakere alltid gi samtykke før en begynner et lydopptak av dem, i tillegg til at en gir informasjon om hvordan disse opptakene skal behandles (Tjora, 2021, s. 180). Dette ble, som tidligere beskrevet, gjort i forkant av hvert intervju.

### 3.6.3 Konfidensialitet

Konfidensialitet og/eller anonymitet er et sentralt forskningsetisk prinsipp som handler om personvern og hvilken innsats forskeren gjør i å skjule identiteten til deltakerne, slik at de ikke skal bli gjenkjent på noe vis i forskningen (Fossheim, 2015). Det er et tiltak som skal beskytte deltakerne, derfor er konfidensialitet viktig i alle former for forskning (Silverman, 2020, s. 153). Derfor ble deltakernes navn og skole anonymisert for å ivareta deres personvern. For å opprettholde dette ble informantene, i denne oppgaven, omtalt ved bruk av fiktive navn: Andreas, Vilde, Håvard og Victoria. Taushetsplikt er også en viktig del kravet om konfidensialitet og anonymitet (Dalland, 2020, s. 82). Dette ble overholdt av meg gjennom hele studien. Når det gjelder lagring av data har jeg benyttet meg av en diktafon til opptak av intervjuene og har transkribert dem i sin helhet med unntak av navn og steder deltakerne har brukt. Diktafonen jeg har brukt er utlånt av NTNU og er ikke tilkoblet internett på noen måte. Dette vil si at opptakene kun er lagret på diktafonen. Både opptak og transkribert datamateriale slettes etter at master er godkjent.

## 4 Presentasjon av funn

I dette kapitlet vil jeg presentere funnene jeg gjorde gjennom den tematiske analysen av datamaterialet. Funnene presenteres tema for tema, med utdrag fra intervjuene og analytiske kommentarer som utbroderer hvordan jeg har tolket utsagnene til informantene. Funnene utgjør til sammen svar på oppgavens problemstilling: «*Hvordan opplever karriereveiledere det å arbeide med utvikling av karrierekompetanse i videregående opplæring*». Etter å ha gjennomført den tematiske analysen ble det tydelig at svaret på problemstillingen er sammensatt av flere faktorer, som resulterte i tre tematiske kategorier. Disse ble døpt:

Kategori 1: Veiledernes forståelse av karrierekompetanse

Kategori 2: Forutsetninger for karrierelæring og utvikling av karrierekompetanse

Kategori 3: Veiledernes arbeid med karrierelæring til karrierekompetanse i praksis

Før jeg presenterer funnene må det nevnes at alle kategoriene har tilhørende underkategorier som peker på de mest sentrale elementene av hver hovedkategori. Funnene vil også bli presentert hver for seg selv om de i sin helhet er sammenknyttet. Karriereveiledernes opplevelse av å arbeide med utvikling av karrierekompetanse i videregående opplæring kan forstås som en dynamisk prosess bestående av tre steg. Prosessen begynner med karriereveiledernes forståelse av karrierekompetanse og egen rolle. Deretter viser prosessen til viktige ressurser/forutsetninger som bør være til stede for at karriereveiledere skal kunne utføre arbeidet med karrierelæring og utvikling av karrierekompetanse. Disse forutsetningene kan forstås som ressurser, verktøy eller lignende som brukes i det praktiske arbeidet med utvikling av karrierekompetanse. Til slutt omfatter prosessen arbeidet som skjer i praksis. Kort oppsummert kan altså kategoriene betraktes som en prosess som begynner med karriereveiledernes forståelse av karrierekompetanse, deretter over til forutsetninger som legger grunnlaget for å kunne utføre det praktiske arbeidet, og som ender med arbeidet som skjer i praksis.

### 4.1 Kategori 1: Veiledernes forståelse av karrierekompetanse

Den første kategorien handler om karriereveiledernes forståelse av karrierekompetanse, mer spesifikt hva det innebærer for dem. En sentral del av veiledernes opplevelse er knyttet til hvordan de tolker karrierekompetanse, og utgjør derfor en essensiell del av prosessen mot å kunne svare på oppgavens problemstilling: *Hvordan opplever karriereveiledere det å arbeide med utvikling av karrierekompetanse i videregående opplæring?* Gjennom både intervjuene og analysen ble det tydelig at karriereveiledernes forståelse av karrierekompetanse var lik på flere punkter, men med noen nyanser. Noe sitatene fra Andreas og Vilde illustrerer.

*«For meg er karrierekompetanse og livsmestring ganske likt. Fordi at det handle jo i bunn og grunn om å altså ha litt sånn innsikt i seg selv, det handler om bevissthet om hva som påvirke og hvordan tar æ valg og hvordan håndtere æ konsekvenser av valg, også handle det om ferdigheter, altså hvordan finne informasjon eller hvordan sile informasjon. Som æ mene at du har bruk for i hele livet ditt egentlig» (Andreas).*

*«Jeg opplever at karrierekompetanse er kjempe viktig siden det handler om dem valgan dem har gjort underveis, at dem ser på en måte konsekvensan av dem, og det er ikke sikkert at de skal følge de samme valgan, men at dem hvert fall ser*

*konsekvensen av valgen man har tatt, men at det ble tatt i det tidspunktet, her og nå aspektet, også kan jeg si at «Javell, men det er aldri forseint å gjøre et annet valg, men du har lært at du tok et valg ut fra det du visste der og da, også har du erfart noe nå» (Vilde).*

Alle informantene hadde hørt begrepet karrierekompetanse før, og som en kan se i sitatene ovenfor finnes det flere likhetstrekk mellom informantenes forståelse av karrierekompetanse. Stort sett alle forsto karrierekompetanse som en viktig del av deres arbeid i videregående opplæring. På bakgrunn av dette utgjør veiledernes forståelse av karrierekompetanse til sammen underkategoriene «Evne til å ta valg og selvinnsikt som sentrale karrierekompetanser» og «Forståelse av egen rolle i arbeidet med utvikling av karrierekompetanse».

#### 4.1.1 Valgkompetanse og Selvinnsikt som karrierekompetanser

Denne underkategorien tar for seg karrierekompetanser som selvinnsikt og valgkompetanse, som ifølge informantene er anset som de viktigste karrierekompetansene å utvikle hos elever i videregående opplæring. Slik jeg har tolket deltakernes uttalelser, er det flere sider ved hva de legger i begrepet karrierekompetanse, men en fellesnevner er vektleggingen av valgkompetanse og selvinnsikt, som blir sett på som en sentral del av karriereveiledningsprosessen i videregående opplæring. Flere av deltakerne betegner utvikling av valgkompetanse og selvinnsikt som en viktig del av deres arbeidshverdag, og de bruker mye tid på å forberede elevene på valg knyttet til liv og læring. Imidlertid, er det viktig å understreke at min tolkning av datamaterialet er at alle informantene forstår i sin helhet karrierekompetanse til å innebære valgkompetanse og selvinnsikt, men måten de beskriver innholdet på skiller seg fra person til person. Disse nyansene vil bli belyst i denne underkategorien. For eksempel snakker Andreas om at han de siste årene har fokusert mer på karrierekompetanse og forteller hva dette innebærer for han:

*«Vi har de to til tre siste årene vridd oss mer og mer over til da karrierekompetanse, også har jeg tenkt at her handler det om å gjøre dem i stand til å ta valg, være bevisst på hvordan dem tar valg og hvordan, altså litt sånn, faktiske hvilke muligheter som finnes, hvilke begrensninger er der, og hvilke av de begrensningene er reell eller skapt sjøl. Altså rett og slett gi dem en verktøykasse da, for å ta ulike valg fremfor å hjelp dem med å ta valget. Vi stiller nok flere spørsmål enn vi kjem med svar da» (Andreas).*

Slik jeg forstår det er Andreas opptatt av å gjøre elevene i stand til å ta et valg og forstå hva dette innebærer for en selv. Han uttrykker også at det handler om å se muligheter og begrensninger, men at det i bunn og grunn handler om å gi dem en verktøykasse, som kan forstås som et sett av karrierekompetanser. Dette kan tolkes som at Andreas knytter evnen til å håndtere valg til det å se muligheter og forstå sine begrensninger, og han forstår dette som karrierekompetanser. Dette kan oversettes til valgkompetanse og selvinnsikt, derfor kan en påstå at Andreas sin forståelse av karrierekompetanse innebærer et økt fokus på utvikling av valgkompetanse og selvinnsikt. Håvard kommer med en litt annen opplevelse av karrierekompetanse:

*«Altså, jeg tenker jo at det handler først og fremst om hva kan man i forhold til hvem en er som person og hva man har av kompetanse selv som på en måte kan påvirke den jobben eller den veien man tar da. Og hva har man på en måte gjort for å bygge den kompetansen og litt sånn bevisstgjøring i forhold til det da. Hva er det som trengs av kompetanse innenfor ulike felt for eksempel og prøve å finne*

*ut av hva man kan rett og slett, og hva trenger man for å kunne ta det valget som skal til for å bli fornøyd da» (Håvard).*

Han mener at karrierekompetanse innebærer å bli bevisst på hvem en er som person og sin egen kompetanse i forhold til hva en kan og ikke kan. Han sier også at det handler om å vite hva en trenger for å kunne ta et valg og være fornøyd med dette valget. Min tolkning av dette er at Håvard anser evnen til å se seg selv i forhold til sine omgivelser som en viktig karrierekompetanse, dette kan oversettes til selvinnsikt. Videre legger han vekt på evnen til å kunne ta et godt valg. Dette kan forstås som valgkompetanse, og ut ifra sitatet kan en påstå at Håvard ser på selvinnsikt og valgkompetanse som sentrale karrierekompetanser. I neste sitat av Vilde, beskriver hun karrierekompetanse på følgende måte:

*«Det er det som jeg føler at jeg gir elevene mine gjennom samfunnskunnskapen, i klasserommet. Som samfunnsfaglærer så kan jeg være med å lære dem om karrierevalg, å det å ta valg, for karrierelæring handler for meg om å kunne ta valg i forhold til partner, identitet, utdanning og økonomi. Ja, alle disse valgene vi tar som mennesker på en måte tenker jeg er en form for karrierelæring, siden det påvirker hele mennesket. Jeg ser liksom det her hele mennesket da i den settingen når det er snakk om karriere» (Vilde).*

Her illustreres karrierekompetanser gjennom at det handler om å kunne ta valg i alle områder i livet, eller med andre ord sin karriere. Vilde påpeker at alle disse valgene vi tar som mennesker er en form for karrierelæring, siden det påvirker hele mennesket. Denne læringen utvikler seg etter hvert til kompetanser. Dette kan sammenliknes med Håvard sin opplevelse av at karrierekompetanse innebærer en bevissthet om hvem en er som person, altså hele mennesket. Jeg tolker det som at Vilde er opptatt av karrierevalg i forhold til hele mennesket, derfor kan en anta at valgkompetanse og selvinnsikt er viktige punkter i hennes tolkning av karrierekompetanse.

Som vi har sett tolker informantene karrierekompetanser som evnen til å kunne ta gode valg i alle området i livet, men på ulike måter. Dette kan oversettes til valgkompetanse og selvinnsikt. For å oppsummere kan vi hevde at karriereveiledere tolker valgkompetanse som en viktig kompetanse i karrierelæringen. Dette er basert på at det for det første så skal elevene gjennom flere store valg i løpet av videregående opplæring, noe som kan være årsaken til det økte fokuset på utvikling av valgkompetanse. For det andre er det interessant å se hvordan karriereveilederne knytter valg til alle området i livet, det handler ikke bare om å ta et valg, du må også være fornøyd med valget en tar. Min tolkning av dette er at valg i videregående opplæring er tett forbundet med selvinnsikt, siden flere av informantene forteller at karrierekompetanse handler om å bli kjent med seg selv, se sine muligheter, forstå sine begrensninger og forventninger, og forstå hvilke valg som er best for en selv, her og nå. Jeg tolker dette som at elevenes evne til å håndtere valg krever en forståelse av deg selv, med andre ord selvinnsikt. På denne måten utfyller selvinnsikt og valgkompetanse hverandre, der den ene ikke kan utvikle seg uten den andre. Selv om flere av disse sidene som karriereveilederne beskriver glir inn i hverandre, er min oppfatning at karrierekompetanser grovt sett kan deles inn i to kategorier – valgkompetanse og selvinnsikt, som videre utgjør karriereveilederens forståelse av karrierekompetanse i videregående opplæring.

#### 4.1.2 Forståelse av rolle i arbeidet med karrierekompetanse

Det ble tydelig i intervjuene at karriereveiledernes forståelse av egen rolle i arbeidet med karrierekompetanse var noe varierende. Rolle i denne sammenhengen handler om deltakernes forståelse av egen rolle i forhold til elevenes utvikling av karrierekompetanse, og hvordan dette oppleves. Karrierekompetanse er et omfattende begrep med mye innhold. Dette kan oppleves som mye å sette seg inn i, noe som kan gjøre det utfordrende for både karriereveiledere og elever å bygge kompetanse. Jeg mener derfor det er viktig å vise til denne underkategorien for å få et dypere innblikk i karriereveiledernes forståelse av karrierekompetanse. Noe Håvard viser til i dette sitatet:

*«Jeg tenker at det er elevene selv som er ansvarlig forhold til det å bygge egen kompetanse, også blir vi som skole og rådgivere mere, kall det fasilitatorer da som skal legge til rette for at den kompetansen bygges. Men så har vi jo et ansvar i forhold til lovverket og, for det er jo på en måte den rådgivninga som finnes, eller som skal gies på karrierefeltet det er jo den vi har i ryggen også selv om det egentlig ikke står spesifikt» (Håvard).*

Håvard mener at det er elevene selv som er ansvarlig for å bygge egen karrierekompetanse, men han anser seg selv som en fasilitator som skal legge til rette for at denne kompetanse bygges. Dette kan forstås som Håvard sin rolle i forhold til utvikling av karrierekompetanse, siden han viser til seg selv som en fasilitator. Han opplever også at en som veileder har et ansvar i forhold til lovverket og skolen, noe som kan påvirke egen rolle i utviklingen av karrierekompetanse ettersom en har nødt til å følge en bestemt retning som skolen har lagt opp til. Jeg tolker dette utsagnet som at karrierefeltet, eller egen kompetanse i forhold til karriere, har mye å si på egen rolle i arbeidet med karrierekompetanse. Tolkningen av egen rolle ble også et tema i intervjuet med Vilde, her på spørsmål om rolle i forhold til det å arbeide med utvikling av karrierekompetanse:

*«Jeg tenker veiledning da. Ikke rådgivning. Derfor liker jeg ikke tittelen Rådgiver som vi har her, for jeg forstår det som at du som rådgiver skal gi råd, mens med veileder er du mer ut etter å veilede ut fra der eleven er kan du si» (Vilde).*

Dette utsagnet viser at Vilde anser egen rolle som veileder og ikke rådgiver, selv om hun har offisiell jobbtittel som rådgiver. Hun forklarer dette med at en som rådgiver skal gi råd, mens en veileder skal hjelpe elevene ut fra der en er her og nå. Min tolkning av dette er at Vilde snakker om å fasilitere, altså legge til rette elevenes utvikling. Det handler ikke lenger om å gi forslag til løsninger på problemer, men heller stille spørsmål på en måte som skaper refleksjon og som kan hjelpe eleven å finne egne løsninger. Dette kan også sammenliknes med Håvard sitat om egen rolle, hvor han beskriver seg selv som en fasilitator.

Informantene har i denne underkategorien uttrykt opplevelser, der deres tolkning av egen rolle i forhold til arbeidet med karrierekompetanse ble synlig. For å oppsummere kan vi påstå at karriereveiledere tolker deres rolle ganske likt, men med noen nyanser, hovedsakelig basert på deres opplevelse av at rolle innebærer veiledning og ikke rådgivning. Videre tolkes rolle mer spesifikt i den forstand at det handler om å fasilitere, lytte, og møte elevene som medmennesker. Til slutt viser funnene at forforståelse og selvbevissthet kan tolkes som en sentral del av veiledernes rolle i arbeidet med karrierekompetanse.



## 4.2 Kategori 2: Forutsetninger for utvikling av karrierekompetanse

*«Ja kvalitetsrammeverket er en viktig ressurs i vår praksis, for mye av det som står i kvalitetsrammeverket er veldig konkret, og lett tilgjengelig, og lett for elevene å forstå hva hensikten med dem også er» (Andreas).*

Neste hovedkategori handler forutsetninger som bør være til stede for å kunne arbeide med karrierelæring og utvikling av karrierekompetanse. Disse forutsetningene kan være ressurser, verktøy eller lignende innhold som bidrar til å fremme karrierelæring og karrierekompetanse. Imidlertid, er det viktig å understreke at denne kategorien viser til ulike ressurser som karriereveiledere betrakter som en forutsetning for det praktiske arbeidet med karrierelæring og karrierekompetanse, og ikke hvordan disse ressursene brukes i praksis. På denne måten kan ressurser i veiledernes praksisarbeid forstås som en forutsetning som legger grunnlaget for arbeidet som utføres i praksis. Gjennom både intervjuene og analysen ble det tydelig at karriereveiledere arbeider med utvikling av karrierekompetanse på like måter. I undersøkelsen gikk flere temaer igjen i deres beskrivelser av eget arbeid. Først og fremst er kvalitetsrammeverket opplevd som en nyttig ressurs i deltakernes praksis. Noe Andreas illustrerer i sitatet over. Flere av informantene anser kvalitetsrammeverket som en nyttig ressur til karriereveiledning i praksis, siden det viser til noe konkret en kan jobbe med. Et eksempel på dette er karriereknappene, som flere av informantene beskriver som et verktøy som legger grunnlaget for arbeidet med karrierelæring. Ifølge funnene er karriereknappene anset som en viktig ressurs i karriereveiledernes praktiske arbeid med karrierelæring og utvikling av karrierekompetanse. På bakgrunn av dette blir forutsetninger for veiledernes praksisarbeid representert her i underkategoriene: «kvalitetsrammeverket» og «karriereknappene». Disse vil videre presenteres.

### 4.2.1 Kvalitetsrammeverket

Kvalitetsrammeverket er anset som en viktig forutsetning for karriereveiledernes praksis. Kvalitetsrammeverket refererer her til deltakernes erfaringer med rammeverkets innhold i praksis. Et gjennomgående tema i flere av intervjuene var at rammeverkets innhold har hatt stor betydning for deres praksisarbeid. Flere av deltakerne opplever rammeverket som en ressurs, og mener at det har bidratt til å skape en felles standard i karriereveiledningen, noe som har gjort det enklere å koble sammen faglærere, skoleledere og foreldre til karriereveiledningen. Alle informantene er både veiledere/rådgivere og faglærere, og har derfor verdifull innsikt i kvalitetsrammeverkets rolle i karriereveiledningen. Tid og kapasitet blir også ansett som en sentral faktor for karriereveiledernes bruk av kvalitetsrammeverket, noe Håvard illustrerer neste sitat:

*«Så ja jeg kjenner til det, men jeg har det ikke helt under huden for det blir jo på en måte veldig stort og overgripende, men det er noe med å trekke det ned til det realiteten da, eller den hverdagen som vi har på skolen. Også der har vi jo på en måte tatt i bruk disse karriereknappene som på en måte har blitt resultatet av kvalitetsrammeverket da» (Håvard).*

Håvard forteller at kvalitetsrammeverket er veldig stort og overgripende, men at de har løst dette ved å finne innhold som relaterer til deres hverdag på skolen. Dette har resultert i at verktøy, som karriereknappene, har blitt implementert inn i deres praksisarbeid, både som faglærer og karriereveileder. Min forståelse av sitatet til Håvard er at tid og kapasitet spiller en betydelig rolle i deres evne til å ta i bruk

kvalitetsrammeverkets innhold. Derfor har de valgt å kun ta i bruk deler av kvalitetsrammeverket, med andre ord områdene de anser som nødvendig og nyttig for deres arbeidshverdag. I dette tilfellet blir karriereknappene nevnt som et sentralt verktøy i arbeidet med utvikling av karrierekompetanse. Dette kan tolkes som at karriereknappene, hentet ut fra kvalitetsrammeverket, er en viktig forutsetning for karriereveiledernes arbeid med utvikling av karrierekompetanse. På spørsmål om kvalitetsrammeverket har endret deres praksis, svarer Andreas:

*«Ja jeg har lyst til å si at innføringen har gjort at vi reflekterer og evaluere litt det vi holder på med i større grad. Det tvinger oss til å ha en sånn tanke bak, ka ønsker vi å oppnå med det her og vi forsøker å koble alt til en kompetanse da, eller karriereknappene, ikke sant» (Andreas).*

Andreas løfter frem at innføringen av kvalitetsrammeverket har hatt stor betydning for deres praksisarbeid, siden det har bidratt til refleksjon og evaluering av eget arbeid. Det kan tolkes som om Andreas anser kvalitetsrammeverket som en ressurs, både for seg selv og for elevene. I den forstand at det har bidratt til refleksjon og utvikling av seg selv som karriereveileder. Jeg tolker dette som at Andreas er opptatt av utforskning og læring, og at kvalitetsrammeverkets innhold bidrar med nettopp dette. Han knytter også eget arbeid til karrierekompetanse og karriereknappene. Victoria uttaler videre om sin egen opplevelse med kvalitetsrammeverket:

*«Ja jeg tenker jo man kan ikke bare gjøre det selv, man må ha et system rundt som legger til rette for at man kan ha tid til å prate om karriere. Så skolen må legge til rette for at man kan bruke tid på det, og det er jo litt for det at det er viktig å samkjøre seg sånn at man får en lik praksis også, for hvis jeg hadde bare kjørt min greie så ville det fort kunne blitt veldig i utakt med hvordan kanskje andre hadde gjort det» (Victoria).*

Victoria mener at skolen må tilrettelegge for bruk av kvalitetsrammeverket, det er ikke nok å gjøre det selv. Hun beskriver dette som et samkjøringstiltak som kan bidra til en lik praksis for alle karriereveiledere, slik at alle elevene får det samme karriereveiledningstilbudet, og den samme læringen i forhold til utvikling av f.eks. karrierekompetanse. Videre i intervjuet kommer det frem at skolen legger til rette for bruk av kvalitetsrammeverkets ressurser, for eksempel gjennom kurs og ekstra tid. Hun forteller at veilederne gradvis implementerer rammeverket i sin praksis, først gjennom egen forståelse, for så å dele dette med kollegaer. På denne måten finner de ut hva som fungerer best til eget arbeidsområdene, eller kontekst med andre ord. En kan påstå at Victoria er opptatt av at kvalitetsrammeverkets ressurser er i fokus på skolen, hun mener dette er essensielt for å kunne arbeide med kvalitetsrammeverket i praksis. En kan tolke det som at Victoria anser kvalitetsrammeverket som en nyttig forutsetning for det praktiske arbeidet med karrierekompetanse.

Basert på funnene er det tydelig at kvalitetsrammeverket er anset som en viktig ressurs i karriereveiledningsarbeidet. Oppsummert viser denne underkategorien til karriereveiledernes opplevelse med kvalitetsrammeverkets innhold, som i flere tilfeller kan betraktes som en forutsetning som bør være til stede for å kunne arbeide med karrierelæring. Det er essensielt at skolene legger til rette for bruk av kvalitetsrammeverkets ressurser, og at det samsvarer med det arbeidet karriereveiledere gjør i praksis, på tvers av rådgivere. Alle elevene skal kunne få det samme tilbudet, og den samme kvaliteten i læringen, uavhengig av hvem en får tildelt som veileder. Dette blir betegnet som en felles standard, og kan bidra til å heve arbeidet med utvikling av

karrierekompetanse i praksis.

#### 4.2.2 Karriereknappene

Karriereknappene er en sentral del av karriereveiledernes arbeid med kvalitetsrammeverket, og det kan beskrives som en viktig forutsetning for deres arbeid i praksis. Alle informantene forteller om at karriereknappene har, siden publiseringen av kvalitetsrammeverket, blitt implementert inn i karriereveiledningen i videregående opplæring, og er nå en sentral del av deres arbeid med karrierelæring og utvikling av karrierekompetanse. Derfor tolker jeg dette som en forutsetning for arbeidet de utfører i praksis. Noe Håvard belyser med denne uttalelsen: «*Ja det er nok det viktigste vi har tatt i fra kvalitetsrammeverket i praksis (...)*» (Håvard). Imidlertid, er det viktig å belyse at karriereknappene er en konkret modell hentet ut fra kvalitetsrammeverket, men på grunn av kvalitetsrammeverkets omfang og størrelse er det hensiktsmessig å trekke ut karriereknappene som en egen forutsetning for karriereveilederes arbeid. Alle informantene beskriver modellen som en viktig ressurs for deres praktiske arbeid, men måten de har valgt å implementere og bruke modellen skiller seg fra person til person. Noen knytter det til karrierelæringsaktiviteter, mens andre bruker det som et praktisk verktøy i undervisningen, men et felles punkt er at alle bruker det i deres arbeid med karrierelæring og karrierekompetanse. Det kan med andre ord betraktes som en forutsetning som legger grunnlaget for arbeidet de utfører i praksis. Andreas forteller at karriereknappene er tett knyttet opp mot det praktiske arbeidet med karrierekompetanse, noe han illustrerer i neste sitat:

*«Valg og tilfeldigheter da bruker vi jo veldig my inn mot fagvalget på VG1, hvor vi først kanskje ser på Meg i Kontekst også litt sånn kort på det med bevissthet om egne ferdigheter, interesser, den biten der. Men også da rett inn på valg og tilfeldigheter, hvordan tar du valg, hva gjør at du kom hit, hvem er det som påvirker dæ i valgene dine, også går vi mer over i kanskje når man da snakker med avgangselever på det her med muligheter og begrensninger, for da har du nånn begrensninger som er reel i form av karakterkrav, også har du nånn begrensninger som er sånn flytting. For begrensninger innebærer en utfordring som kan bli en mulighet, så lenge du spør deg selv, hvorfor er dette en begrensning og hva kan jeg gjøre for å utfordre det» (Andreas).*

Andreas nevner flere eksempler på karriereknapper han anser som viktige ressurser i sin praksis, som for eksempel «Valg og tilfeldigheter», «Meg i kontekst» og «Muligheter og begrensninger». Alle disse knappene har et formål, som er å utvikle karrierekompetanse i den enkelte. Han forteller at «Valg og tilfeldigheter» og «Meg i kontekst» er i fokus hos VG1 elever, siden det handler om å bli bevisst på egne ferdigheter og interesser, mens Valg og tilfeldigheter handler om å bli bevisst på hvordan du tar valg og hva dette innebærer for deg selv og dine omgivelser. Avsluttende knytter han karriereknappen «Muligheter og begrensninger» til VG3 elever siden han opplever at det handler om å forberede elevene på begrensninger som karakterkrav og flytting, men også å kunne se at begrensninger kan bli til muligheter så lenge en har mulighet til å utfordre disse begrensningene. Videre har Håvard en lignende innvending på arbeidet med karriereknappene, noe han beskriver slik:

*«Ja vi har jo jobbet en del med karriereknappene, og snakket en del om hvordan vi skal implementere dem i karriereveiledninga. Hvor vi jobber med karriereknappene, som Meg selv og Kontekst, muligheter og begrensninger er nederst, også jobber du på en måte med valg på midten, så alt kommer tilbake til*

*det med hvordan ta valg da. Men vi har på en måte landet mye av det vi ønsker å fokusere på, og det som er overkommelig i en travel hverdag da (...)*» (Håvard).

Min tolkning av det Håvard delte i intervjuet er at han og skolens ledelse har valgt å ta i bruk innholdet i karriereknappene slik det er beskrevet i kvalitetsrammeverket, men for å få det til å fungere inn i deres system, eller arbeidshverdag, har de valgt tilpasse det til deres kontekst. Videre forteller han at de arbeider med karriereknappene, som «Meg selv i kontekst», «Muligheter og begrensninger» og «Valg og tilfeldigheter». Dette kan sammenliknes med det Andreas fortalt i forrige avsnitt, som også har disse karriereknappene i fokus. En kan forstå det som at både Håvard og Andreas anser karriereknappene som viktige ressurser i deres arbeid med utvikling av karrierekompetanse. Victoria ser på karriereknappene som en viktig ressurs i sitt karriereveiledningsarbeid, noe hun viser til i sitatet under:

*«Også har vi jo begynt med sånn som derre med karriereknappene, det er jo noe som på en måte noe som det prøver å være mer og mer fokus på (...) hvor vi tenker at VG1 ofte er litt her og her, hvor fokuset ligger på å bli kjent med seg selv, men samtidig også få inn fokuset på muligheter og begrensninger som kanskje ligg både i deg før og utanfor deg selv, og det her med valget igjen. Var det tilfeldigheter som førte til valget du endte opp på med. Og igjen det her med at du i forhold til det her med hvor robust er du på endring, hvor robust er du på tilpasning»* (Victoria).

Slik som Håvard og Andreas, vektlegger Victoria karriereknappene «Muligheter og begrensninger» og «Valg og tilfeldigheter» i sitt praksisarbeid. Hver knapp har en hensikt, der fokuset i VG1 ligger på å bli kjent med seg selv, med andre ord hvilke muligheter og begrensninger som ligger der, både i deg og utenfor deg selv. Videre uttaler Victoria at en alltid kommer tilbake til tematikken valg. Hun mener det er viktig å gjøre elevene bevisst på hvilken rolle tilfeldigheter har på valget, både fremtidige valg og tidligere valg. Til slutt knytter hun muligheter, begrensninger, valg og tilfeldigheter til hvor robust du er på endring og tilpasning. Her skiller Victoria seg fra de andre informantene ved at hun fokuserer på karriereknappen «Endring og tilpasning» satt i forhold til de andre knappene. Victoria ut til å ha et ekstra fokus på elevenes evne til å håndtere endring og tilpasning, som kan være avgjørende for deres evne til å håndtere valg, tilfeldigheter, muligheter og begrensninger.

Informantene har i denne underkategorien uttrykt hvilken relevans karriereknappene har for arbeidet de utfører i praksis, med andre ord karrierelæringen. For å oppsummere kan vi påstå at karriereveiledernes opplevelse av karriereknappene som ressurs er noe varierende. En fellesnevner er at alle deltakerne anser «Valg og tilfeldigheter» og «Muligheter og begrensninger» som de mest sentrale karriereknappene for utvikling av karrierekompetanse. Imidlertid, er det viktig å understreke at karriereknappene må forstås som en forutsetning som legger grunnlaget for det faktiske arbeidet som utføres i praksis, for eksempel gjennom karrierelæringsaktiviteter eller karriereundervisning. Funnene tilsier at hensikten til karriereknappene er å være en læringsressurs for karriereveiledere, slik at de kan drive karrierelæring på en strukturert, konkret og forståelig måte ovenfor elevene. I tillegg bidrar dette også til å skape en felles standard rundt praktiske arbeidet med karrierelæring og karrierekompetanse.

## 4.3 Kategori 3: Fra karrierelæring til karrierekompetanse i praksis

Den siste hovedkategorien handler om veiledernes arbeid med karrierelæring til karrierekompetanse, og deres opplevelse av å arbeide med dette i praksis. Med karrierelæring menes det praktiske arbeidet som karriereveiledere utfører for å kunne bygge karrierekompetanse i elever. I den forrige kategorien viste jeg til viktige ressurser, eller forutsetninger som skal til for å kunne arbeide med utvikling av karrierekompetanse i praksis. Kvalitetsrammeverket og karriereknappene må derfor tolkes både som en ressurs og forutsetning, som legger grunnlaget for det faktiske arbeidet som utføres i praksis, med andre ord karrierelæringen. For veien fra karrierelæring til karrierekompetanse kan forstås som en læringsprosess, og flere av informantene anser karrierelæringen som det praktiske arbeidet de utfører mot utvikling av karrierekompetanser hos den enkelte. Noe Andreas viser til i dette sitatet: *«Karrierelæring er det praktiske arbeidet, den læringen som skal til for å bygge den kompetansen da, og det handler da kanskje mere om hvilke aktiviteter man legger opp til for å ha lært seg en kompetanse (...)»* (Andreas). Som uttalelsen viser anser Andreas karrierelæringen som det praktiske arbeidet i utvikling av karrierekompetanse. Han forteller videre at effekten av læringen, eller det praktiske arbeidet, er forbundet med aktiviteter som veilederne legger opp til. Min tolkning av dette er at karrierelæring, og da spesielt karrierelæringsaktiviteter, kan betraktes som det praktiske arbeidet veilederne utfører, der målet er bygging av karrierekompetanser hos elever. Alle informantene knyttet deres opplevelse av å arbeide med utvikling av karrierekompetanse til karrierelæring og karrierelæringsaktiviteter, derfor kan en tenke seg at dette har stor betydning for deres opplevelse av kompetanseutvikling i praksis. På bakgrunn av dette ble det utarbeidet to underkategorier som nærmere belyser veiledernes arbeid med karrierelæring til karrierekompetanse i praksis. Disse ble døpt: «Veiledernes forståelse av karrierelæring» og «Karrierelæringsaktiviteter».

### 4.3.1 Veiledernes forståelse av karrierelæring

Karriereveiledere må ha en forståelse av karrierelæring for å kunne bruke det i praksis. Dette er en viktig faktor å ta i betraktning, siden det er en essensiell del av arbeidet med utvikling av karrierekompetanse. For å kunne fange opplevelsen av å arbeide med karrierelæring må en først se nærmere på karriereveiledernes forståelse, mer spesifikt hva karrierelæring handler om for dem og hvilke kompetansemål de anser som viktig. Denne underkategorien betegner på mange måter en individuell opplevelse, der noen læringsmål kan oppleves som relevant for noen, mens irrelevant for en annen. På spørsmål om hva Andreas tenker når jeg sier karrierelæring, svarer han:

*«Det er refleksjon om ting du har vært igjennom, altså hva slags erfaringer har jeg gjort meg nå og hvordan kan jeg bruke dem videre. Karrierelæring handler om læring det ikke sant, vær bevisst på hvordan er jeg hele tiden er i de ulike situasjonene, hvordan skal jeg få brukt det, eller hvordan skal jeg få brukt godfoten min da. Karrierelæring, selvinnsikt, kjennskap til seg selv, trygghet på seg selv, istedenfor å jage etter nå som alle andre sier at du burde vær eller noe du tror du burde vær. Så selvinnsikt, selvtillit, selvfølelse, ligg my der altså»* (Andreas).

Andreas beskriver at karrierelæring er en refleksjon over tidligere erfaringer. Videre forteller han at karrierelæring handler om utvikling av selvinnsikt. Noe han uttaler

innebærer bevissthet på egne evner og hvordan en kan ta i bruk disse evnene i ulike situasjoner. Min tolkning av dette er at Andreas forstår karrierelæring som en pågående kontinuerlig læringsprosess, med fokus på utvikling av karrierekompetanser som valgkompetanse og selvinnsikt. Han nevner ikke spesifikt valgkompetanse i dette sitatet, men jeg forstår evne til å håndtere ulike situasjoner som en evne til å håndtere valg. Derfor kan en påstå at Andreas knytter karrierelæring til det praktiske arbeidet med utvikling av karrierekompetanser som selvinnsikt og valgkompetanse. Videre uttaler han også at karrierelæring handler om å få brukt «godfoten» sin. Jeg tolker «å få brukt godfoten sin» som evnen til å kunne se muligheter og sette begrensninger, altså en bevissthet på hvilke muligheter som finnes og hvordan en kan gripe disse mulighetene. Dette er nært knyttet til den enkeltes evne til å håndtere valg. Videre har Victoria en litt annen innvending på karrierelæring:

*«Jo jeg tenker jo at læring skjer hos den enkelte. Så når elevene kommer eller når jeg er ut i klassene, så tenker jeg at da er læringen, jeg kan legge til rette for læring, men læring det skjer inni den enkelte elev. Sånn at jeg kan tilby dem å komme, f.eks. sånn som universitetsturneen, høyskoleturneen, dem får tilbud om å komme, men hvis dem velger å ikke komme så er det jo dem som går glipp av det (...) Og at det her med læring er noe som alltid vil kunne foregå da. Jeg tenker læring det skjer hele tiden, men så tenker vi ikke på det som læring. Vi kan snakke om erfaringer, men på en annen siden kan vi si at en erfaring kan jo også være en form for læring hvis du tar det med deg og tenker over den» (Victoria).*

Hun opplever at karrierelæring handler om læringen som skjer hos den enkelte. Hun forteller at hun kan legge til rette for læring, men at det er opp til dem selv å dra nytte av den læringen hun tilbyr. Videre uttaler hun at elevene må gjøre det som er riktig for seg selv og at læring foregår hele tiden, men at vi ikke alltid tenker på det som læring. Victoria opplever, slik som Andreas, karrierelæring som en kontinuerlig pågående læringsprosess, der alt som foregår i karriereveiledningen i praksis, er en form for læring. Hun anerkjenner også at erfaringer er en form for læring. Slik jeg tolker det er Victoria opptatt av læring, men hun beskriver ingen konkrete kompetanser i sin forståelse av karrierelæring slik som Andreas gjorde. I stedet forstår hun karrierelæring, i sammenheng med utvikling av karrierekompetanse, som en læringsprosess som foregår hele tiden, der elevene utvikler ulike former for karrierekompetanser som de senere kan ta i bruk i alle området i livet. Victoria nevner ikke spesifikt noen kompetanser nevnt i litteraturen, men en kan tolke det som at hun i teorien snakker om selvinnsikt, ettersom hun påpeker at karrierelæring er noe som skjer hos den enkelte.

Basert på funnene kan det konkluderes med at karriereveilederes forståelse av karrierelæring er tett knyttet opp mot arbeidet de utfører i praksis. Oppsummert handler forståelse om deres opplevelse med karrierelæring i praksis og hva dette innebærer for dem. Noen knytter karrierelæring til en spesifikk kompetanse, der læringen har som mål å utvikle selvinnsikt, mens andre forstår karrierelæring som en læringsprosess som foregår hele tiden, der elevene etter hvert utvikler et sett med karrierekompetanser, eller erfaringer. Grovt sett kan en anta at uttalelsene til informantene omhandler selvinnsikt og valgkompetanse, og at arbeidet de utfører i praksis er knyttet opp mot utvikling av dette.

### 4.3.2 Karrierelæringsaktiviteter

Karrierelæring kan, som nevnt i forrige underkategori, foregå gjennom bruk av karrierelæringsaktiviteter. Karrierelæringsaktiviteter var et begrep som ble nevnt flere ganger av informantene. Flere av deltakerne forteller at karrierelæringsaktiviteter er en stor del av arbeidet de utfører i praksis i videregående opplæring, siden det er slik de når ut til elevene. Som nevnt tidligere er det ingen obligatoriske fag knyttet til karriereveiledning i videregående opplæring, slik som på ungdomsskolen. Dette kan gjøre det utfordrende for veiledere å praktisere karrierelæring ettersom det er lite tid til rådighet for karriereveiledning i elevenes timeplan. Flere av deltakerne forteller at de har løst denne utfordringen, sammen med skolens ledelse, gjennom å knytte karrierelæringsaktiviteter til et årshjul, som kan betegnes som en organisert årsplan der hvert trinn (vg1, vg2 og vg3) har ulike karrierelæringsaktiviteter knyttet til kommende hendelser, fag eller lignende som elevene skal gjennom i løpet av sine tre år i videregående. Håvard beskriver det slik:

*«Ja, altså vi prøver å kjøre en del karrierelæringsaktiviteter hele året, der vi begynner på høsten etter oppstart, og frem gjennom høsten. Så har vi jo ulike aktiviteter kan du si for dem ulike klassan da. Så vi jobber på en måte my med karriereaktiviteter da, så vi kan liksom jobbe med jobbsøking, og CV og søknad, men dem på vg2 har vi snakket om for det er jo en form for litt sånn bevisstgjøring, «hvem er jeg, og hva er mulighetene i forhold til den kompetansen jeg har per i dag», også er det litt relevant for de på vg2 for dem tenker også mer på sommerjobb da inn imot sommeren» (Håvard).*

Håvard forteller at de kjører karrierelæringsaktiviteter hele året, der ulike aktiviteter er tilknyttet de forskjellige klassene, vg1, vg2 og vg3. Han uttaler for eksempel at vg1 klassene har aktiviteter som innebærer å skrive CV og søknad, mens vg2 klassene har aktiviteter som fokuserer på bevisstgjøring, eller selvinnsikt. Slik jeg forstår det er formålet til disse aktivitetene karrierelæring og utvikling av karrierekompetanse. Videre forteller Håvard også om utfordringer med karrierelæringsaktiviteter, og sier:

*«Også er det jo utfordringer også, for eksempel når vi kommer inn sånn som vi gjør i klasser på ulike trinn, og få dem til å huske på de aktivitetene som de har vært gjennom før og det gjør dem jo ikke alltid. Vi har ganske liten tid, men forhåpentligvis så jobber vi litt med den underbevisstheten da og trigger litt sånne tanker i forhold til veien videre da. Og det er litt det som er målet, vi kan ikke forvente at alle husker hver aktivitet de har vært gjennom» (Håvard).*

Dette utsagnet kan forstås som en opplevelse, siden det beskriver noe Håvard anser som utfordrende med karrierelæringsaktivitetene. Han opplever at det er utfordrende å få dem til å huske på de aktivitetene de har vært gjennom med den lille tiden de har til rådighet. Min tolkning av dette er at Håvard beskriver utfordringer ved læring, mer spesifikt utvikling av kompetanse. Videre forteller han at forhåpentligvis så vil disse aktivitetene «trigge» tanker i forhold til veien videre, og at dette er målet. Han beskriver det som noe som skjer i underbevisstheten, og han mener at vi kan ikke forvente at alle husker hver aktivitet de har vært gjennom. Dette utsagnet gir en indikasjon på at karrierelæring kan oppleves som en utfordring i karrierelæringsaktivitetene, selv om flere av informantene beskriver karrierekompetanse som målet med karrierelæringsaktivitetene. Det kan være flere årsaker til det, for eksempel lite tid til rådighet, uinteressante aktiviteter eller dårlig samarbeid mellom lærere og veiledere. Victoria er inne på dette og sier:

*«Ja da går vi over til det i forhold til hvordan vi organiserer det. Og spesielt på studiespesialisering så er det ikke et eget fag som på ungdomsskolen. Det vi har her er at vi har noe som, vi har en plantime, som er på en måte ukentlig hvor kontaktlærer kan på en måte ta opp ja, bestemte ting som ikke handler om fag, så ofte er det jo der vi prøver å komme oss inn. Ellers så har vi jo også ganske lang matpause, så de gangene vi ser det er hensiktsmessig å få kalt inn alle sammen samtidig, fordi nå skal vi felles informasjon, så går det an å bruk matfriminutte, for vi har jo pause i fra 1135 til 1220, så det er en ganske lang pause der» (Victoria).*

Victoria forteller at de må organisere tiden de har til rådighet godt, fordi det ikke er noen fag tilknyttet karriereveiledning i videregående opplæring. I stedet har elevene ukentlig «plantimer» der kontaktlærer kan ta opp bestemte ting som ikke handler om fag, for eksempel karriereaktiviteter. Videre forteller Victoria at hvis de trenger å samle alle elevene, så kan de gjøre dette i matpausene. Jeg tolker dette utsagnet som at Victoria anser det som utfordrende å organisere karrierelæringsaktiviteter med så lite tid til rådighet. De har ingen egne fag for karrierelæring og karrierelæringsaktiviteter, og må derfor samarbeide med lærere for å «prøve å komme oss inn» i klasser med tid til rådighet. Slik som Håvard beskrev i det forrige sitatet, har Victoria sin skole også organisert karriereveiledningen i form av et årshjul tilknyttet ulike karrierelæringsaktiviteter. Dette forteller meg at, selv om Håvard og Victoria kommer fra forskjellige skoler, organiserer de karriereveiledningen likt, og opplever derfor like utfordringer med tid. Andreas har løst dette på en interessant måte, og han beskriver det slik:

*«Vi rådgiveran har jo brukt en del av disse verktøyene i våre karrierelæringsaktiviteter, men så er det noen faglærere som spør «har du noe tips og tricks?», også kan man hvis te det, også gjennomføre dem et opplegg som dem designe selv inspirert av det, så fortelle dem det til sine kolleger. Det er det som har fungert for oss. Også bruker vi jo de her karriereknappene som en sånn, kall det snik, vi snikinnføre dem ved å bruk dem my i presentasjoner, vi har dem på noen T-skjorter, altså vi vise dem fram da sånn at vi kan bygge et felles språk rundt det» (Andreas).*

Det Andreas forteller er at han har brukt ulike karrierelæringsverktøy i aktivitetene, et eksempel er karriereknappene, som beskrevet i det teoretiske materialet, satt inn i en behovspyramide. Gjennom disse verktøyene kan han gi faglærere noe konkret å arbeide med i klasserommet, som bidrar til karrierelæring. Dette har gjort det mulig for dem å nå ut til mange flere elever og fremme karrierelæring selv med lite tid til rådighet, ved gi faglærere konkrete karrierelæringsverktøy de kan ta i bruk i klasserommet. Han sier at han opplever at dette har fungert for dem. Andreas uttaler også et ønske om å skape et felles språk rundt karriere, mer spesifikt karriereknappene. Med dette anser han karriereknappene som et sentralt verktøy som kan bidra til å skape et felles språk rundt karrierefeltet.

Som vi har sett er karrierelæringsaktiviteter en viktig del av arbeidet karriereveiledere utfører i praksis. For å oppsummere kan det hevdes at karriereveiledere opplever det som utfordrende å arbeide med karrierelæring gjennom karrierelæringsaktiviteter. Informantenes beskrivelser forteller om en organisering av et årshjul med ulike aktiviteter tilknyttet elevenes årsplan. Disse aktivitetene kan forstås som det praktiske arbeidet karriereveiledere utfører i møte med elevene og har som formål å fremme



karrierelæring og utvikle karrierekompetanse. Imidlertid, oppleves det som utfordrende å få elevene til å huske på de aktivitetene de har vært gjennom. Dette kan en påstå har en sammenheng med tiden karriereveiledere har til rådighet i videregående opplæring, men funnene forteller også at engasjerende aktiviteter og godt samarbeid mellom faglærere og veiledere, kan være avgjørende for karrierelæringen. Avsluttende viser denne underkategorien til hvordan karriereknappene, som et praktisk verktøy, kan brukes i karrierelæringsaktiviteter.

## 5 Drøfting

Formålet med denne oppgaven er å få kunnskap om hvordan karriereveiledere opplever det å arbeide med utvikling av karrierekompetanse i videregående opplæring. Denne kunnskapen vil i dette kapitlet bli presentert gjennom drøfting. Med utgangspunkt i den teoretiske forankringen og funnene fra forskningsarbeidet dannes grunnlaget for drøfting. Summen av dette blir svaret på problemstillingen: «*Hvordan opplever karriereveiledere det å arbeide med utvikling av karrierekompetanse i videregående opplæring?*».

Drøftingen begynner med karriereveiledernes forståelse av karrierekompetanse og hva dette innebærer. Videre vil forutsetningene for å kunne arbeide med karrierelæring og utvikling av karrierekompetanse i praksis undersøkes. Til slutt blir realiteten i praksisfeltet avdekket ved å se nærmere på hvordan forståelse og forutsetninger legger grunnlaget for arbeidet med utvikling av karrierekompetanse i praksis.

### 5.1 Forståelse: Hva er karrierekompetanse i videregående opplæring

Karrierekompetanse er ikke en spesifikk kompetanse, men et sett med kompetanser som kan ses på som et mål på karriereutviklingen hos et individ (Haug, 2018, s. 39). Alle informantene hadde hørt begrepet karrierekompetanse før og det var flere likhetstrekk i hvordan de forstår karrierekompetanse. På spørsmål om hva de legger i ordet er det mange ulike reaksjoner, med flere likhetstrekk knyttet til teori og tidligere forskning. Det nasjonale kvalitetsrammeverket for karriereveiledning (Bakke et al., 2020) har tydelig gjort et inntrykk, siden informantenes forståelse kan relateres til kunnskap hentet fra rammeverket. Det fremheves at karrierekompetanse ikke er en spesifikk kompetanse i seg selv, men heller et sett med kompetanser som utgjør en omfattende helhet. Dette understreker kompleksiteten i begrepet og dets mangfoldige natur. Ved å identifisere likheter i informantenes tolkninger av karrierekompetanse, kan en se at karriereveilederes forståelse av karrierekompetanse hovedsakelig dreier seg om to spesifikke kompetanser. Disse kompetansene er 'selvinnsikt' og 'evne til å ta valg', også referert til som 'valgkompetanse', og ifølge karriereveiledere anset som de viktigste kompetansemålene i videregående opplæring, derfor går mye av deres arbeid ut på å utvikle dette i elevene. Dette indikerer at karriereveiledere anser selvinnsikt og valgkompetanse som sentrale mål for elevers karriereutvikling. Det kan være flere årsaker til hvorfor disse kompetansene blir betraktet som spesielt betydningsfulle. For eksempel kan selvinnsikt gi en dypere forståelse av ens egne interesser, verdier, personlighetstrekk og ferdigheter (Law, 1999), noe som er avgjørende for å kunne ta informerte og meningsfulle karrierevalg. Valgkompetanse, på den annen side, er knyttet til det å vurdere alternativer, analysere informasjon, ta beslutninger og ta ansvar for ens egen kompetanseutvikling (Bakke et al., 2020). Imidlertid, er det viktig å understreke at flere av informantene bruker ikke spesifikt begrepet 'selvinnsikt' eller 'valgkompetanse' når de forteller om sin forståelse av karrierekompetanse, snarere forteller de om mye av innholdet som de to kompetanseområdene står for. Selv om funnene tyder på at karriereveiledere fokuserer på selvinnsikt og valgkompetanse, kan det skape forvirring og misforståelser at karriereveiledere ikke eksplisitt bruker de teoretiske begrepene i karrierelæringen, siden teoretiske begreper kan fungere som et språklig rammeverk og en felles referanse for å kommunisere og forstå konsepter og ideer innen karrierelæring. Dette kan gjøre det enklere for elever og faglærere å utveksle informasjon, diskutere ideer, og det kan bidra til å skape en felles forståelse rundt karrierelæringsprosessen.

Det som skiller informantene sine opplevelser fra teorien (Law, 1999), er at de knytter alle valg du tar som menneske til en forståelse av hvem du er som person. I sine uttalelser forteller de om hvordan karrierekompetanse innebærer en læring om karrierevalg knyttet til alle områder i livet, som identitet, partner, utdanning, økonomi osv., alle disse områdene påvirker hele mennesket. På denne måten er ikke selvinnsikt og valgkompetanse anset som to forskjellige kompetanseområder som skal utvikles hver for seg, men snarere en karrierekompetanse som i sin helhet handler om å bli kjent med seg selv, se sine muligheter, forstå sine begrensninger og forventninger, og forstå hvilke valg som er best for en selv, her og nå. Med andre ord, er selvinnsikt og valgkompetanse to uløselige forbudne komponenter i karrierekompetanse, der selvinnsikt danner grunnlaget for den enkeltes evne til å håndtere valg. Dette viser at informantene oppfatter karrierekompetanse som en integrert og helhetlig kompetanse som omfatter alle områder i livet, noe som kan bidra til å fremme et nytt perspektiv på hvordan en forstår og utvikler karrierelæring. For denne helhetlige tilnærmingen til karrierekompetanse kan oppfattes som mer relevant og meningsfull for elever, da den erkjenner at karrierevalg ikke bare handler om arbeid, men også om andre viktige aspekter av livet, som identitet, familie, helse og økonomi (Bakke et al., 2020). Imidlertid, krever dette en dyp forståelse av ulike områder i livet og hvordan de påvirker karrierevalg, noe som kan være utfordrende for karriereveiledere, elever og faglærere, spesielt hvis de ikke har tilstrekkelig opplæring eller ressurser til å håndtere de ulike områdene. I tillegg er, ifølge studien, god veiledning og støtte fra faglærere, veiledere og foreldre avgjørende for elevens evne til å utvikle karrierekompetanse, men det blir påpekt at mangel på ressurser og tid til å utføre karriereveiledning er en utfordring i videregående opplæring. Dette kan begrense elevens mulighet til å utforske og utvikle sin karrierekompetanse på en helhetlig måte.

Rie Thomsen (2014, s. 26) forteller i sin rapport at det er nødvendig med en større bevissthet om hvordan veiledning kan bidra til utvikling av karrierekompetanse, og en større vektlegging av læring og tilegnelse av kompetanse i veiledning. Noe som innebærer et fokusskifte, hvor oppmerksomheten rettes mer mot tilrettelegging av aktiviteter med tanke på læring og utvikling av alle områder i karrierekompetanse, og mindre på beslutninger og valg. Alle informantene var samstemte om at elevenes evne til å håndtere valg var et sentralt læringsmål i deres arbeid med utvikling av karrierekompetanse. De forklarer det med at de unge i dag må forholde seg til en virkelighet med økt valgfrihet, og med det følger behov for mer kompetanse i det å ta valg. Dette samsvarer også med kvalitetsrammeverket, som viser til at den enkelte må være forberedt på å navigere seg gjennom et landskap preget av hyppigere overganger og flere valgmuligheter (Bakke et al., 2020, s. 50). Thomsen (2014) understreker at det er nødvendig med en større bevissthet om hvordan veiledning kan bidra til utvikling av karrierekompetanse, noe som krever et fokusskifte der oppmerksomheten rettes mer mot tilrettelegging av aktiviteter med tanke på læring og utvikling. En kan forstå det som at rollen til karriereveiledere har endret seg til å handle om å støtte individets utvikling av karrierekompetanse i videregående opplæring. Jeg mener at betydningen av dette ikke må undervurderes, for veiledernes evne til å tilrettelegge læringsmuligheter og skape en støttende og reflekterende atmosfære kan være avgjørende for elevenes mulighet til å utforske sin selvinnsikt og utvikle valgkompetanse. Dette belyser også hvordan veiledernes kompetanse og forståelse av seg selv i henhold til dette arbeidet, er avgjørende for kvaliteten på utviklingen av karrierekompetanse hos elever i videregående opplæring. På en annen side betyr dette at karriereveiledning innebærer mer enn bare å forberede elevene på valg og beslutninger, men en kan likevel stille

spørsmål rundt det faktum at majoriteten av tiden karriereveiledere har til rådighet for karriereveiledning fortsatt rettes mot elevenes evne til å håndtere valg, fremfor andre kompetanseområder som endring, motgang, overganger, tilfeldigheter og muligheter.

## 5.2 Forutsetning: Hva skal til for å arbeide med karrierekompetanse

De siste årene har karriereveiledning opplevd økt oppmerksomhet og interesse for sin betydning både for enkeltpersoner og samfunnet som helhet. Denne økte interessen har skapt behovet for en klarere definisjon av hva karriereveiledning innebærer, hvilken kompetanse karriereveiledere bør ha, og hvilke resultater elever og deltakere bør oppnå gjennom karriereveiledning. Organisasjoner som OECD og EU har tatt ledelsen i denne prosessen, og EU har også opprettet et nettverk for å utforme en overordnet ramme for livslang læring og veiledning i Europa. Dette nettverket, kjent som det Europeiske Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN), legger stor vekt på betydningen av career management skills (CMS) for enkeltpersoners evne til å navigere i et stadig skiftende arbeidsmarked (ELGPN, 2012).

Satt i en norsk kontekst ble det i 2020 lansert et Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning, med det formål om å utvikle kvalitet i praksisfeltet. Et konkret mål for kvalitetsrammeverket er at det skal bli brukt som verktøy for utvikling av kvalitet i karriereveiledning (Bakke et al., 2020, s. 8). Ressursene som utgjør kvalitetsrammeverket, inkludert definisjoner, metoder og verktøy, kan betraktes som en forutsetning som må ligge til grunn for å kunne arbeide med kompetanseutvikling i praksis. Med andre ord kan det betraktes som kunnskap, kompetanse og erfaring som karriereveiledere bør ha for å kunne utføre arbeidet med utvikling av karrierekompetanse i praksis. I kvalitetsrammeverket blir det understreket at rammeverket er ikke et mål i seg selv, og at selve prosessen med å utvikle og implementere kvalitetsrammeverket er minst like viktig for å nå målet om økt læringsutbytte av karriereveiledning (Bakke et al., 2020, s. 9). I analysen av funnene kom det frem at alle informantene anser kvalitetsrammeverket som en viktig forutsetning for deres arbeid med utvikling av karrierekompetanse, men de nevner også flere utfordringer med rammeverkets størrelse og omfang. Utfordringer knyttet til rammeverkets omfang har karriereveilederne løst ved å finne innhold som relateres til deres arbeidshverdag. Noe som har resultert i at ulike verktøy, metoder og definisjoner fra kvalitetsrammeverket, har blitt implementert som en viktig forutsetning for arbeidet med karrierekompetanse. Imidlertid, kan en stille spørsmål rundt hva som blir betraktet som relevant innhold. Sultana (2009) argumenterer for at når en skal bestemme hvilke kunnskap som er essensielle og hvilke som er mindre viktige innenfor en bestemt arbeidsplass, må en være bevisst på at dette i stor grad påvirkes av politiske og ideologiske faktorer. Det vil si at hva som ansees som fundamentalt og hva som blir sett på som mindre relevant, kan ha stor innvirkning på praksis og utviklingen av fag og yrker. Det er derfor viktig å være kritisk til hva som blir løftet frem som viktig og hva som blir nedprioritert, for å sikre en balansert og rettferdig utvikling av fag og yrkespraksis.

Jeg finner det interessant at Sultana (2009) knytter dette til politiske og ideologiske spørsmål, siden flere av informantene opplever det som skolens oppgave å tilrettelegge for bruk av kvalitetsrammeverket. Funnene viser at ressurser fra kvalitetsrammeverket kan være utfordrende å implementere i praksis uten et system som legger til rette for karriereutvikling. Hun anser det også som skolens oppgave å utvikle et slikt system; et system som legger til rette for bruk av kvalitetsrammeverkets innhold, på tvers av

veiledere, faglærere og ledelse. Det kan være flere årsaker til at informantene mener det er skolens oppgave å utvikle et system som legger til rette for karriereutvikling og implementering av kvalitetsrammeverket. For det første oppfattes skolen som den primære læringsarenaen for elevene. Skolen har derfor potensial til å være en viktig aktør i å støtte elevenes karriereutvikling ved å tilby relevant karriereveiledning. For det andre har skolen et ansvar for å forberede elevene på overgangen fra utdanning til arbeidsliv, og dermed må den legge til rette for at elevene utvikler den nødvendige kompetansen til å kunne navigere et landskap preget av stadige endringer i samfunn, arbeidsliv, teknologi, økonomi og demografi (Bakke et al., 2020). Dette viser også hvorfor samarbeid mellom skolen, karriereveiledere, faglærere og ledelse er viktig for å kunne skape en felles standard og lik praksis innen karriereveiledning. For selv om skolen legger til rette for karriereveiledning, er det ikke nødvendigvis gitt at dette vil heve kvaliteten på kompetanseutviklingen. Derfor er det essensielt, ifølge studien, at skolene utvikler et system som kan bidra til å legge til rette for karriereutvikling og samtidig sikre at dette systemet bidrar til samarbeid mellom veiledere, faglærere, skole og ledelse. Over tid vil dette kunne bidra med en felles standard og lik praksis innen karriereveiledning, noe som kan sikre at alle elever får mulighet og tilgang til å utvikle den nødvendige kompetansen, uavhengig av skole eller veileders individuelle tilnærming. Dette er også i tråd med NOU 2016:7 som presiserer at karriereutvikling ikke bare er karriereveiledernes ansvar, men hele skolens oppgave. Et interessant funn i studien knyttet til denne utfordringen er at karriereveiledere har forsøkt å løse dette ved å gradvis implementere rammeverket i sin praksis, først gjennom egen forståelse, for så å dele dette med kollegaer og skoleledelsen. På denne måten finner de ut hva som fungerer best til eget arbeidsområdet.

Alle informantene hadde en relativt lik opplevelse knyttet til bruken av kvalitetsrammeverket, men en fellesnevner som ble trukket ut i analysen var bruken av modellen *Karrierelæring i Kontekst* fra rammeverket (Bakke et al., 2020). Denne modellen, også kalt Karriereknappene, ble anset som et av de viktigste forutsetningene for å kunne arbeide med utvikling av karrierekompetanse i praksis. Alle informantene understreket viktigheten av å kunne implementere denne ressursen i klasserommet, gjennom aktiviteter, undervisning osv., som et hjelpemiddel for arbeidet med karrierelæring og karrierekompetanse. Et annet viktig poeng som ble belyst var at karriereknappene ble oppfattet som et konkret verktøy som det er lett å forstå og bruke, både for veiledere og elever. Dette har gjort det mulig å implementere det inn i karrierelæringen på tvers av veiledere, faglærere og ledelse. Med andre ord oppleves det som et verktøy som kan brukes av alle, ikke bare karriereveiledere. Dette har ført til at karrierelæring nå foregår både gjennom faglærere og karriereveiledere i videregående opplæring. Dette viser også hvordan involvering av ulike aktører i skolesystemet kan bidra til å støtte elevenes kompetanseutvikling på en helhetlig måte (NOU 2016:7). Karriereveiledere kan bidra med sin spesialiserte kunnskap og erfaring innen karriereveiledning, mens faglærere kan integrere kompetanseutvikling i undervisningen for å hjelpe elever med å knytte sin faglige kompetanse til fremtidige karrieremuligheter. Imidlertid, krever dette en ledelse som tar ansvaret i å etablere et støttende miljø, tilrettelegge ressurser og sette kompetanseutvikling som prioritet.

Informantene uttaler også at karriereknappene er en integrert del av deres arbeid med karrierekompetanse, og som legger grunnlaget for arbeidet de utfører i praksis, med andre ord karrierelæringen. Tanken bak karriereknappene er at de kan legge til rette for en strukturert måte å jobbe på med karrierelæringen (Bakke et al., 2020, s. 55-65). For å realisere dette har karriereveiledere i videregående opplæring, som nevnt tidligere,

tilpasset bruken av kvalitetsrammeverket og karriereknappene til eget arbeidsområdet, eller kontekst. Et sentralt hovedpoeng innenfor strukturert karrierelæring er knyttet til karriereveiledernes evne til å utvikle og tilpasse læringsressurser til bruk i strukturert karrierelæring (Bakke et al., 2020, s. 33). For eksempel forteller Håvard at for å få karriereknappene til å fungere inn i deres system, eller arbeidshverdag, har de valgt å gjøre noen sentrale endringer på modellen. Dette kan forstås som en tilpasning eller utvikling av læringsressursene, og en kan se en sammenheng mellom hovedpoenget i strukturert karrierelæring og karriereveiledernes opplevelse med karriereknappene som en læringsressurs. Implementering er imidlertid ikke noen enkel oppgave, og det kan være utfordrende å tilpasse karriereknappene til et bestemt system eller arbeidshverdag. Samtidig er det essensielt å implementere disse endringene effektivt og sikre at de passer inn i eksisterende strukturer og rutiner. Et interessant funn er at alle informantene bruker karriereknappene i sitt praktiske arbeid, men måten de har valgt å implementere og bruke modellen skiller seg fra person til person. Disse nyansene viser til utfordringer med å implementere karriereknappene inn i eksisterende strukturer og rutiner, noe som har ført til at karriereveiledere i videregående opplæring driver med det de kaller for «prøving og feiling». Som vil si at de tester ut nye ulike modeller, ressurser og verktøy hvert år, for å se hva som fungerer best til eget system, ellers arbeidshverdag. Deretter iverksettes det som fungerer, mens det som ikke fungerer blir avskaffet. På bakgrunn av dette må det nevnes at det er viktig å merke seg at disse utfordringene ikke nødvendigvis betyr at tilpasning og bruk av karriereknappene er ineffektive eller problematiske. De understreker bare at det er nødvendig å være oppmerksom på mulige begrensninger og arbeide aktivt med å håndtere dem for å sikre en vellykket implementering og anvendelse av karriereknappene i praksis.

Avsluttende er det viktig å belyse at alle informantene forstår karriereknappene som et verktøy for karriereveiledere som ønsker å hjelpe elever å definere, analysere og forbedre karrieremulighetene sine. For eksempel kan karriereveiledere fokusere på knappene «Meg i Kontekst» eller «Valg og Tilfeldigheter» en dag, og «Muligheter og Begrensninger» en annen dag, alt avhengig av hva karriereveilederne ønsker å formidle gjennom det praktiske arbeidet med karrierelæringsaktivitetene, i møte med elevene. Karriereknappene ser derfor ut til å være en nyttig forutsetning for arbeidet med karrierelæring og karrierekompetanse, samtidig som det også bidrar til å skape en felles standard for karriereveiledningsarbeidet. Imidlertid, er det viktig å merke seg at selv om alle informantene anser karriereknappene som en nyttig forutsetning for utvikling av karrierekompetanse, er det noen utfordringer knyttet til dette som kan være viktig å belyse. For eksempel viser studien at informantene ønsker en felles standard for karriereveiledningsarbeidet, og de opplever at karriereknappene er et nyttig tilskudd i arbeidet mot en felles standard. På en annen side kan dette føre til manglende individuell tilpasning gjennom ensrettet karriereveiledningsarbeid. For selv om informasjonen som presenteres gjennom karriereknappene er nyttig for den enkelte, kan det være begrensninger når det gjelder å tilpasse veiledningen til individuelle behov, interesser og mål. Dette viser behovet for en kontinuerlig oppdatering av ressursene, eller forutsetningene som ligger til grunn for arbeidet med karrierelæring og utvikling av karrierekompetanse. For karriereveiledningsfeltet er, sammen med samfunnet, stadig i endring, med nye yrker, bransjer og trender som stadig dukker opp (Bakke et al., 2020). For å opprettholde relevans og aktualitet, kan det være nødvendig med jevnlig oppdateringer og revisjoner av karriereknappene og læringsressursene i kvalitetsrammeverket. Dette kan være utfordrende, ettersom funnene tilsier at tid til

karriereveiledning, mer spesifikt karrierelæring er en mangelvare for karriereveiledere i videregående opplæring.

### 5.3 Praksis: Karrierelæring og Karrierelæringsaktiviteter til Karrierekompetanse

Studien har vist at karrierelæring, mer spesifikt karrierelæringsaktiviteter, er det praktiske arbeidet som gjøres i møte med elever. Karrierelæring kan forståes som en kontinuerlig pågående læringsprosess som skjer uformelt og ustrukturert, der deltakerne utvikler ferdigheter, kunnskaper, holdninger og egenskaper som de trenger for å kunne ta en reflektert utdannings- eller jobb valg, og mestre forandringer og overganger (Bakke et al., 2020, s. 57). Et interessant funn er karriereveiledernes forståelse av karrierelæring, som viser at karrierelæring er sett på som en pågående kontinuerlig læringsprosess. Studien viser også at karriereveiledere i videregående opplæring deler karrierelæring inn i to kategorier. På den ene siden er karrierelæring noe som foregår hele tiden, både ustrukturert og uformelt, simpelthen ved at en lever og erfarer. På den andre siden kan karrierelæring struktureres. Denne strukturerte karrierelæringen kan, ifølge studien, foregå gjennom karrierelæringsaktiviteter. Ifølge kvalitetsrammeverket er strukturert karrierelæring en form for læring som kan skje når en person deltar i karrierelæringsaktiviteter, som er tilrettelagt av en veileder med karrierekompetanse som mål (Bakke et al., 2020, s. 56). Dette samsvarer med funnene i studien, som viser til at karrierelæringsaktiviteter er en stor del av det praktiske arbeidet karriereveiledere utfører i møte med elevene. Gjennom karrierelæringsaktiviteter får elevene mulighet til å utvikle karrierekompetanse, men realiteten i praksisfeltet byr på visse utfordringer knyttet til utvikling av karrierekompetanse. For eksempel er karrierelæringsaktiviteter ofte begrenset til klasserommet eller skolemiljøet, noe som kan påvirke elevenes evne til å få innsikt i ulike yrker og karrierevalg. Denne begrensningen kan gjøre det vanskeligere for dem å danne en realistisk forståelse av hva arbeidslivet eller høyere utdanning faktisk innebærer. Et annet interessant poeng er at alle informantene knyttet karrierelæring til karrierekompetanse, mer spesifikt selvinnsikt og valgkompetanse. Dette poenget kan underbygges av undersøkelsen til Rie Thomsen & Randi Boelskifte Skovhus (2020, s. 254), som viser at karrierelæringsaktiviteter kan bidra til å øke elevenes bevissthet og forståelse av muligheter og valg. For slik som i undersøkelsen til Thomsen og Skovhus, viser funnene i denne studien også til viktigheten av å kunne utvikle en kompetanse som kan bidra til å øke elevenes bevissthet og forståelse av muligheter og valg. En kan derfor forstå det som at karriereveiledere i videregående opplæring har et ønske om å fremme elevenes bevissthet og forståelse av muligheter for valg. Med andre ord utvikle en helhetlig karrierekompetanse med fokus på selvinnsikt og den enkeltes evne til å håndtere valg, gjennom karrierelæringsaktiviteter (Bill & Law, 1977).

Karrierelæringsaktiviteter ble nevnt flere ganger som en sentral hovedkomponent for det praktiske arbeidet med utvikling av karrierekompetanse. Studien viser at karriereveiledere knytter karrierelæringsaktiviteter til et årshjul, som kan betegnes som en organisert årsplan der hvert trinn og klasse, har ulike karrierelæringsaktiviteter knyttet til kommende hendelser, fag eller lignende som elevene skal gjennom i løpet av sine tre år i videregående opplæring. Dette er utført gjennom samarbeid mellom skoleledelsen, faglærere og veiledere. Det blir også pekt på at frie tøyler til å kunne prøve ut nye metoder, verktøy og ressurser, og det faktum at skolen legger til rette for bruk av kvalitetsrammeverket innhold, har bidratt til å øke kvaliteten i karriereveiledning. En kan trekke flere sammenhenger mellom karriereveiledernes opplevelse med

karrierelæringsaktiviteter og kvalitetsrammeverket. For det første for at aktivitetene skal kunne betegnes som en karrierelæringsaktivitet, må et av målene for aktiviteten være at den enkelte utvikler karrierekompetanse (Bakke et al., 2020, s. 57). Alle informantene var samkjørte i sine uttalelser om at målet med karrierelæringsaktiviteter er karrierekompetanse. For det andre må karrierelæringsaktiviteter tilrettelegges og organiseres slik at det faktisk bidrar til utvikling av karrierekompetanse. Dette innebærer at karriereveiledere gjør pedagogiske overveielser forhold til den enkeltes utgangspunkt, personlige situasjon, mål og ytre omstendigheter. Den som tilrettelegger, har med andre ord, et pedagogisk ansvar for å vurdere om aktiviteten kan gi et læringsutbytte som er relevant for eleven. Karriereveiledere bør derfor være i stand til å identifisere de mest effektive tilnærmingene for å oppnå karrierelæring og utvikling av karrierekompetanse. For eksempel blir det pekt på at alle elever har ulike behov når det gjelder karrierelæring. Noen kan være usikre på hvilken karrierevei de ønsker å forfølge, mens andre kan være målrettet og klar på hvilken vei de skal gå. Dette viser betydningen av å tilpasse karrierelæringsaktiviteter for å imøtekomme elevenes behov, noe som blir pekt på som en utfordring blant karriereveiledere. Forståelse for konteksten den enkelte lever i er med andre ord noe enhver karriereveileder forsøker å ta i betraktning, da den anerkjenner at karrierelæring må skje med utgangspunkt i den enkeltes situasjon (Bakke et al., 2020).

Karriereveiledere organiserer karrierelæringsaktiviteter til et årshjul der de tilrettelegger og vurderer hva som kan gi et læringsutbytte som er relevant for elevene. Læringsutbytte er i dette tilfellet karrierekompetanse, mer spesifikt kompetansene selvinnsikt og evne til å håndtere valg, noe som innebærer å øke elevenes bevissthet og forståelse av muligheter og valg. Dette samsvarer også med kvalitetsrammeverket, som viser til at målet med strukturerte karrierelæringsaktiviteter er at den enkelte har et læringsutbytte. Dette læringsutbytte kan kategoriseres som tre typer læringsmål: kunnskap (fakta eller informasjon), ferdigheter (utførelse, mestre en ny aktivitet) og innsikt (nye måter å se saker på, refleksjon) (Bakke et al., 2020, s. 39). Jeg forstår dette som at kunnskap som læringsmål kan relateres til generell informasjon som blir gitt ut av karriereveiledere, for eksempel i matpauser hvor de har mulighet til å nå ut mange elever samtidig. Videre kan ferdigheter knyttes til den kompetansen eleven utvikler gjennom karrierelæringsaktiviteter, for eksempel valgkompetanse, mens innsikt er den totale bevisstgjøringen som foregår hele tiden, den utviklingen av deg selv om menneske, med andre ord selvinnsikt. Imidlertid, er det viktig å understreke at karrierelæringsaktiviteter er knyttet opp mot det praktiske arbeidet karriereveiledere utfører i møte med elevene. Ifølge studien kan dette omfatte individuelle eller gruppebaserte veiledningstimer der en jobber med å utforske og forstå seg selv, identifisere karriereinteresser og verdier og identifisere mulige karriereveier. Det kan også omfatte workshops og karrieremesser, som er arrangementer der ulike bedrifter, utdanningsinstitusjoner eller karriereorganisasjoner presenterer informasjon om karrieremuligheter, utdanningsprogrammer og yrkesvalg. Til slutt kan det innebære bruk av ulike karrierelæringsverktøy, som kan være tester og vurderinger av enkeltpersoner med det formål om å evaluere den enkelte sine ferdigheter, interesser og personlighet (vedlegg 4). Dette faller sammen med Sultana (2013) som understreker viktigheten av å kunne evaluere og vurdere karrierekompetanser som en del av læringsprosessen. Noe som kan bidra til å gi enkeltpersoner muligheten til å reflektere over sin egen utvikling. Selv om Sultana (2013) understreker viktigheten av å kunne evaluere og vurdere den enkeltes karrierekompetanse gjennom det praktiske arbeidet karriereveiledere gjør i møte med elevene, må en ta i betraktning utfordringene dette medfører. Funnene tilsier



at det kan være utfordrende å finne passende metoder og verktøy for å måle og vurdere enkeltpersoners karrierekompetanse. Det kan også være vanskelig å sikre objektivitet og pålitelighet i vurderingsprosessen, spesielt når det gjelder subjektive aspekter som selvinnsikt. Med andre ord kan det være utfordrende å finne standardiserte metoder som kan vurdere alle aspektene av karrierekompetanse på en pålitelig måte. Det blir også påpekt at det er ingen obligatoriske fag knyttet til karriereveiledning i videregående opplæring, og det er, ifølge studien, også lite tid til rådighet for å karriereveiledning. En kan derfor påstå at det å finne innovative løsninger til hvordan en kan praktisere karrierelæring og utvikling av karrierekompetanse i egen kontekst og arbeidshverdag, er en essensiell del av det praktiske arbeidet med karriereveiledning i videregående opplæring.

## 6 Avslutning

Hensikten med denne masteroppgaven har vært å avdekke ny kunnskap om tematikken karrierekompetanse i videregående opplæring, og svare på følgende problemstilling:

*«Hvordan opplever karriereveiledere det å arbeide med utvikling av karrierekompetanse hos elever i videregående opplæring?»*

I dette kapitlet tar jeg sikte på å samle alle trådene for å gi en helhetlig forståelse av oppgaven. Jeg vil oppsummere og konkludere ved å fremheve studiens kunnskapsbidrag og åpenbare begrensninger, før jeg til slutt gir anbefalinger til videre forskning.

### 6.1 Studiens kunnskapsbidrag

Studiens kunnskapsbidrag setter søkelyset på hvordan karriereveiledere opplever det å arbeide med utvikling av karrierekompetanse i videregående opplæring. Det følgende svaret blir derfor svaret på problemstillingen og en konklusjon for oppgaven:

Overordnet kan karriereveiledernes opplevelse med å arbeide med utvikling av karrierekompetanse betraktes som en dynamisk prosess bestående av forståelse, forutsetninger og praksisarbeid. Studien gir innsikt i hvordan karriereveiledere forstår karrierekompetanse i videregående opplæring. Det blir pekt på at karriereveiledere forstår karrierekompetanse til å innebære kompetanseområdene selvinnsikt og evne til å håndtere valg, også referert til som valgkompetanse. Informantene i studien knytter sammen selvinnsikt og valgkompetanse til en helhetlig karrierekompetanse, hvor selvinnsikt danner grunnlaget for individets evne til å håndtere valg. Denne helhetlige tilnærmingen til karrierekompetanse er relevant og meningsfull for elever, da den anerkjenner at karrierevalg påvirkes av flere aspekter av livet, som identitet, familie, helse og økonomi. Dermed er det behov for en større bevissthet om hvordan veiledning kan bidra til utviklingen av karrierekompetanse, med fokus på læring og tilegnelse av kompetanse. Karriereveiledernes evne til å tilrettelegge læringsmuligheter og skape en støttende atmosfære er avgjørende for elevenes mulighet til å utforske sin selvinnsikt og utvikle valgkompetanse. Til tross for dette, rettes fortsatt majoriteten av tiden for karriereveiledning i videregående opplæring mot elevenes evne til å håndtere valg, og det kan være behov for å utvide fokuset til å inkludere andre kompetanseområder som endring, motgang, overganger, begrensninger og muligheter.

Studien har også avdekket noen forutsetninger som må være til stede for å kunne arbeide med utvikling av karrierekompetanse. Prosessen fra forståelse til praksis er avhengig av at visse forutsetninger oppfylles. Karriereveiledere peker på to sentrale forutsetninger som legger grunnlaget for deres praksis: kvalitetsrammeverket og karriereknappene. Kvalitetsrammeverket tilbyr ressurser, metoder og verktøy som er viktige for arbeidet med utvikling av karrierekompetanse, men rammeverkets omfang og størrelse kan også skape utfordringer ved implementeringen i praksis. For å tilpasse rammeverket til sin praksis, har karriereveiledere funnet innhold som er relevant for deres arbeidshverdag på skolen. Karriereveiledere opplever det som skolens oppgave å tilrettelegge for bruk av kvalitetsrammeverkets ressurser. Studien peker på at skolene må utvikle et system som legger til rette for karriereutvikling, på tvers av veiledere, faglærere og ledelse. Et slikt system kan bidra til samarbeid mellom veiledere, faglærere, skole og ledelse og på den måten skape en felles standard og lik praksis innen karriereveiledning. Dette kan sikre at alle elever får mulighet og tilgang til å utvikle den

nødvendige kompetansen, uavhengig av skole eller veileders individuelle tilnærming. For å oppfylle kravene i kvalitetsrammeverket er det nødvendig med et omfattende samarbeid på tvers av alle nivåer i skolen. Dette betyr at alle aktører, fra karriereveiledere til faglærere, må arbeide sammen for å legge til rette for de nødvendige forutsetningene.

Samlet sett viser studien at karriereknappene er en integrert del av karriereveileders arbeid med karrierekompetanse, og de legger grunnlaget for det praktiske arbeidet med karrierelæring. Implementeringen av karriereknappene kan være utfordrende, noe som belyser viktigheten av at de tilpasses eksisterende strukturer og rutiner. Studien peker på at karriereveiledere bruker en «prøving og feiling» tilnærming, der de tester ulike modeller, ressurser og verktøy for å avdekke hva som fungerer best for deres system og arbeidshverdag. Dette understreker viktigheten av å være oppmerksom på begrensninger og aktivt håndtere dem for en vellykket implementering av karriereknappene. Samtidig er det viktig å merke seg at karriereknappene, sammen med kvalitetsrammeverket, bidrar til å skape en felles standard for karriereveiledningsarbeidet. Dette viser behovet for en kontinuerlig oppdatering av karriereknappene og læringsressursene for å opprettholde relevans og aktualitet i et samfunn som stadig endrer seg. Overordnet viser dette betydningen av karriereknappene og kvalitetsrammeverket som en nyttig forutsetning for karrierelæring og utvikling av karrierekompetanse, samtidig som den peker på behovet for kontinuerlig tilpasning og oppdatering for å møte individuelle behov og opprettholde relevans i en stadig skiftende kontekst.

Forutsetninger markerer et veiskille i prosessen fra forståelse til praksis. Når disse forutsetningene er oppfylt og implementert på en hensiktsmessig måte, kan det praktiske arbeidet med utvikling av karrierekompetanse begynne. I motsetning til karriereveilederes forståelse av karrierekompetanse, peker praksisarbeid på realitetene i praksis. Dette omfatter i hovedsak den konkrete arbeidsinnsatsen som karriereveiledere utfører når de møter elevene, enten det er i klasserommet eller gjennom veiledningstimer, messer og workshops. Ved å implementere de nødvendige forutsetningene kan dette arbeidet bidra til å fremme og utvikle karriereveilederes evne til karrierelæring og utvikling av karrierekompetanse. Dette utgjør en sentral del av opplevelsen knyttet til praksisarbeid innenfor videregående opplæring. Dette viser hvordan kunnskap om forutsetninger, for eksempel kvalitetsrammeverket og karriereknappene, legger grunnlaget for arbeidet i praksis. Imidlertid er selve implementeringen av disse forutsetningene avhengig av konteksten og må tilpasses og tilrettelegges i forhold til den enkelte skole og elevenes behov. Når alle kriterier møtes, kan det praktiske arbeidet begynne gjennom karrierelæring og karrierelæringsaktiviteter. Karrierelæring, mer spesifikt karrierelæringsaktiviteter er omtalt som det praktiske arbeidet som utføres i møte med elevene. Karriereveiledere forstår karrierelæring som en kontinuerlig og uformell læringsprosess, men som kan struktureres ved behov. Studien peker på noen utfordringer knyttet til praksisarbeidet i videregående opplæring, inkludert tidsbegrensninger. For å løse dette har karriereveiledere valgt å implementere karrierelæringsaktiviteter inn i et årshjul, som er en organisert årsplan der hvert trinn og klasse har ulike aktiviteter knyttet til kommende hendelser, fag eller lignende. Målet med karrierelæringsaktivitetene er å utvikle karrierekompetanse hos den enkelte elev. Dette oppnås ved å øke elevenes bevissthet og forståelse av muligheter og valg gjennom karrierelæringsaktiviteter. En kan derfor tolke det som at praksisarbeid resulterer i tre læringsmål: kunnskap, ferdigheter og innsikt. Til sammen utgjør dette karrierekompetanse som, ifølge studien, er målet med karrierelæringsaktivitetene.

## 6.2 Studiens begrensninger

Det er noen begrensninger ved denne studien. Det første som kan nevnes er at min forforståelse har påvirket både forskningsprosessen og funnene. Jeg har forsøkt å vedlikeholde refleksivitet gjennom hele forskningsprosessen, men det har til tider vært utfordrende å gi transparente beskrivelser av forskningsprosessen, selv med en klar bevissthet på hvordan min forforståelse har påvirket tolkning av funnene. En annen begrensning er at utvalget i undersøkelsen består av karriereveiledere med ulike stillingstitler, arbeidsoppgaver og ansvarsområder. Disse titlene kan reflektere forskjeller i fokus, kompetanseområder og oppgaver som utføres av karriereveiledere. Det kunne derfor vært nødvendig å undersøke nærmere hvordan forskjeller i titler, oppgaver og ansvarsområder påvirker studiefunnene.

## 6.3 Behovet for videre forskning

Studien har svart på oppgavens problemstilling, men flere spørsmål kan stilles om karriereveilederes opplevelse av å arbeide med utvikling av karrierekompetanse og rundt tematikken generelt. Videre vil jeg fremheve noen områder der jeg ser det som ønskelig eller nødvendig med ny kunnskap og videre forskning.

Det eksisterer et behov for videre forskning rundt tematikken karrierekompetanse i videregående opplæring. Selv om det har vært betydelige fremskritt i forståelsen og implementeringen av karriereveiledning, karrierelæring og karrierekompetanse, er det fremdeles områder som krever ytterligere innsikt og kunnskap. For det første kan forskning bidra til å utforske og utvide forståelsen av hvilke faktorer som påvirker utviklingen av karrierekompetanse hos elever i videregående skoler. Dette kan omfatte studier som undersøker metoder for å fremme motivasjon og engasjement og identifisering av barrierer som hindrer elevene i å utvikle sin karrierekompetanse fullt ut. I tillegg trenger vi flere studier som kan bidra til å evaluere effektiviteten av karrierekompetanse ved å se nærmere på elevenes karriereutvikling og tilfredshet på lang sikt. Det hadde også vært interessant å undersøke nærmere hvordan karriereveiledere kan implementere teoretiske konsepter og forutsetninger på en meningsfull og effektiv måte i sitt daglige arbeid med elevene.

# Referanser

- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.  
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Benton, T. & Craib, I. (2011). *Philosophy of social science: The philosophical foundations of social thought* (2. utg.). Palgrave Macmillan.
- Brandi, U. & Sprogøe, J. (2019). *Det magiske øjeblik: kvalitativ analyse skridt for skridt*. Hans Reitzels Forlag.
- Bakke, G. E., Engh, L., Gaarder, I., Gravås, T. F., Haug, E. H., Holm-Nordhagen, A., Schulstok, T. & Thomsen, R. (2020). *Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning. Presentasjon av områdene kompetansestandarder, karrierekompetanse og etikk*. KompetanseNorge.  
[https://www.kompetansenorge.no/globalassets/kvalitet-i-karriere/rapport\\_-\\_nasjonalt\\_kvalitetsrammeverk\\_for\\_karriereveiledning.pdf](https://www.kompetansenorge.no/globalassets/kvalitet-i-karriere/rapport_-_nasjonalt_kvalitetsrammeverk_for_karriereveiledning.pdf)
- Dreier, O. (2009). Persons in Structures of Social Practice. *Theory & Psychology*, 19(2), 193-212. <https://doi.org/10.1177/0959354309103539>
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal.
- ELGPN (2012). Lifelong Guidance Policy Development: A European Resource Kit. ELGPN Tools No. 1. Jyväskylä: ELGPN.
- Fosshem, H. J. (2015, 12. august). *Konfidensialitet*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/personvern/konfidensialitet>
- Højdal, L. & Poulsen, L. (2012). *Karrierevalg: teorier om valg og valgprosesser* (2. utg.). Schultz.
- Haug, E. H. (2018). *Karrierekompetanser, karrierelæring og karriereundervisning: Hva, hvorfor, hvordan, for hvem og hvor?*. Fagbokforlaget.
- Haug, E. H., Hooley, T., Kettunen, J. & Thomsen, R. (2020). From Career Choice To Career Learning: Taster Programs and Students' Meaning-Making Processes. In *Career and Career Guidance in the Nordic Countries*. BRILL.
- Jarvis, P. S. (2003). Career Management Paradigm Shift: Prosperity for Citizens, Windfalls for Governments. *Alberta Counsellor*, 29(1), 3-11.  
<https://www.proquest.com/trade-journals/career-management-paradigm-shift-prosperity/docview/222655090/se-2>
- Johannessen, A., Asbjørn, T. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5 utg.). Abstrakt.
- Krumboltz, J. D. (2009). The Happenstance Learning Theory. *Journal of career assessment*, 17(2), 135-154.  
<https://doi.org/10.1177/1069072708328861>

- Kunnskapsdepartementet. (2017). Nasjonal kompetansepolitisk strategi.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3c84148f2f394539a3eefdfa27f7524d/nasjonal-strategi-kompetanse-nett.pdf>
- Kvalsund, R. (2020). *Coaching: metode, prosess, relasjon* (2. utg.). Synergy Publishing.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kjærgård, R. & Plant, P. (Red.). (2018). *Karriereveiledning for individ og samfunn*. Gyldendal.
- Law, B. (1999). Career-learning space: New-DOTS thinking for careers education. *British Journal of Guidance & Counselling*, 27(1), 35-54.  
<https://doiorg.ezproxy1.usn.no/10.1080/03069889908259714>
- Lave, J. & Wenger, E. (2007). *Situert læring: og andre tekster*. Hans Reitzels Forlag.
- Moen, T. & Karlsdottir, R. (Red.). (2015). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Fagbokforlaget.
- NOU 2016:7. *Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou2016-7/id2485246/>
- OECD (2014). OECD skills strategy action report Norway.  
[https://www.oecd.org/skills/nationalskillsstrategies/OECD\\_Skills\\_Strategy\\_Action\\_Report\\_Norway.pdf](https://www.oecd.org/skills/nationalskillsstrategies/OECD_Skills_Strategy_Action_Report_Norway.pdf)
- Sultana, R. G. (2009). Competence and competence frameworks in career guidance: complex and contested concepts. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 9(1), 15–30. <https://doi.org/10.1007/s10775-008-9148-6>
- Sultana, R. G. (2012). Learning career management skills in Europe: a critical review. *Journal of Education and Work*, 25(2), 225-248.  
<https://doi.org/10.1080/13639080.2010.547846>
- Sultana, R. G. (2013). Career management skills: assessing for learning. *Australian Journal of Career Development*, 22(2), 82–90.  
<https://doi.org/10.1177/1038416213496759>
- Silverman. (2020). *Interpreting qualitative data* (6. utg.). SAGE.
- Thomsen, R. (2014). Karrierekompetence og veiledning i et nordisk perspektiv: Karrierevalg og karrierelæring. <https://nvl.org/rapporter/karrierekompetence-og-veiledning-i-et-nordisk-perspektiv/>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Houghton Mifflin.
- Postholm, M. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Plant, P. (2019). Etterord. I R. Kjærgård & P. Plant (Red.), *Karriereveiledning for individ og samfunn* (1.utg., 271-277). Gyldendal.

Watts A. G. & Law, B. (1977). *Schools, Careers, and Community: A study of some approaches to careers education in schools*. Church Information Office.

# Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjent meldeskjema for behandling av personopplysninger

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 4: Årshjul for karriereveiledere i videregående opplæring



# Vedlegg 1: Godkjent meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Karrierekompetanse i Videregående opplæring](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
436465

**Vurderingstype**  
Automatisk

**Dato**  
10.01.2023

**Prosjekttittel**  
Karrierekompetanse i Videregående opplæring

**Behandlingsansvarlig institusjon**  
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

**Prosjektansvarlig**  
Hannah Owens Svennungsen

**Student**  
Kristian Hofstad Bremvåg

**Prosjektperiode**  
10.01.2023 - 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.

[Meldeskjema](#)

### Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
  - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
  - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
  - Fagforeningsmedlemskap
  - Genetiske data
  - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
  - Helseopplysninger
  - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

### Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)

- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

**Informasjonssikkerhet**

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

### Informasjonsskriv

#### Vil du delta i forskningsprosjektet «Karrierekompetanse i videregående opplæring»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke karriereveileders opplevelse av å arbeide med karrierekompetanse i videregående opplæring. Dette skrivet gir informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med prosjektet er å beskrive karriereveiledernes opplevelse av å arbeide med karrierekompetanse i videregående opplæring etter den nylige opprettelsen av Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning. Masteroppgaven skal svare på følgende problemstilling:

*«Hvordan opplever karriereveiledere det å arbeide med utvikling av karrierekompetanse i videregående opplæring?»*

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

NTNU – Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, veileder Hannah Owens Svennungsen.

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

Kriterier for å bli forespurt om å delta er: yrkesutøver der karriereveiledning utgjør hele eller en del av arbeidet i videregående opplæring. Det foretrekkes, men er ikke et krav, at deltakere er kjent med kvalitetsrammeverket og hva begreper som karrierekompetanse innebærer.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det å bli intervjuet ved én anledning. Det vil ta ca. 45-60 minutter. Intervjuet vil omhandle spørsmål om dine opplevelser, erfaringer og tanker rundt hvordan karriereveiledning er i praksis i videregående opplæring, med et fokus på karrierekompetanse og kvalitetsrammeverket. Disse opplysningene vil bli registrert med lydopptak og oppbevares på to sikre digitale enheter. Intervjuene kan gjennomføres både fysisk og digitalt, avhengig av informanternes lokasjon.

#### **Det er frivillig å delta**

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

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

Jeg vil bare bruke opplysninger om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Opplysningene blir behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun ansvarlig student, Kristian Hofstad Bremvåg, og veileder, Hannah Owens Svennungsen, som vil ha tilgang til opplysningene. Navnet og kontaktopplysningene dine vil erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, lagret på sikre atskilte enheter. Informantene vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

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

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30. juni. Datamaterialet fra intervjuet vil da bli slettet.

## Dine rettigheter

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

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- Å få rettet personopplysninger om deg,
- Få slettet personopplysninger om deg,
- Få utlevert en kopi av dine personopplysninger, og
- Å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlinger av dine personopplysninger.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Kristian Hofstad Bremvåg, student, [REDACTED]
- Hannah Owens Svennungsen, veileder, [REDACTED]
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, [personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no), 555 82 117

Med vennlig hilsen

Hannah Owens Svennungsen  
(veileder)

Kristian Hofstad Bremvåg  
(student)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Karrierekompetanse i videregående opplæring», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet:  
ca. 30. juni

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3: Intervjuguide

### Intervjueguide

**Problemstilling:** *Hvordan opplever karriereveiledere det å arbeide med utvikling av karrierekompetanse i videregående opplæring?*

*Før samtalen begynner vil jeg presentere meg selv, prosjektet, hvordan jeg har valgt ut mine informanter, betydningen av deltakelse, og informere om anonymitet og rettigheter. Jeg vil også klargjøre at jeg er ute etter å forstå, ikke vurdere eller bedømme, og at informanten selv er ekspert. Jeg vil avslutte introduksjonen med en forventningsavklaring, i tillegg til å klargjøre hvor lang tid samtalen forventes å vare, og bekrefte min tillatelse til å bruke lydopptak.*

#### Åpningsspørsmål:

- Hva er stillingstittelen din?
  - Hva er bakgrunnen din?
- Kan du fortelle meg litt om det du gjør som 'karriereveileder/rådgiver' på videregående skole?
  - Hvilke arbeidsoppgaver har du?
  - Hvordan vil du beskrive arbeidshverdagen din?

#### Karriereveiledning:

- Hvordan forstår du begrepet karriereveiledning?
- Hvordan organiseres og koordineres karriereveiledning på skolen?
- Hva betyr karriereveiledning for deg?
- Hva er god kvalitet i karriereveiledning for deg?

#### Kvalitetsrammeverket:

- Er du kjent med Nasjonalt Kvalitetsrammeverk for karriereveiledning?
  - Hvilke erfaringer har du med kvalitetsrammeverket?
    - Hvordan opplever du dette i praksis?
  - På hvilken måte vil du si at arbeidet ditt har blitt påvirket av opprettelsen av kvalitetsrammeverket?
  - Har du benyttet deg av kvalitetsrammeverkets verktøy og modeller?

*Kvalitetsrammeverket består av fire deler, som til sammen, på hver sin måte, skal kunne bidra til å heve kvaliteten i karriereveiledningen. En sentral del av rammeverket er utvikling av karrierekompetanse...*

- Hva tenker du når jeg sier karrierekompetanse?
- Hva tenker du når jeg sier karrierelæring?
- Hvor viktig anser du strukturert karrierelæring på videregående? (*Tilrettelegges dette gjennom ulike karrierelæringsaktiviteter som individuelle samtaler, gruppeveiledning, undervisning, opplæring osv?*)
  - Hvor viktig er karrierelæring i din rolle som karriereveileder?
  - [Hva er din opplevelse av kompetanseutvikling på videregående skole? \(Kan grave dypere her\)](#)
  - Er utvikling av karrierekompetanse hos elever et sentralt mål for deg?

- Hvordan/på hvilken måte? (Hvorfor ikke? – Hva annet i tilfellet?)
  - Hvem mener du har ansvaret for denne utviklingen?
  - Hva er din rolle som veileder i forhold til utvikling av karrierekompetanse?
  - Opplever du at elever har relevant læringsutbytte av karriereveiledningsaktivitetene på vgs? (Hvorfor ikke? – Hva annet?)
- Har opprettelsen av kvalitetsrammeverket endret din praksis og måte å arbeide på?
- Hvordan/på hvilken måte? (Hvis nei – hvorfor ikke? Hva annet gjør du?)

**Avsluttende spørsmål:**

- Er det noe du har tenkt på som du vil legge til?
- Hvordan opplevde du å bli intervjuet om dette temaet?

## Vedlegg 4: Årshjul for karriereveiledere i videregående opplæring



Årshjul



Når	Tiltak	Hvem	Vg1	Vg2	Vg3	Karriereknapp
August	Velkommen til skolestart	Ledelsen (LED)	X	X	X	Valg – Tilfeldighet
	Makkerskap - Bli kjent med nye elever	Kontaktlærer	X			Endring-Stabilitet Tilpasning-Motstand
	Startsamtale	Kontaktlærer	X			Meg – Kontekst
	Startsamtale nye elever	Kontaktlærer		X	X	Meg – Kontekst
September	Inkludering, samhold, respekt (Small talk)	Elevtjeneste og LED	X	X	X	Muligheter – Begrensninger Meg – Kontekst
	Studieteknikk	Kontaktlærer og faglærer		X	X	Muligheter – Begrensninger
	VIP	Miljøveileder og helsesykepleier	X			
	Foreldremøte – overgang, forventninger, ungdomstid og rus	LED og rådgiver	X			
	Karrierevalg - Intro til karriereverktøy ST/ID	Rådgiver		X		Muligheter – Begrensninger
	Karrierevalg - YFF	Rådgiver, faglærer og kontaktlærer	X	X		Muligheter – Begrensninger
	Inkludering russegrupper	LED, rådgiver og helsesykepleier		X		Meg – Kontekst Tilpasning-Motstand
	Hva skal jeg gjøre neste skole år?	Rådgiver			X	Muligheter – Begrensninger
Oktober	Livsmestringsuke	Elevtjenesten	X	X	X	Valg – Tilfeldigheter
	Rus	Ruskontakt	X	X	X	Valg – Tilfeldigheter
November	Studieteknikk	Kontaktlærer og faglærer	X			Tilpasning – Motstand Meg – Kontekst
	Stå i det!	LED, elevtjenesten og helsesykepleier		X	X	Tilpasning – Motstand
Desember	Veien videre – Karriereinfo	Rådgiver			X	Valg – Tilfeldigheter

	Forebygging – rus, seksuelle overgrep	LED, elevtjeneste, helsesykepleier og politi			X	Valg – Tilfeldigheter
	Julecup	Idrett	X	X	X	Tilpasning – Motstand
Januar og februar	Seksuellhelse (v/karaktermøter)	Helsesykepleier	X			Valg – Tilfeldigheter
	Fagvalg og innsøking	Rådgiver, LED, faglærere	X	X		Valg – Tilfeldigheter Muligheter – Begrensninger
	Universitetsturne, Høgskoleturne, Studiemesse	Rådgiver			X	Valg – Tilfeldigheter Muligheter – Begrensninger
	Søking til samordna opptak	Rådgiver			X	Valg – Tilfeldigheter
Mars, april og mai	Karriereveier – YFF (CV, intervju)	Rådgiver, faglærer, kontaktlærer		X		Valg – Tilfeldigheter
	Karriereveier – oppf. av karriereverktøy	Rådgiver		X		Valg – Tilfeldigheter
	Inkludering, samhold og respekt Jenter og gutter	Elevtjeneste, helsesykepleier og LED	X	X		Muligheter – Begrensninger Tilpasning – Motstand
	Tryggtrafikk – forebyggingsprogram (for avgangselever)			X	X	Valg – Tilfeldigheter Tilpasning – Motstand
	Stressmestring ifbm heldags og eksamen	Elevtjenesten, faglærere KRO	X	X	X	Muligheter – Begrensninger
Juni	Karriere og CIP modell	Rådgiver	X			Valg – Tilfeldigheter
	Seksuellhelse (v/karaktermøter)	Helsesykepleier		X		Valg – Tilfeldigheter
	Møte neste års russekull (ST/ID) - Forventninger og krav	LED		X		Muligheter – Begrensninger

