

Sissel Måsøval

Karrierekompetanse og karrierelæring i skolens mellomtrinn

En kvalitativ studie av 6 læreres tanker om
arbeidet med elevenes karrierekompetanse på
mellomtrinnet

Masteroppgave i Rådgivning for barn og ungdom

Veileder: Vegard Johansen

Mai 2021

Sissel Måsøval

Karrierekompetanse og karrierelæring i skolens mellomtrinn

En kvalitativ studie av 6 læreres tanker om arbeidet
med elevenes karrierekompetanse på mellomtrinnet

Masteroppgave i Rådgivning for barn og ungdom
Veileder: Vegard Johansen
Mai 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Institutt for pedagogikk og livslang læring

Sammendrag

Dette er en kvalitativ studie som setter lys på læreres tanker om karrierekompetanse og karrierelæring for elevene på mellomtrinnet. Fokus er satt særlig på 7.trinn, og alle lærerne som deltok i undersøkelsen jobber eller har jobbet med det klassetrinnet. Siden det i samfunnet er stadig større fokus på individers utvikling av karrierekompetanse, ønsker jeg å se på hvordan man jobber med dette på mellomtrinnet. Studiens hensikt er å bidra til å finne ut om skolene og lærerne i denne regionen legger til rette for karrierelæring for å utvikle elevenes karrierekompetanse, og eventuelt hvordan de gjør det. Formålet er å gi et innblikk i hva som gjøres og holde det opp mot forskning og teorier om hvordan barn utvikler karrierekompetanse. Forhåpentligvis vil resultatene kunne gi mer kunnskap om feltet og være et bidrag til en utvidet forståelse på dette forskningsområdet. Datagrunnlaget i studien er hentet ut fra seks semistrukturerte intervjuer med lærere fra mellomtrinnet ved tre skoler i regionen. Den temabaserte analysen av datamaterialet viste tre hovedtema: 1) Karrierekompetanse- Å være menneske i livets løp, 2) Å jobbe med karrierelæring, 3) Hva fremmer og hemmer arbeidet med karrierekompetanse. Funnene er tolket og drøftet opp mot teori om barns karriereutvikling, karrierelæring etter DOTS-modellen, definisjoner av begrepet karrierekompetanse og overordnet lovverk for skoleverket. Det er også sett på empiri innenfor samme tema, og funn er holdt opp mot denne empirien for å se på likheter og ulikheter. Funnene i studien viser at lærerne legger seg nær definisjonen av karrierekompetanse, selv om de først knytter det tett opp mot en mer tradisjonell forståelse for karriere. De trekker også linjer til elementer fra overordnet del når de skal forklare hva de legger i karrierekompetanse. Videre funn viser at skolene jobber med karrierelæring på en usystematisk, noenlunde planløs og tilfeldig måte. Lærerne forteller om sporadisk arbeid med karrierelæring spesielt i samfunnsfag, men også i andre fag og gjennom tverrfaglige opplegg. I tillegg er det en del såkalte «happenings» som dukker opp innimellom. Funnene viser en endring knyttet til tolkingen av den reviderte læreplanen i forhold til den gamle, som vanskeliggjør arbeidet med karrierelæring for noen lærere. Viktigheten av å ha et forankret planverk og en ledelse som både støtter og driver arbeidet med karrierelæring på den enkelte skole kommer også klart fram. Generelt viser lærerne et engasjement for å drive med karrierelæring på mellomtrinnet, men de behøver at noen legger klare og forutsigbare rammer for dette arbeidet. Hvis ikke dette skjer, vil karrierelæring fortsette å være som nå; usystematisk og tilfeldig drevet, av lærere som forsøker å finne plass til det der de tror det kan forsvares i en travel skolehverdag fylt av mange andre krav.

Abstract

This is a qualitative study that highlights teachers' reflections on career management skills and career learning for middle school students. The focus is especially on 7th grade, and all the teachers who participated in the research work or have worked with that grade level. Since there is an increasing focus in society on developing individuals career management skills, I would like to explore how to work with this in middle school. The purpose of the study is to help find out if the schools and teachers in this region are facilitating career learning to develop students' career management skills, and possibly how they are doing it. The purpose is to provide insight into what is being done and keep it up against research and theories about how children develop vocational skills. Hopefully, the finding will be able to provide more knowledge about the field and be a contribution to increased understanding in this area of research. The data base for the study is taken from six semi-structured interviews with middle school teachers in three schools in the region. Thematic analysis of the data material revealed three main themes: 1) Career management skills - Being a human in the life course, 2) Working with career learning, 3) What promotes and inhibits the work with career management skills. The findings are interpreted and discussed against the background of theories of children's career development, career learning according to the DOTS model, definitions of the concept of career management skills and the core curriculum of the school system. Within the same theme, empirical evidence was also considered, and the results were compared with this empirical evidence to find out similarities and differences. The findings of the study show that teachers are close to the definition of career management skills, even if they initially link it closely to our traditional understanding of careers. They also draw lines to elements from the core curriculum when they have to explain what they mean by career management skills. Further findings show that schools work with career learning in an unsystematic, rather unplanned and haphazard way. Teachers speak of sporadic work with career learning, particularly in Social studies, but also in other subjects and through cross-curricular programs. In addition, there are numbers of so-called "happenings" that appear from time to time. The findings show a change in the context of interpreting the revised curriculum in relation to the old one, which makes working with career learning difficult for some teachers. It also highlights the importance of having an anchored plan and a management that both support and drives the work of career learning in the individual school. Generally, teachers demonstrate a commitment to pursuing career learning at the middle level, but they need someone to set a clear and predictable framework for this work. If this does not happen, career learning will remain as it is now; unsystematic and haphazard, delivered by teachers trying to find space for what they think can be defended in a busy school day filled with several other demands.

Forord

Slutten nærmer seg for mitt to års deltids masterstudium. Det har vært interessant og til dels svært tidkrevende, og jeg har lært mye på disse to årene som jeg tar med meg videre. Jeg har etter mange år i skoleverket vært gjennom noen runder med etter- og videreutdanning, og jeg vet at tidspresset går i bølger både i jobben og underveis i studiene. Likevel har jeg aldri opplevd en liknende arbeidsprosess som jeg nå har vært gjennom. Å skrive master er virkelig en prosess, og den krever tid!

Det er flere som fortjener en takk fra meg. Først og fremst vil jeg takke min veileder Vegard Johansen for gode veiledninger og mange interessante diskusjoner og refleksjoner. Jeg har lært mye av veiledningene dine og du har hjulpet meg å holde fokus. Takk også for masse tålmodighet med til tider noe glissent materiale som veiledningsgrunnlag. Det er ikke alltid oppgaver på jobb har gått overens med frister for innsending av skriftlige arbeider til veiledning, men du har gjort det beste ut av innsendt materiale og gitt meg gode og konkrete tips som har hjulpet meg videre når jeg har stått fast. Det har vært gull verdt!

Tusen takk til alle lærerne som stilte opp til intervju og ga meg av sin tid, både på dagtid, kveldstid og til og med helg i enkelte tilfeller. Uten deres velvilje til å dele av erfaringer og tanker, hadde jeg ikke hatt grunnlag for mitt masterprosjekt!

Takk også til arbeidsgiver for at dere ønsket å gi meg tid og anledning til å skrive master. For å kunne fullføre et masterstudium har frikjøp av tid vært nødvendig, og det har dere innvilget.

Å være student igjen har vært både utfordrende og givende. Som deltidsstudent mister man de daglige møtene og diskusjonene med medstudenter, men jeg har hatt kontakt med særlig en medstudent også gjennom året med masterskrivinga. Takk Isabell, for alle meldinger hvor vi har delt frustrasjoner og gitt hverandre råd og støtte når det har trengtes. Felles skjebne, felles trøst!

Sist men ikke minst ønsker jeg å takke familien min. Takk til mamma og pappa for alle middager som har blitt bragt på døra, og til pappa som leste korrektur helt på tampen. Takk til Johan for all støtte og oppmuntring. Du har sett når jeg har trengt tid til fred og ro, men også dratt meg med ut på luftetur når du har sett at jeg trenger å lufte hodet. Du har virkelig vært en klippe og en motivator gjennom prosessen. Takk også for lån av kontor, gjennomlesing av oppgaven og respons. Takk til Silje for en «pep-talk» da jeg trengte det som mest. Og Runar; du har stort sett klart deg selv og skygget banen når jeg har hatt behov for å konsentrere meg om masteren. Tusen takk, alle sammen!

Til deg som velger å lese oppgaven min; lykke til med lesinga! Håper du får nytte av den og at den var verdt å lese.

Frøya, mai 2021

Sissel Måsøval

Innhold

Figurer	x
Tabeller	x
Forkortelser/symboler	x
1 Innledning	11
1.1 Bakgrunn for valg av tema	11
1.2 Aktualitet og problemstilling	13
1.3 Studiens hensikt og formål	15
1.4 Begrepsavklaringer.....	15
1.4.1 Karriere	15
1.4.2 Karrierekompetanse	16
1.4.3 Karrierelæring	16
1.4.4 Karriereutvikling i barndom	17
1.5 Avgrensning	17
1.6 Oppgavens struktur.....	17
2 Fra karriereveiledning til utvikling av karrierekompetanse - historisk blick og teorigrunnlag	18
2.1 Fra valg av yrke til utvikling av karrierekompetanse	18
2.2 Karriereutvikling og karrierekompetanse i barndom	20
2.3 Generell læringsteori	21
2.4 DOTS-modellen.....	22
3 Tidligere forskning	25
3.1 Hvorfor er karrierelæring hos barn viktig?	26
3.2 Studier om grunnskolelærere og karrierekompetanse	28
3.3 Hva forventer jeg å finne?	30
4 Metode	31
4.1 Bakgrunn for valgt metode	31
4.2 Valgt metode og forskningsdesign	31
4.3 Deltakere	32
4.4 Datainnsamling og intervjuprosessen	33
4.5 Analyse av data	35
4.6 Studiens kvalitet	37
4.7 Etske betraktninger	38
5 Funn og drøfting	41
5.1 Karrierekompetanse – «Å være menneske i livets løp!»	41
5.1.1 Kjennskap til samfunn, utdanningssystem og arbeidsliv	42

5.1.2	Kontekstualisering – sammenhengen fag, virkelighet og motivasjon.	44
5.1.3	Selvinnsikt, resiliens og sosial kompetanse.....	44
5.2	Å jobbe med karrierelæring	46
5.2.1	Karrierelæring i samfunnsfag	47
5.2.2	Karriereaktiviteter i tverrfaglighet og andre fag.....	48
5.2.3	Happenings	49
5.3	Hva fremmer og hemmer arbeidet med karrierekompetanse.....	51
5.3.1	Karrierekompetanse i læreplanen	51
5.3.2	Karrierekompetanse og ledelsen	52
5.3.3	Karrierekompetanse og lærernes kompetanse og motivasjon	54
5.3.4	Karrierekompetanse og elever, foreldre og samfunnet rundt dem.....	55
6	Oppsummering og konklusjon	58
6.1	Karrierekompetanse – Å være menneske i livets løp!	58
6.2	Å jobbe med karrierelæring	59
6.3	Hva fremmer og hemmer arbeidet med karrierekompetanse.....	60
7	Avsluttende refleksjoner	61
	Referanser.....	62
	Vedlegg.....	67

Figurer

Figur 1: Kolbs læringsspirale	22
Figur 2: New-DOTS-modellen.....	23
Figur 3: Fasene i tematisk analyse.....	35

Tabeller

Tabell 1.1: Funn fra datamateriale fordelt på hoved- og underkategorier	37
---	----

Forkortelser/symboler

CMS	Career management skills
VGO	Videregående opplæring
NTNU	Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
PDF	Portable Document Format
UDIR	Utdanningsdirektoratet

1 Innledning

Denne oppgaven omhandler hvordan det arbeides med karrierekompetanse i mellomtrinnet i norsk skole. Karrierekompetanse er et begrep som er definert med et forholdsvis bredt og omfattende innhold. Ordet er ganske ferskt i norsk sammenheng og stammer opprinnelig fra den europeiske definisjonen av Career Management Skills (CMS). European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN, 2012) sin definisjon av CMS ble av Nasjonal enhet for karriereveiledning (VOX) oversatt slik:

«CMS refererer til en rekke kompetanser som setter mennesker i stand til å kunne planlegge, utvikle og styre sin egen karriere på en strukturert måte. Dette inkluderer ferdigheter i å kunne samle, analysere og anvende informasjon både om utdanning, arbeid og seg selv, ferdigheter i å håndtere overgangsfaser i livet og ferdigheter i å ta valg.» (ELGPN, 2012; VOX, 2014)

Det enkelte individs 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.

Vi kan gjenkjenne trekk fra den nå utgåtte generelle delen av Kunnskapsløftet, som sier noe om at målet for opplæringa i skolen er å «...ruste barn, unge og voksne til å møte livsens oppgaver og mestre utfordringar saman med andre. Ho skal gi kvar elev kompetanse til å ta hand om seg sjølv og sitt liv...» (Kunnskapsdepartementet, 2006). Den generelle delen framholdt også at opplæringa skal gi den unge en generell kompetanse som kvalifiserer til et framtidig arbeidsliv og yrker som enda ikke er skapte, samt grunnlag for å mestre skiftende omgivelser og ukjent framtid.

Etter den nye revideringa av læreplanverket, kan vi også finne likhetstrekk med definisjonen i flere deler av overordnet del og i formål for opplæringa (Kunnskapsdepartementet, 2020), samt at karrierekompetanse har kommet inn og ligger som et kjerneelement i faget Utdanningsvalg på ungdomsskolen. Her har man satt fokus på hvordan man utvikler karrierekompetanse, samt på ferdigheter og læring. Karrierelæring blir nevnt spesifikt og knyttes til det å utvikle karrierekompetanse.

Vi finner også læringsperspektivet i det forholdsvis nye og pågående arbeidet med å utvikle og få på plass et nasjonalt kvalitetsrammeverk for kvalitet i karriereveiledning, der det er snakk om et livslangt perspektiv på læring innenfor dette området (Kompetanse Norge, 2020).

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Jeg er yrkes- og karriererådgiver på en ungdomsskole. Det vil si at jeg jobber både på system og individnivå i perioden fra og med overgangen barnetrinn - ungdomstrinn og til og med overgangen ungdomstrinn - videregående opplæring. På ungdomsskolen jobber jeg med ungdommer i alderen 13-16 år i forhold til yrkes- og karriererelaterte tema, og jeg underviser i faget utdanningsvalg. Jeg er genuint opptatt av at alle våre elever skal ha utviklet en solid karrierekompetanse, med alt det som begrepet inneholder, og være så godt rustet til framtida som mulig når de går videre i livet. Jeg har alltid holdt oppe formålsparagrafen og læreplanens generelle (nå overordnet) del, og har vært bevisst på at den legger føringene for alt vi gjør i skolen, både i fagene og ellers. For meg har det

vært viktig å være bevisst på hva det er vi skal sende våre barn og ungdommer videre til, og «...opne dører mot verda og framtida» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2).

Å utvikle elevenes karrierekompetanse ses ofte i sammenheng med karriereveiledning. Det er et pågående satsningsområde og satt på dagsorden både internasjonalt, nasjonalt og regionalt (Kompetanse Norge, 2020). I Norge har blant annet formålene med den lovfestede retten til rådgivning om utdanning, yrkestilbud og yrkesvalg og sosiale spørsmål vært forebygging av frafall, utjevning av sosiale ulikheter og integrering av minoritetsgrupper (Meld. St. 16, 2006-2007). Samtidig skal samfunnet ha tilgang på tilstrekkelig arbeidskraft på de nødvendige områdene.

Dagens samfunn har endret seg betraktelig fra forholdsvis nær fortid og er stadig i endring. Det er endringer i arbeidsliv, teknologi, næringsstrukturer, økonomi og befolkningstetthet ulike steder i landet vårt, så vel som utenfor landegrensene. Nye yrker dukker opp og bransjer endrer seg, samtidig som teknologi og utvikling gir til dels store omveltninger i næringer og arbeidsplasser som tidligere har krevd stabilt stor tilgang på arbeidskraft. Disse forandringene gir både individet og samfunnet nye muligheter, men byr samtidig også på utfordringer. Selv om noen behov i samfunnet er stabile og forutsigbare, vil endringene medføre at noen tidligere etterspurte kompetanser forsvinner og behovet for nye typer kompetanser dukker opp (Kompetanse Norge, 2020).

I dette scenarioet skal barn og ungdom finne sin vei inn i utdanning og yrke, og ellers ha et liv med en ønsket funksjonell deltakelse i samfunnet. Både for sin egen del og samfunnet for øvrig. De skal ta ulike valg, finne ut hva de ønsker og har interesse for, bli kjent med egne ferdigheter, begrensninger, hvilke verdier de mener er viktige for seg, og de skal orientere seg i jungelen av yrker, utdanninger og muligheter som framtiden kan by på. Dette vil kreve andre typer kompetanser av dem enn hva man trengte tidligere. Skolen vil ha en sentral og viktig rolle i dette arbeidet, og hvordan det arbeides med dette i skolen er viktig å se på for å kunne vite både hva vi gjør, men også for å vite hva vi burde gjøre. Det vil også spesielt kreve noe av oss i skolen siden vi er de profesjonelle voksne som jobber med læring, veiledning og dannelsesaspektet i møtet med elevene. Vi skal jobbe med hele mennesket og danne gode samfunnsborgere for framtida (Kunnskapsdepartementet, 2020), og det krever at vi holder oss oppdaterte også på samfunnsendringer.

Dette innebærer at vi ikke bare kan jobbe med grunnleggende ferdigheter og kompetansemålene i de enkelte fagene. Vi må i tillegg jobbe med elevenes sosiale ferdigheter og legge til rette for at de via karrierelæringsaktiviteter, utvikler karrierekompetanse og kan ta karriere- og livsvalg basert på grunnleggende forståelse om seg selv, sine muligheter og et samfunn i endring, samt at de får en karriere og et livsløp som gagnar både den enkelte og oss som samfunn. Dette igjen krever at den enkelte lærer klarer å løfte blikket ut over sitt eget fags kompetansemål, og kan knytte sammen den fagspesifikke kunnskapen med den enkelte elevs utvikling av karrierekompetanse, og legge til rette for karrierelæring også i det enkelte fag. Alle som jobber i skolen er sådan både faglærere, sosiallærere og karriereveiledere, og skal ruste barn og ungdom til en karriere gjennom livsløpet. Man sier gjerne at rådgivning er hele skolens ansvar (Buland et al., 2011, s. 129).

Min interesse for dette temaet har gradvis utviklet seg gjennom min aktive yrkeskarriere via flere år som kontaktlærer på barnetrinnet og deretter rådgiver i ungdomsskolen, og det kjentes naturlig nå å bruke dette som grunnlaget for min masteroppgave.

I løpet av mine år i barneskolen har jeg lurt på om vi jobber for teoretisk og fagfokusert mot elevene våre, og om vi i for liten grad har evnet å vise dem veien videre inn mot en utdanning og en jobb. Jeg har undret meg på om vi har jobbet for lite med den generelle delen av kunnskapsløftet og ikke har evnet å gi dem nok innsikt i framtidsmulighetene og det de skal videre inn i av utdanningsmuligheter, jobb og livsvalg. Flere forhold frustrerte meg. Manglende planer for hvordan arbeidet med karrierelæring skulle foregå, lite fokus eller påtrykk fra ledelsens side og et generelt tregt marked blant lærerne for å snakke sammen om temaet og planlegge aktiviteter. På området karriere og veien videre for barnetrinns elevene våre var aktiviteten noenlunde stilltiende begrenset til gjennomføring av det obligatoriske overgangsmøtet mellom ungdomsskolen og alle 7.trinns kontaktlærere. På dette møtet ble relevant informasjon om elevene overført fra barneskolen til ungdomsskolen. Lite (om noe) tid ble brukt til karrierelæringsaktiviteter og planer ut over dette hos oss. Det foregikk dog små «stunt» rundt omkring i klassene hvor vi hadde bedriftsbesøk, brukte program fra Ungt entreprenørskap eller lignende opplegg, men det var ingen plan på dette og det var ikke alle elever som fikk delta. Det var opp til hver enkelt lærers engasjement og vilje, og samtidig gjorde manglende økonomiske rammer det vanskelig å gjennomføre bedriftsbesøk og andre aktiviteter utenfor skolen. Man gjennomførte der det var mulig på grunn av at noen lærere hadde kontakter innenfor næringslivet via foresatte. Dette medførte at det var ujevnt fordelt mellom klassene og lærerne kjente på at dette tok tid fra fag og planlegging som vi allerede hadde for lite av. I tillegg kjente jeg på min egen manglende kompetanse på området og lite oversikt over hvilke kompetanser samfunnet ville kreve av elevene på deres vei inn i voksenliv og arbeid.

Om jeg ser på årene i rådgiverjobben, vil jeg si at jeg generelt har erfart at elevene som kommer over på ungdomstrinnet fra år til år i svært ulik grad har utviklet sin karrierekompetanse, og det virker som det er til dels store forskjeller fra kull til kull og også innad i kullene. Dette, i tillegg til tidligere egne erfaringer, gjør at jeg har lurt på om dette er avhengig av hjemmets holdninger og påvirkning, elevens modenhet, forutsetninger eller motivasjon, hvilke lærere eller skoler man kommer fra eller eventuelt andre faktorer i samfunnet vårt, og det er vanskelig å se noe mønster. Jeg har undret meg over dette og også hatt spørsmål rundt hvorfor våre elever rapporterer om manglende motivasjon for skole, samtidig som de i andre ender mestrer å skaffe seg kompetanse og jobb, men noen ganger ut over normert tid. Det sier meg at våre elever er i stand til å tilegne seg kunnskaper og kompetanser som kreves for samfunnsdeltakelse og jobb, men at de melder om et motivasjonsdropp og viser lav interesse for skole tidlig i skoleløpet sitt. Samtidig er regionen her beskrevet som en region med et generelt lavt utdanningsnivå i den voksne befolkningen (SSB, 2020), og vi har over flere år hatt lave skårer på nasjonale prøver og lave grunnskolepoeng. Det ses innimellom tegn til bedring, men det er ustabil og virker fremdeles å være en vei å gå for å få jevnt bedre resultater. Dette, i tillegg til leste teorier om barns karriereutvikling, er altså bakgrunnsteppet som har ført til at jeg velger å se på min valgte problemstilling.

1.2 Aktualitet og problemstilling

Arbeidet med karrierekompetanse og rådgivning i skolen og ellers generelt i en persons livsløp er på dagsordenen både politisk og ellers i samfunnet vårt. I lys av et stadig mer omskiftelig samfunn, med utgående yrker og kompetanser som det ikke lenger er bruk for pga. teknologiske framskritt og nye yrker man enda ikke vet hva er, tenker man at det vil være behov for en solid karrierekompetanse hos det enkelte individ. I arbeidet med å fornye læreplanene for fagene i skolen, startet man høsten 2017 opp et arbeid

med å beskrive fagenes kjerneelementer. For faget utdanningsvalg på ungdomstrinnet er karrierekompetanse kommet inn som et kjerneelement, og fagplanenes kjerneelementer ble fastsatt av Kunnskapsdepartementet i juni 2018. Jeg vil komme tilbake til definisjonen de har lagt seg på i læreplanen til utdanningsvalg. Jeg vil også vise til at karrierekompetanse er noe man starter å utvikle i tidlig barndom og vedlikeholder gjennom hele livet, og vil gjennom min forskning forsøke å hente ut data om hvordan lærerne på mellomtrinnet legger til rette for denne utviklingen.

Siden NOU 2016:7 «Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn» slo fast at det var behov for å utvikle et rammeverk for kvalitet i karriererådgivning, har det vært fokus på veiledning og rådgivning innenfor karrierfeltet på flere plan, og det har vært jobbet med å få på plass et kvalitetsrammeverk for karriereveiledning også i Norge. Felles for denne satsingen er at fokus er på ungdom og unge voksne og svært lite knyttet til barndom.

I Opplæringslovens § 9-2 er elevenes rett til rådgivning om utdanning, yrkestilbud, yrkesvalg og sosiale spørsmål slått fast, og også læringsaspektet nevnes. Denne retten utdypes videre i forskriften til nevnte lov i § 22-3, hvor jeg her velger ut det som går på yrkes- og karriererådgivning:

Den enkelte eleven har rett til rådgiving om utdanning, yrkestilbud og yrkesval. Utdannings- og yrkesrådgivinga har som formål å bevisstgjere og støtte eleven i val av utdanning og yrke og utvikle kompetansen til den enkelte til å planleggje utdanning og yrke i eit langsiktig læringsperspektiv. Eleven skal gradvis bli bevisst sine egne interesser, dugleikar og verdiar, og få kunnskap, sjølvinnstikk og evne til sjølv å kunne ta avgjerd om yrkes- og utdanningsval. Rådgivinga skal også utvikle eleven sine evner til å vurdere moglege konsekvensar av val og førebyggje feilval. Frå 8.-13. årstrinn skal rådgivinga leggast opp som ein prosess. (Forskrift til Opplæringslova, 2009, § 22-3)

Når vi her ser at det er mulig å tolke teksten i forskriften som at rådgiving i yrkes- og utdanningsvalg i grunnopplæringen kun er lovfestet tilknyttet ungdomsskolene og videregående nivå, skjønner vi at det muligens er få som har tanker om å sikre kvalitet på dette i barnehager og skolens barnetrinn. Det er i tillegg forholdsvis lite forskning å finne som omhandler utviklingen av karrierekompetanse i barndom, og man kan også derfor anta at det ikke er noen som holder overordnet trykk på dette nedover i alderstrinnene. Jeg har derfor valgt å høre lærernes tanker om mellomtrinnets praksis i arbeidet med å utvikle elevenes karrierekompetanse ved hjelp av følgende problemstilling:

Hvordan arbeider lærere på mellomtrinnet med karrierelæring for å utvikle elevenes karrierekompetanse?

Ut fra denne problemstillingen vil så prosjektet forsøke å besvare følgende forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan forstår lærere på mellomtrinnet begrepet karrierekompetanse?**
- 2) Hvilke aktiviteter knyttet til elevenes utvikling av karrierekompetanse beskriver lærerne at foregår på mellomtrinnet?**
- 3) Hvilke forhold opplever lærerne er viktige for hvordan de arbeider med karrierekompetanse?**

Jeg vil i stor grad holde fokus på definisjonen man har på karrierekompetanse slik det er beskrevet som kjerneelementet i faget utdanningsvalg og sammenligne lærernes tanker på mellomtrinnet med innholdet i denne definisjonen. Jeg vil dermed også kunne holde fokus på karrierelæring, siden det er spesifikt nevnt i denne definisjonen. Samtidig vil jeg

også holde et øye på definisjonen slik den framstår andre steder, og hvordan dette kommer til uttrykk i overordnet del i læreplanen. Denne avveiningen tar jeg spesielt for å kunne sammenligne funn med hva man forventer av arbeidet med karrierekompetanse i grunnskolen, og kunne ha fokus rettet mot overgangen til ungdomstrinnet.

1.3 Studiens hensikt og formål

Studien har til hensikt å skaffe til veie innsikt i hva lærerne på mellomtrinnet legger i begrepet karrierekompetanse eller om de i det hele tatt har tanker om det, siden begrepet er forholdsvis nytt og det i læreplanverket kun er brukt direkte i tilknytning til fag på ungdomstrinnet. Samtidig vil studien se på om man jobber med karrierelæring, om det er fokus på læringsutbytte av aktivitetene og i tilfelle hvordan man gjør det. Faktorer som lærerne mener påvirker dette arbeidet trekkes også fram. Ønsket er å finne ut om man har en plan for dette i skolen, eller om dette er tilfeldig basert og avhengig av den enkelte lærer. Siden foresatte anses å være sterke påvirkere på barns utvikling av karriere og karrierekompetanse, har jeg også spurt om de snakker med foresatte om temaet.

Formålet med studien er å se på et område som det tradisjonelt har vært lite snakk om på det valgte alderstrinnet. Tanken er å sette fokus på noe som muligens har potensiale til å bli enda mer vektlagt i grunnskolen, så fremt det anses å være viktig både for styrende nivå og for de som jobber direkte med elevene i skolen. Ved å presentere funn på området, håper jeg å kunne belyse hva man gjør som er bra og hva man eventuelt kan forbedre. Et formål er dermed å kunne få fram hva skolens mellomtrinn gjør for å kvalitetssikre at elevenes utvikling av karrierekompetanse og «rett til nødvendig rådgiving om utdanning, yrkestilbud og yrkesval og sosiale spørsmål» ivaretas (Kompetanse Norge, 2020; Opplæringslova § 9-2, første ledd, 2021)

1.4 Begrepsavklaringer

Jeg har valgt å bruke begrep som karriere, karrierekompetanse og karrierelæring i denne studien. Det er også et brukt ord som karriereutvikling i barndom. Jeg presenterte helt innledningsvis kort hva man internasjonalt har kommet fram til når man skal definere innholdet i begrepet Career Management Skills (CMS) og knyttet det til vårt begrep karrierekompetanse. Det er mange ulike begrep som knyttes til elevenes utvikling innenfor feltet karriere, og det kan for mange være forvirrende å skulle finne fram til hva som menes gjennom den forskjellige begrepsbruken. Man har også brukt en del begreper som betyr det samme om hverandre. Jeg vil derfor forsøke å klargjøre hvilke definisjoner jeg støtter meg på når jeg bruker begrep som karrierekompetanse og karrierelæring, opprinnelsen til begrepene, samt hvordan disse to henger sammen.

1.4.1 Karriere

I denne studien anses karriere å være noe vi alle har og utvikler gjennom hele livsløpet, og at det er visse kompetanser vi mennesker må tilegne oss for å mestre vår egen karriere. Her snakker man ikke om ordet karriere i den forstand at man klatrer på en slags rangstige innenfor en arbeidsplass eller et yrkesfelleskap, men at karriere er noe alle mennesker har, i form av at vi er mennesker som skaper oss et liv vi lever i samspill med andre i et samfunn (Thomsen, 2014).

1.4.2 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, 2020). Begrepet er oversatt fra det engelske Career Management Skills (CMS), og man kan se to litt ulike beskrivelser når det kommer både til innhold og lengde.

Begrepet defineres som kjerneelement i faget utdanningsvalg på følgende måte:

Å utvikle karrierekompetanse handler om å forstå og utvikle seg selv og egen læring, og å utvikle en trygg identitet. Det handler også om å utforske utdanningsmuligheter og arbeidslivet. Dette inkluderer ferdigheter i å kunne samle, analysere og ta i bruk informasjon både om utdanning, arbeid og seg selv. Ferdigheter i å håndtere overgangsfaser i livet og ferdigheter i å ta valg og forstå konsekvenser av valg, skal også være en del av faget. Elevene må oppleve karrierelæringen som helhetlig og relevant (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Om vi sammenligner Utdanningsdirektoratets (2020) definisjon av karrierekompetanse med det jeg tidligere presenterte som oversettelsen av den europeiske definisjonen av CMS (ELGPN, 2012), ser vi at definisjonene er forholdsvis like. Forskjellen ligger i at Utdanningsdirektoratet (2020) i enda større grad har fokusert på læringsdimensjonen og på hvordan de ulike kompetansene utvikles. Karrierelæring nevnes spesifikt. Der ELGPN (2012) i større grad refererer til menneskets behov for kompetanser for å håndtere sin *karriere*, bruker man i læreplanen ord som «[...] forstå og utvikle seg selv og *egen læring*, og å utvikle en *trygg identitet*» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Læreplanen har dermed unngått å bruke ordet *karriere* i sin beskrivelse.

1.4.3 Karrierelæring

Karrierelæring handler om selve læringsprosessen som knyttes til utviklingen av karrierekompetanse. Det kan foregå både som et formelt og organisert opplegg der elevene hjelpes inn i prosesser hvor de får mulighet til å reflektere helhetlig over utdanning, arbeidsliv, seg selv og sin samfunnsrolle, eller som noe uformelt som påvirkes i samspill med familie, venner og andre viktige personer rundt en.

Den uformelle karrierelæringen foregår i konteksten familie eller nærmiljø, og starter tidlig i et barns liv ved at de for eksempel ser og identifiserer seg med voksne rundt seg og oppdager at voksne har et yrke. Sammen med sine jevnaldrende kan de leke rollespill hvor de prøver ut egne oppfatninger av de yrkene de oppdager i samfunnet rundt seg, og de har en forholdsvis naiv og enkel forståelse for yrkets innhold. Samtidig påvirkes de av opplevde kjønnsrollemønstre, opplevd sosial «verdi» og intelligens og om de kjenner på mestring eller ikke i hverdagen. Særlig framholdes faktorer innenfor familiekonteksten som vesentlige påvirkere av hvordan barn og ungdom utvikler seg i sine karrierer og liv (Patton, 2017, s. 39). Dette kan legge grunnlag for hvordan de både ser seg selv, andre og hvordan verden rundt dem fungerer, og dette igjen påvirker utviklingen av deres karrierekompetanse. En sårn type læring er uformell, og den foregår hele tiden.

I forhold til formell og organisert karrierelæring, tenker jeg på tilrettelagte aktiviteter hvor formålet er å oppnå et visst læringsutbytte av aktiviteten. Slike aktiviteter kan foregå på skolen eller i fritiden, men felles for dem er at de er tilrettelagt for læring. Eksempler på dette kan være mer frittstående opplegg hvor barn og ungdom jobber med samfunnslære, økonomi, innovasjon og entreprenørskap gjennom ferdige læringsaktiviteter eller programmer fra organisasjoner som for eksempel Ungt entreprenørskap, eller når de deltar på og gjennomfører læringsaktiviteter og refleksjoner i tilknytning til arbeidsuke, jobbskyggedag, bedriftsbesøk, yrkesmesser og

hospitering. Et annet etablert eksempel i grunnskolen er faget utdanningsvalg på ungdomstrinnet, hvor elevene møter tilrettelagte læringsaktiviteter forankret i fagets kompetansemål. Mye av det jeg her har beskrevet er eksempler fra det jeg kjenner til fra mine år på ungdomsskolen, men jeg har lite kjennskap til hvordan de nå jobber med dette på mellomtrinnet.

1.4.4 Karriereutvikling i barndom

Når det refereres til karriereutvikling i barndom er dette basert på en anerkjennelse for at denne utviklingen starter tidlig i barns liv. Her er barndom definert som perioden 0-14 år, som stadfestet av Watson og McMahon (2017) i deres bok med fortellinger om karriereutvikling i barndom. Jeg støtter meg til deres antologi når jeg viser til at karriereutvikling starter allerede i barndom, selv om vi i Norge stort sett fokuserer vår innsats på feltet fra ungdomstiden og videre oppover i livet. Det vil vises til forskning og teorier som sier noe om at karriereutvikling starter i tidligere livsfaser enn det vi her til lands har fokusert på når vi jobber med karriere og karrierelæring.

1.5 Avgrensning

Karriereutvikling i barndom kan ses på fra mange ulike vinkler, men jeg ønsker å holde fokus på hvordan lærere på mellomtrinn jobber med elevene sine for å forberede dem på veien videre i livet. Mitt fokus vil være knyttet til karrierekompetanse, karrierelæring og hvilke tanker lærerne har rundt hva de kan tilføre elevene sine av kompetanser på deres karrierevei gjennom livet allerede på mellomtrinnet og i overgangen til ungdomstrinnet. Jeg ønsker også å se på om det er noen form for initiering ovenfra eller fokusområde i kontakten mellom skolen og foresatte.

1.6 Oppgavens struktur

Jeg starter med å vise et kort historisk tilbakeblikk på hvordan man har gått fra det man kan kalle tradisjonell karriereveiledning av individet på dets vei inn i et yrke, til behovet for å jobbe med karrierelæring for å utvikle individets karrierekompetanse. Jeg viser deretter til aktuelle teorier og tidligere forskning som er relevant for å belyse det temaet jeg ønsker å sette fokus på. Med dette vil jeg vise hvilken teoretisk ramme jeg analyserer mine data i og empiri jeg finner sammenlignbar. Jeg har brukt teori og forskning som omhandler følgende tema: karrierekompetanse, karrierelæring og karriereutvikling i barndommen. I denne delen vil jeg også presisere problemstillingen min og forskningsspørsmål. Videre vil jeg redegjøre for valg jeg har tatt med mitt metodiske design og begrunne valget av kvalitativ metode og dybdeintervju. Mitt mål er å være transparent og åpen i mine beskrivelser av datainnsamling og forskerrollen. Jeg vil beskrive de metodene jeg har brukt for transkribering og analyse underveis.

Selve analysen vil bli holdt sammen med og opp mot min opparbeidete teoretiske forståelse når jeg skal tolke dataene og besvare problemstillingen min og forskningsspørsmålene. Jeg vil legge vekt på lærernes forståelse av begrepet karrierekompetanse og se på om dette påvirker deres fokus på karrierelæring og -aktiviteter. Jeg ser også på om de bringer dette temaet inn i samarbeidet mellom skole og hjem, og om det er forskjell på deres vektlegging av området hvis de opplever at dette er satt i fokus av skoleledelsen. Til slutt vil jeg se på om det er noen regionale fellestrekk som kommer fram av materialet.

Avslutningsvis vil jeg oppsummere funnene i studien, reflektere over mitt bidrag til forskningsfeltet og om det er naturlig, foreslå alternativer til videre forskning.

2 Fra karriereveiledning til utvikling av karrierekompetanse - historisk blikk og teorigrunnlag

2.1 Fra valg av yrke til utvikling av karrierekompetanse

Flere anser boken *Choosing a vocation*, skrevet og utgitt av amerikaneren Frank Parsons i 1909, som starten på karriereveiledning som fagfelt. Tittelen forespeiler hva dette handlet om; å velge et yrke. Parsons var opptatt av at det var bedre for et individ å velge et yrke heller enn å «jakte på et arbeid». Han mente de unge måtte gjøre en grundig og ærlig selvanalyse, og deretter foreta en omfattende undersøkelse av arbeidsfeltet. Tre kategorier måtte jobbes med: Kjenn deg selv, forstå betingelser og muligheter innenfor ulike yrkesretninger, foreta realistisk og ekte resonnering mellom de to gruppene av informasjon. Alt under veiledning av en karriereveileder (Røyset & Kleppestø, 2017). Han la stor vekt på denne vitenskapelige metoden for å kunne finne veien inn i et yrke som aller helst skulle kunne vare livet ut, og han mente at yrkesvalget til en person, kanskje med unntak av valget av ektefelle, var det mest avgjørende valget i livet (Røyset & Kleppestø, 2017). Tanken var «rett mann på rett sted» og at dette ville dekke både individets og arbeidsmarkedets behov (Svendsrud, 2015).

Parsons teori og framgangsmåte innenfor karriereveiledningsfeltet ble en inspirasjon for blant annet John Hollands (1959) «Trekk og faktorteori». I denne teorien er det også viktig at individet har kjennskap til seg selv for å kunne evaluere informasjon knyttet til karrierevalg. Holland bygget videre på Parsons tanker om hvordan person og miljø påvirker hverandre gjensidig, og utviklet et system for matching av person og miljø basert på personlighet (Røyset & Kleppestø, 2017). Hollands modell inneholder seks ulike personlighetstyper som beskrives med ulike trekk, også kalt RIASEC etter forbokstaven i de ulike personlighetstypene. Modellen legger til grunn at det antas at alle mennesker leter etter et arbeidsmiljø hvor de kan bruke sine ferdigheter og muligheter, og hvor de kan uttrykke sine verdier og holdninger. Mennesker som velger yrke i et miljø kompatibelt med egen personlighet, har større sjanse for å trives og ha suksess, mente Holland (Trice & Greer, 2017, s. 16).

Om Parsons gjennom utgivelsen av sin bok har blitt kalt «The father of vocational counseling», så anses Hollands artikkel fra 1959 som et av de viktigste enkeltbidragene til utvikling av karriereveiledning gjennom historien. Holland forsket på og videreutviklet teorien sin helt til siste revisjon i 1997 (Røyset & Kleppestø, 2017), og det er en teori som det fremdeles ses til på karriereveiledningsfeltet, selv om man nå ser behovet for å jobbe med at individet utvikler også andre kompetanser i møtet med et skiftende samfunns- og yrkesliv.

I motsetning til hvordan samfunn og yrkesliv var på Parsons og Holland sin tid, vil barn og ungdom som vokser opp i dagens samfunn ikke kunne forvente å ha samme yrke livet ut. De vil oppleve at utdanning, jobb og karriere er en vesentlig del av livet som er i stadig endring, og at det vil være med å påvirke hvordan deres liv folder seg ut i samspill med samfunnet og dets utvikling. Dette vil grunnleggende prege deres livsvilkår, enten

man ender opp med utdanning og jobb eller ikke. Samtidig som det er et individuelt fokus på dette, vil også samfunnet som helhet påvirkes av befolkningens utdannings- og kompetansenivå, sysselsettingsgrad eller utenforskap. Samfunnets og individets fungering, velferd og økonomiske situasjon henger sammen. Det krever annen tilnærming til karriereveiledningsfeltet enn tidligere, og vil skape endringer for hvordan vi i grunnskolen veileder barn og unge på veien videre i livet.

«A quarter century ago the past was known, the future was predictable, and the present was changing at a pace that was comprehensible. ... Today the past is not always what it was thought to be, the future is no longer predictable, and the present is changing as never before. In fact, today even the status quo is in a state of flux.» (Gelatt, 1989).

Denne uttalelsen av H.B. Gelatt på slutten av 1980-årene er en god beskrivelse av hvordan samfunnet allerede da var i endring, og han pekte videre på hvilke konsekvenser dette ville medføre innenfor karriereveiledningsfeltet. Han mente man i tidligere tider i større grad vokste opp i et kjent og oversiktlig samfunn med få og gjenkjennbare yrker og karriereveier, mens verden nå var omskiftelig og i stadig større grad uoversiktlig og flytende. Arne Svendsrud beskriver endringene dette innebar som såpass store, at han bruker begrepet «paradigmeskifte» om hvordan teoretikere i løpet av 1990-årene begynte å se med nye øyne på karriereveiledning og veilederrollen. (Svendsrud, 2015).

Når det kom til en persons karriereløp, holdt Gelatt fram egenskapen «changing one's mind» som essensiell, og snakket om at man måtte akseptere at å bestemme seg ville innebære en prosess hvor man både sorterte informasjon og kanskje deretter snudde om på sorteringen flere ganger før man valgte. Han innførte begrepet «positive uncertainty» og mente at veiledningsoppgavene nå måtte være å hjelpe folk å være åpne til sinns og til og med hjelpe dem med å mestre det å forandre mening (Gelatt, 1989).

Noe samme tankegang var fokus hos J. D. Krumboltz, som lanserte sin «The Happenstance Learning Theory». Krumboltz (2009) viste til at det viktigste i denne teorien omhandler at menneskets framtrede og oppførsel påvirkes og læres i stor grad i samspill og dialog med andre, med bakgrunn i en talløs rekke av erfaringer fra både planlagte og ikke planlagte hendelser man befinner seg i. Læringsresultatet av disse erfaringene medfører ferdigheter, interesser, kunnskap, verdier, følelser og trygghet som leder mot framtidige valg. Målet for individet måtte være å utvikle kompetanser som utholdenhet og pågangsmot, nysgjerrighet, optimisme og fleksibilitet i en verden i forandring. I stedet for å se seg selv som usikker og ubestemt med tanke på egen framtid, måtte man kalle seg selv for «openminded» og være åpen for ukjente muligheter (Krumboltz, 2009). I løpet av århundret har man gått fra et syn på karriere fra å være en forutsigbar og noenlunde lineær prosess for å finne et yrke, til noe som er mer grenseløst og flytende som krever mer av individet selv.

The 21st-century version of boundaryless, protean careers transforms the story from one about maturation in a stable medium to one about adaption to a changing environment. ... The 20th-century metaphor of career as a recognizable path through life has now changed to the 21st-century metaphor of career as a carrier of meaning (Savickas, 2013, s. 150).

Fra Gelatt, via Krumboltz og Savickas kan vi altså merke oss overgangen fra tidligere oppmerksomhet på å veilede individet på en lineær karrierevei til ett yrke ved hjelp av rådgivning og karriereveiledning, og over til et karrierelæringsperspektiv hvor målet er å få et læringsutbytte som styrker individets karrierekompetanse. Synet på behovet for karriereveiledning over tidsperioden «et livsløp», vektlagt blant annet av Super (1980) i

hans «Life-span, life-space approach to career development», forsterkes. Man ser i tillegg en endring hvor man har gått fra å legge alt i hendene på denne ene eksperten, karriereveilederen, til å tenke at alle som jobber med barnet skal veilede det til å lære om seg selv, verden, karriere og livet for øvrig, og dermed hjelpe individet med å utvikle en god karrierekompetanse.

Jeg vil videre i dette kapitlet først belyse hvorfor man bør starte med karriereutvikling i barndom og presentere teorier som støtter dette. Deretter presenteres generell læringsteori og mer spesifikk karrierelæringsteori.

2.2 Karriereutvikling og karrierekompetanse i barndom

«Childhood forms the opening act for constructing a career» (Hartung, 2017, s. 24).

Barndom, i denne oppgaven definert som perioden 0-14 år, er den mest fundamentale utviklingsperioden hvor vi mennesker starter å konstruere våre yrkeskarrierer og utvikle karrierekompetanse. Man anser barndom som en viktig alder full av hendelser, bestrebelse og erfaringer som i stor grad påvirker en livslang karriere, utvikling og yrkestilpasning (Hartung, 2017, s. 24).

Barndom representerer den grunnleggende perioden hvor barn begynner å konstruere seg selv gjennom språk og sosial interaksjon, og legge grunnlaget for sin yrkesaktive oppførsel og gi sin yrkeskarriere mening (Savickas, 2013). Man kan trekke linjer for denne prosessen fra konstruktivisme og sosial-konstruksjonisme, når barnet via sine forsøk på å finne og lage mening med sine opplevelser, former sitt syn på seg selv og sin orientering til verden og yrker. Ved å anerkjenne at karriere er en personlig historie «under konstruksjon» allerede i barndommen, viser man forståelse for at et barn er en helhetlig, selvorganiserende og aktiv konstruktør og skaper av sitt eget livs narrativ. Dette skjer i samspill med familie, lek, nærmiljø, arbeid og andre elementer som påvirker deres erfaringer (Hartung, 2017, s. 26).

Allerede i tidlig barndom viser barn interesse for yrker, slik de ser dem i samfunnet rundt seg. De leker rolleleker hvor de er politi, brannmann, lege, lærer eller andre yrkestitler. Ofte tilrettelegges det for slik lek i barnehager og på småtrinnet i grunnskolen, der man kan ha utkledningsklær eller leker og utstyr som er tilknyttet voksnes yrkesroller. Både foreldre, ansatte i barnehage og lærere i småtrinnet vil kunne fortelle om at barn viser interesse for ideen om en jobb og forestiller seg selv i ulike yrker (Howard et al., 2017, s. 48). Dette sier noe om at interessen er der i tidlig barndom, selv om små barn kanskje bare kopierer en yrkestittel ut fra tydelige størrelser eller figurer de ser i sitt nærmiljø. På samme måte som de kopierer familiekonteksten når de leker mor, far og barn.

Gjennom rollelek, ikkefaglige aktiviteter og hobbyer, hvor barnet kan anses å opptre som såkalt Actor (Savickas, 2013), vil barnet begynne å forme og oppdage egne interesser, muligheter, ferdigheter og talenter. De lærer om seg selv, begynner gjennom lek og utforskning å se for seg en framtid og oppdager etter hvert yrker som de mener vil gagne deres omdømme (Hartung, 2017, s. 29). Små barn kan sies å plukke karrierer eller yrker ut fra funksjonelt behag eller som de anser har nytte for seg selv eller familien (Ginzberg et al., i Trice & Greer, 2017, s. 12).

I tidlig barndom orienterer også barn seg etter det de anser som størrelse og styrke (3-5 år), de kategoriserer eller eliminerer yrker etter kjønnsroller og hva de finner passende for eget kjønn (6-8 år) og de blir etter hvert klar over at sosial «klasse» og intelligens utgjør kritiske skiller mellom dem selv og andre (9-12 år) (Gottfredson, 1981). Det er

først på dette siste stadiet, som Linda Gottfredson (1981) kaller *Orientation to social evaluation*, vi kan se det som tradisjonelt kan kalles yrkesmodenhet, og barnet begynner å tenke på egne toleransegrenser, avgrensninger og gjør kompromiss ut fra oppfatning om kjønn, status og innsatsen som kreves når man skal velge et yrke.

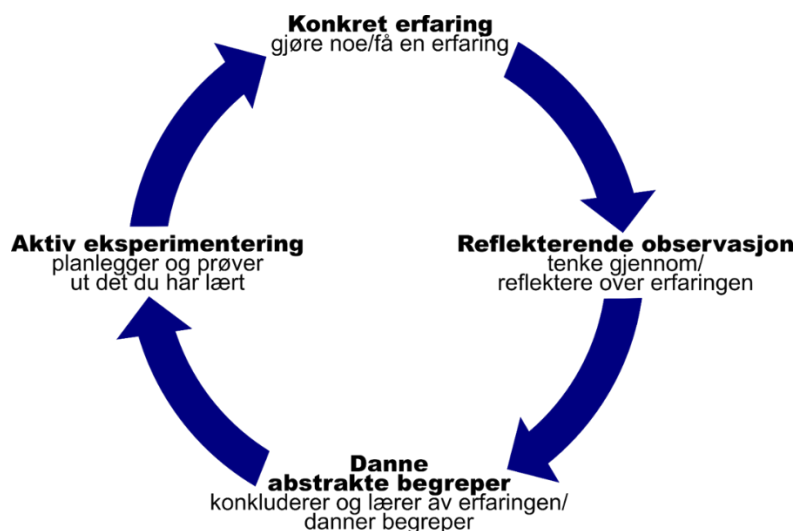
Robert Havighurst kom i 1964 med en uttalelse om resultatet av sin forskning på området, og presenterte sine tanker om konseptet «utviklingsoppgaver», som han mente var aktuelt i alle menneskers liv (Trice & Greer, 2017, s. 17-18). Som flere andre har gjort (Super, 1990; Porfeli & Lee, 2012), understreket også Havighurst (1964) livsløpsperspektivet, men der Super (1990) ikke viste feltet karriere i barndom større oppmerksomhet i egen forskning enn at han anerkjente at noe utvikling skjer i barndom, nevnte Havighurst (1964) spesifikt barndom i sin teori. Av de ulike utviklingsoppgaver han presenterte, er *Choosing a career* representativ for perioden barndom i dette henseende. Havighurst delte denne utviklingsoppgaven inn i to stadier: (1) Identifisering med en arbeider (aldersgruppe 5-10 år), hvor barnet identifiserer seg med en forelder, lærer, nabo eller kanskje til og med en mer fiktiv karakter. Gjennom dette imiterer eller forestiller barnet seg hvordan det er å være denne personen og hvordan det er å ha denne yrkesrollen. Dermed mente han at også barn lærer om en yrkesverden, i motsetning til mange andres syn på barns manglende forutsetninger for å lære om dette på den tiden. Det neste stadiet til denne utviklingsoppgaven (2) Skaffe seg grunnleggende arbeidsvaner (aldersgruppe 10-15 år) viste til at barnet gjennom varierte aktiviteter hjemme og på skolen, tilegner seg (eller ikke tilegner seg) evnen til å organisere egen tid og innsats for å nå mål og sette arbeid foran lek der det er nødvendig. Tanken med disse utviklingsoppgavene var å legge til rette for det vi kan kalle karrierelæring samt fungere som grunnleggende steg på veien til framtidig karriereutforskning (Trice & Greer, 2017, s. 17-18).

Utviklingen av en karriere involverer etablering og videreutvikling av yrkesidentitet, gjennom å forplikte seg til og revurdere karrierealternativer gjennom hele livsløpet. Denne utviklingen begynner i barndommen og går videre gjennom livet (Porfeli & Lee, 2012).

For å kunne forstå hva som ligger i utvikling av karrierekompetanse i barndom, må man se på flere ulike sider av barns utvikling. Samtidig må man se til teorier om karriereutvikling og læringsteorier. Jeg har valgt å presentere Kolbs (1984) læringsteori som eksempel på det generelle, og Law & Watts (2003) NewDOTS-modellen som et eksempel på karrierelæringsteori.

2.3 Generell læringsteori

David Kolbs (1984) læringsteori er presentert som relevant når man snakker om karrierelæring. Denne læringsteorien er basert på læring som situert, erfaringsbasert og som en spiralbevegelse (Kompetanse Norge, 2020). Se figur 1:



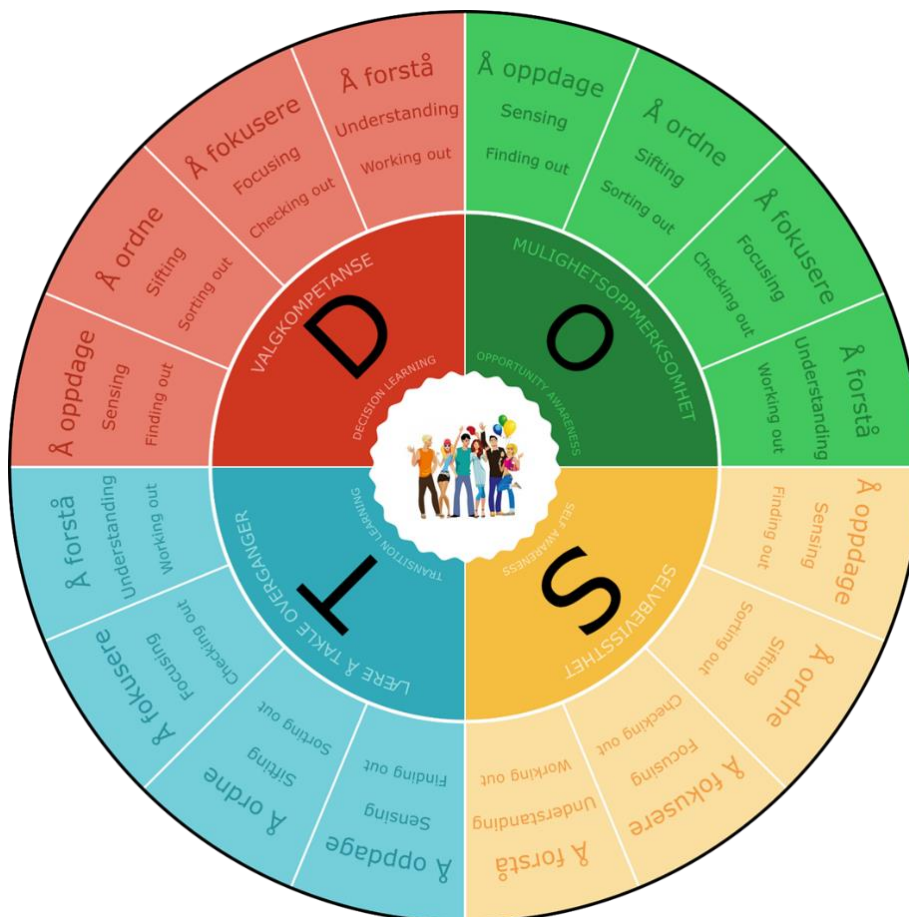
Figur 1 Kolbs læringsspirale (hentet fra www.karrierelæring.no, 2021)

Her beskrives læring som noe som settes i gang av en konkret erfaring eller en impuls. Dette blir til læring eller kunnskap når man reflekterer over den gjennom observasjon av erfaringen eller den tidligere situasjonen. Dette beskriver han som de to første prinsippene i spiralen. De to neste prosessene er abstrakt generalisering og praktisk bruk eller eksperimentering. Dette siste danner igjen nye erfaringer en kan reflektere over og sånn går spiralen videre (Kompetanse Norge, 2020).

Jeg har videre valgt å presentere en modell fra Storbritannia, som er en mer spesifikk karrierelæringsteori. Jeg har også vist til flere aktuelle teoretikere og modeller i det historiske tilbakeblikket på karriereveiledning.

2.4 DOTS-modellen

Den nevnte definisjonen av hvilke karrierekompetanser ELGPN (2012) anser som viktige, ligger tett opp mot den såkalte DOTS-modellen (Law & Watts, 2003). Denne modellen presenterer fire områder som beskriver ulike karrierekompetanser, slik de for eksempel vises i figur 2. I denne figuren vises ikke bare kompetansene, men også prosessen og hvordan man jobber med dem, hentet fra Bill Laws (1999) Career Learning Theory. Denne utvidete modellen, vist i figur 2, ble kalt New-DOTS-modellen.



Figur 2 New DOTS-modellen (hentet fra www.karrierelæring.no, 2021)

En nærmere beskrivelse av de fire kompetanseområdene følger her (Haug, 2020):

Valgkompetanse (Decision learning): Evne til å ta gode valg. Dette innebærer kunnskap om forskjellige måter valg kan tas på, bevissthet om måten en selv velger, i tillegg til en bevissthet om hvilke valg som kan være hensiktsmessige i situasjonen.

Mulighetsoppmerksomhet (Opportunity awareness): Kjennskap til hvilke muligheter som finnes, kunnskap om hva disse mulighetene kan innebære og om hvordan man kan gripe mulighetene.

Lære å takle overganger (Transition learning): Ferdigheter i å håndtere utfordringer knyttet til overganger, for eksempel fra utdanning til arbeidsliv, fra en jobb til en annen eller fra arbeidsliv tilbake til utdanning.

Selvbevissthet (Self awareness): Å kunne identifisere sine interesser og behov og kjenne sin kompetanse. Ha god forståelse av hvem en er som person, hvilke styrker og svakheter en har, samt bevissthet om hvilke krav og forventninger en har til sitt arbeidsliv.

Bill Laws (1999) Career Learning Theory er basert på en hierarkisk framgangsmåte på fire nivåer med et spesielt fokus på karrierelæring. Punktene skal leses i kronologisk rekkefølge, der de øverste nivåene er en forutsetning for de andre (Haug, 2020):

Å oppdage (sensing – finding out) Sanse, se, høre, oppleve, merke. Få nok inntrykk, informasjon og kontakter til å komme videre

Å ordne (sifting – sorting out) Ordne informasjonene på en meningsfull måte for å bli klar over forskjeller og likheter. Sammenligne og oppdage sammenhenger.

Å fokusere (focusing – checking out) Vite hvem og hva man skal være oppmerksom på og hvorfor. Legge merke til og sjekke ut hva som er viktig for en selv og for andre.

Å forstå (understanding – working out) Vite hvordan noe fungerer og hvilke handlinger som ser ut til å føre til hva. Forsøke å forklare og forutse konsekvenser av planlagte handlinger.

Denne modellen er mulig å benytte som utgangspunkt for karrierelæring på barnetrinnet, siden det nye nasjonale kvalitetsrammeverket for karriereveiledning (Kompetanse Norge, 2020) som tidligere nevnt virker å være laget for arbeid med ungdom og unge voksne.

3 Tidligere forskning

Denne studien ser på utvikling av karrierekompetanse og karrierelæring særlig rettet mot perioden barndom, her definert som aldersgruppen 0-14 år. Jeg har spesifikt ønsket å gå inn og se på alderen 12-13 år, men jeg har søkt etter tidligere forskning på perioden barndom i sin helhet. Jeg har ingen intensjon om å presentere en oversikt over absolutt alt som finnes på dette området, men har støttet meg til Randolphs (2009) guide for litteraturgjennomgang:

«This review does not intend to consider all available research in this field, but rather to include a purposive sample of central publications (Randolph, 2009).

Jeg har søkt i databasene Google Scholar og Oria. Mine søkeord har vært *karrierekompetanse/karrierelæring/karriereutvikling i barndom* på norsk og *career management skills/career learning activities (in primary school)/childhood career development* på engelsk. Jeg måtte etter hvert utvide søket til å omfatte også overgangen mellom barnetrinn og ungdomsskole, siden det er svært lite å finne om karriereutvikling, -kompetanse og -læring tilknyttet perioden barndom. Jeg brukte da søkeord som *overgang barneskole ungdomsskole* og *karrierelæring barndom lærere*, og på engelsk: *career learning in primary school*. Jeg tok også med lærerne på grunn av at jeg ønsket å se om deres stemme hadde vært hørt i tidligere forskning.

Jeg avgrenset i starten søket til å gjelde kun Norge eller Norden, men da kom det såpass få treff at jeg måtte bruke seriereferanser for å komme videre. Å bruke seriereferanser betyr her å se på kildene som er listet opp i interessante artikler, rapporter og lignende, og dermed kunne finne nye «spor» å følge inn i relevant litteratur om emnet. Dette ble jeg anbefalt både av min veileder og av forskere jeg kom i kontakt med via interessante rapporter og artikler eller personlig kjennskap. For å få en oversikt over og finne fram til de mest sentrale publikasjonene på området karrierekompetanse og overgangen mellom barnetrinn og ungdomstrinn, søkte jeg støtte hos forskere som hadde ekspertise på feltet. Jeg kontaktet fem aktuelle forskere via mail. Disse var eller er tilknyttet Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), Høgskolen Innlandet (INN), Aarhus Universitet (AU) i Danmark og Universitetet i Sørøst-Norge (USN). Alle de fem forskerne svarte imøtekommende på mine mailer, og de kom med gode råd på veien videre i min søken etter tidligere forskning, både i Norden og internasjonalt. Noen av dem hadde selv gjennomført relevant forskning som jeg har valgt å referere til, eller det har vært mulig å bruke denne forskningen for å finne seriereferanser av interesse.

Jeg finner ikke studier i Norge om hvilke karrierelæringstiltak man har gjennomført i forkant av overgangen for å forberede elevene best mulig i deres utvikling av karrierekompetanse. Både karriereutvikling i barndom og karrierekompetanse eller karrierelæring knyttet til barneskolealder ser ut til å ha vært forsket lite på.

En god del studier har derimot anerkjent og hatt fokus på at overgangen mellom barnetrinn og ungdomstrinn er en utfordrende situasjon for både elever, ungdomstrinnlærere og foresatte. Det er funnet ulike faktorer som må være på plass for at denne overgangen skal bli bra, for eksempel gode overgangsrutiner, etablering av et godt psykososialt miljø og tett dialog mellom skoleslagene, foresatte og elever, og alle gruppens stemmer er representert i noen av studiene (se for eksempel Strand, 2020).

For å finne empiri omkring mitt valgte tema, har jeg altså vært nødt til å søke bredere enn Norge og Norden, og blant annet Barbara McGowan (2000) har vist til at man driver forholdsvis utstrakt med karrierelæring i barneskoler i Storbritannia. Verden har dermed blitt min målestokk og det virker som man har hatt et noe større fokus på dette internasjonalt, selv om man finner relativt få studier som berører karrierelæring og utvikling av karrierekompetanse i barndom sammenholdt med det atskillig større fokuset på ungdom, unge voksne eller voksne ved et karrieremessig veiskille.

En litteraturgjennomgang utført av Watson, Nota & McMahon (2015) ble presentert i en spesialutgave av *The International Journal for Educational and Vocational Guidance*. Forfatterne konkluderte med at det var gjennomført lite og spredt forskning tilknyttet perioden barndom. Watson & Mc Mahon (2017), har siden sagt at selv om de ser at forskning på barns utvikling knyttet til karrierefeltet har vokst i omfang de siste årene, «...it still remains the Cinderella of career development stories» (Watson & McMahon, 2017, s. 4). I tillegg har det meste av forskningen fokusert på utilsiktet og uformell læring mer enn den formelle karrierelæringen i barndom, og stemmen til lærere fra barnetrinnet er sjelden hørt. Det er likevel slått ettertrykkelig fast at karriereutvikling starter mye tidligere i livsløpet enn man generelt har trodd tidligere, og det barn lærer om yrker og arbeidsliv har en påvirkning på de karrierevalgene de tar senere som ungdommer og unge voksne (Schultheiss, 2008). Ulike positive effekter av alderstilpassede karrierelæringsaktiviteter er også funnet, og jeg vil vise til disse senere.

En tilsvarende litteraturgjennomgang av forskning publisert fra 2008 til 2015 om barns karriereutforskning og utvikling av karriere, ble gjennomført av Oliveira et al. (2017), og begge disse litteraturgjennomgangene har til en viss grad hjulpet meg å finne relevant forskning på mitt tema innenfor perioden barndom.

Forskerne har altså slått fast at det er lite forskning på perioden barndom, men de understreker også at perioden barndom er viktig i forhold til utvikling av karrierekompetanse, og de har også vist til positiv effekt av tidlige karrierelæringsaktiviteter tilpasset de ulike aldersgruppene. Dette har jeg selv oppdaget gjennom mine gjentatte forsøk på å finne relevant forskning, litteratur og teorier å knytte opp mot min egen studie.

Forskningen jeg nå velger å presentere videre her i dette kapitlet vil på ingen måte kunne anses å være uttømmende, men den viser til at barndom er viktig. Jeg kan heller ikke garantere at den valgte forskningen er den mest viktige eller avgjørende for feltet, men den viser noen eksempler på hva som finnes av empiri på nåværende tidspunkt.

3.1 Hvorfor er karrierelæring hos barn viktig?

Lapan et al. (2017) presenterer funn som understøtter at meningsfulle og personlig relevante karrierelæringsaktiviteter knyttet til utforskning av selv og mulige utdannings- og yrkesmuligheter, vil ha dyptgående positiv effekt på barns akademiske oppnåelse. I følge dem er det to hovedperioder for karriereutvikling som oppstår i barndomsårene. Disse periodene forekommer rundt alderen 6-11 år og 12-14 år, og hvis disse periodene møtes med relevante og aldersadekvate karrierelæringsaktiviteter, vil barnet gå ungdomstida i møte med signifikante fordeler. Barn som har mestret alderstilpassede oppgaver knyttet til karriereutforskning og -utvikling i disse overgangene, har større sannsynlighet for å mestre kommende muligheter og utviklingsutfordringer som ungdomstida både byr på og krever av dem (Lapan et al., 2017, s. 159).

Alderen 6-11 år preges av bevissthet, tro og en generell leting og utforsking. Perioden karakteriseres av en økende karriereoppmerksomhet, starten på utviklingen av kritisk sans og forventninger som senere vil forme karriereutviklingen, og et grunnlag for engasjement i meningsfulle karriereutforskningsaktiviteter. Det er generelt i 9-årsalderen at barn begynner å bli klar over og få kunnskap om forskjellige framtidige karrieremuligheter og kan se seg selv i større grad i relasjon til skole og framtidsmuligheter. De begynner også å bli klar over egne interesser og muligheter hvis det legges til rette for det (Lapan et al., 2017, s. 160).

Det er i skjæringspunktet mellom disse to periodene min valgte aldersgruppe befinner seg, og den neste perioden, alderen 12-14 år, preges av karriereinformasjon, leting, utforsking og planlegging av utdanning. Perioden karakteriseres av at elevene kan gjøre en mer målrettet og bevisst innsats rundt planlegging av utdanning koblet med utforskende aktiviteter, og gir et behov for tilgang til relevant utdannings- og karriereinformasjon. Jo bedre og mer informerte valg som tas, desto større sjanse for suksess i videre utdannings- og yrkesvei når den tid kommer. Dette nivået gir barn en mulighet til å bygge opp under egne ambisjoner, tro og forventninger som de har med seg fra tidligere perioder, og de blir mer selvstyrte og bevisste i sin egen utdannings- og karriereplanlegging. Vekst i selvforståelse og innsikt i yrkenes verden kan utvikles nå, sammen med en økende bevissthet om egne interessemønstre, hvilke faktorer som påvirker (for eksempel kjønn, sosioøkonomisk status, tilgang til adekvat informasjon om yrker), negative sider ved yrkesvalg og tilfredshet, belastninger i ulike yrkesroller og krav til tidsplaner i eget liv (Lapan et al., 2017, s. 161). Forskerne konkluderer med at karriereutforsking og -utvikling spiller viktige roller i å legge til rette for barns akademiske vekst, motivasjon og selvregulering (Lapan et al., 2017, s. 168).

Crause et al. (2017) har også sett på forskning som kan understøtte hvorfor man skal ha karrierelæring i barndom. De sorterte det de fant i to hovedkategorier; planlagte (formelle) aktiviteter og utilsiktede (uformelle) former for læring. Hovedinntrykket deres var at det har vært forsket mest på den uformelle delen av karrierelæring. Først og fremst slås det fast at barn er modne for å begynne med karrierelæring (Beale, 2003), og at aldersadekvate aktiviteter må gå lenger enn kun å være «barnevennlig informasjon». Det sies videre at barn bør bli gitt anledning til å utforske og undre seg om framtiden og spesifikt sin egen framtid (Magnuson & Starr, 2000). Selv om forskning også indikerer at barns karriereambisjoner formes av deres muligens begrensede karrierebevissthet (Watson & McMahon, 2005), har det blitt framholdt at barn vil profitere på å lære om og utforske karriere nettopp fordi de er langt unna byrden ved å stå i en karrierevalgssituasjon (Porfeli & Lee, 2012).

Barn utvikler fra tidlig alder sine interesser og verdier gjennom interaksjon med familiemedlemmer, lærere, medier og likemenn, og dette vil ha innvirkning på deres tanker om yrker, deres yrkesinteresser og valg de tar senere i livet (Porfeli & Lee, 2012). Særlig familiekonteksten er relevant i perioden barndom, og er vidt anerkjent som en viktig påvirkning i barns utvikling av karriere (McMahon & Watson, 2017, s. 63).

Det indikeres i tillegg en sterk sammenheng mellom barn og ungdoms karrierefokus eller ambisjoner og kjønn, etnisitet og foresattes yrke/utdanningsnivå og sosioøkonomiske status, både direkte og i kombinasjoner. Men også ulike kohorteffekter knyttet til ulike tider kan påvirke barns ambisjoner (Flouri et al., 2017, s. 96). Det er kjønnsforskjeller både i yrkesmessige ambisjoner og forventninger og yrkesinteresse, og dette kan aktivt forebygges gjennom ulike karrierelæringsaktiviteter (Wikstranda & Lindberg, 2015).

3.2 Studier om grunnskolelærere og karrierekompetanse

Det finnes få studier som omhandler læreres syn på karrierelæring eller barns utvikling av karrierekompetanse i Norge og Norden. En av studiene jeg finner mest relevant for min forskning er Mordal et al. (2018) sin kvalitative studie knyttet til rådgivning på barnetrinnet. Her har forskerne sett på hvordan elevenes rett på rådgivning ivaretas på barnetrinnet på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Studien har innhentet kvalitative data fra intervjuer med 6 skoleeiere, 11 skoleledere, 37 elever noenlunde jevnt fordelt fra 4. og 7. trinn og 14 lærere fra grunnskolens barnetrinn. Intervjuene med elever og lærere ble i stor grad gjennomført som gruppeintervjuer.

Deres funn var at selv om mest fokus lå på den sosialpedagogiske rådgivninga, så kom mange av informantene fram til at de faktisk drev en del med utdannings- og yrkesrådgivning og karrierelæring også. Lærerne uttrykte i utgangspunktet at arbeidet med dette tilhører ungdomstrinnet, men etter hvert kom det fram at de jobbet med elevene særlig i spennet hvor det sosialpedagogiske og karrierfeltet møtes. De la vekt på «[...] betydningen av å øve elevene i kritisk og kreativ tenkning, innovasjon, kommunikasjon, utholdenhet, tro på seg selv, deltakelse og samarbeid» (Mordal et al., 2018, s. 31), og nevnte tema som valg og alternative læringsarenaer. Lærerne framholdt også at hvis karrierelæring handler om å gi elevene mulighet for å leve gode liv med alt det innebærer, så mente de at dette var en del av deres hovedoppgave i skolen. I tillegg til fokus på de allmenndannende elementene fra læreplanens generelle del, viste lærerne til forankring i fagplaner, særlig i faget samfunnsfag, men de virket ikke å vektlegge det tungt i undervisningen. Bedriftsbesøk og besøk hos andre aktører i samfunnet ble nevnt, og programmer fra organisasjoner som MOT og Lions trukket fram, i tillegg til besøk i klassene av foreldre og andre eksterne. Til en viss grad var oppleggene tilfeldig gjennomført, eller de var lite preget av mål om læring i tilknytning til aktivitetene. Når det kommer til elevene, var spesielt elevene på 7.trinn klare over at de snart sto foran et valg og ønsket seg aktiviteter med karrierelæring og større kjennskap til overgangen til ungdomsskolen og veien videre. De ønsket både oversikt over nært forestående fagvalg og større kjennskap til samfunn, yrker og utdanningsmuligheter videre.

En internasjonal studie som ser på fordeler med karriererelatert læring i barneskolen finner vi i Storbritannia (Kashefpakdel et al., 2018). Studien ser på bakenforliggende politikk, litteratur og forskning som omtaler fordelene med karriererelaterte læringsaktiviteter, og ser blant annet på hva lærere og eksperter på området sier for å se om de kan finne bevis for at det er viktig å starte med dette i tidlig alder. Totalt 10 lærere og skoleledere ble intervjuet i studien, og forskerne presenterer også resultater fra en tidligere survey hvor 250 lærere fra barnetrinnet var representert. Disse forskerne viser også til at selv om litteraturen bestemt plasserer barndom som sentralt i vår karriereutvikling, er aktiviteter for karrierelæring i barndom forsket relativt lite på.

Studien viser at karrierelæringsaktiviteter i barndom har potensiale til å hjelpe elever med å få både en bredere horisont og ambisjoner når det kommer til det Watts og Law (2003) kaller mulighetsoppmerksomhet, og elevene får større kunnskap om arbeidsliv, utdanning og en verden av yrker som er raskt skiftende i en digital tidsalder. I tillegg fant forskerne at tidlig deltakelse i karrierelæringsaktiviteter bedrer elevenes selvbevissthet, mestringsfølelse og motivasjon for læring. Denne studien framholder at man kan starte aldersrelevant karrierelæring allerede i 5-årsalderen. Noen lærere uttalte skepsis til karrierelæring i tidlig barndom fordi de da tenkte at barna vokser opp for fort. Denne skepsisen lærerne uttalte viser seg å henge sammen med at de forbandt uttrykk

som «career learning», «career education» og «career lessons» med karriereveiledning, hvor de tenkte formålet er å fokusere på å foreta et karrierevalg. For å adressere denne skepsisen viser forskerne i studien til at flere forskere (blant annet Gottfredson, 1981) har påpekt at barn blir oppmerksomme på seg selv, verden rundt seg og ulike roller allerede i ung alder. De begynner å eliminere yrker de anser som upassende for seg selv tidlig, basert på ulike umodne preferanser, for eksempel forestillinger om hva som passer for jenter/gutter. I mangel på allsidige karrierelæringsaktiviteter som viser dem blant annet mulighetsrommet, vil resultatet bli at de begrenser egne utdannings- og yrkesvalg på et tidspunkt da deres kunnskap og erfaring er altfor begrenset til å ta en veloverveid beslutning. Studien påpeker at en konsekvens av dette er at barneskolelærere og -ledere spiller en vesentlig rolle når det kommer til å bedre barns sosiale utgangspunkt når det kommer til karriere. Ved å utfordre stereotype syn om enkelte jobber via varierte karrierelæringsaktiviteter, kan de utvide barns horisont for hva de kan eller ikke kan velge (Kashefpakdel et al., 2018).

Til tross for noens skepsis viser studien at mange lærere på skolenes barnetrinn i Storbritannia er klare over viktigheten av å utvide elevenes bevissthet om yrker og av å utfordre elevens stereotype kjønnsrollesyn. De engasjerer derfor elevene sine i hverdagslæring som kan beskrives som karriererelatert læring, og det er en stor grad av tilgjengelige ressurser for karrierelæring i barneskolene. De bruker også foreldre eller andre arbeidstakere inn i skolen for å fortelle om sitt yrke, voksne mentorer inn som støtte i fagene og ulike programmer beregnet for karrierelæring. Lærerne i studien rapporterte en sterk tro på at foreldres og arbeidstakeres deltakelse gir elevene mer realistiske syn på karrierelæringsaktivitetene. I tillegg så de en mulighet til en tett kontakt med foreldrene i forhold til å understreke overfor dem behovet for deres støttende rolle for barnas framtid.

Lærerne viste til at bruken av mentorer for å gi elevene ekstra støtte i fag, utvidet elevenes forståelse for sammenhengen mellom skolefag og ulike karrierer samtidig som deres akademiske oppnåelse ble styrket. Denne kontekstualiseringen mente lærerne er en fordel som man kan hente ut av karrierelæring. De påpekte også at ledelse av skolens opplegg for karrierelæring var vesentlig for suksess, og nevnte at det enten måtte komme fra departementsnivå i form av lovgivning eller føringer, eller etter påtrykk og fokus fra lokal ledelse internt på skolen eller i lokalsamfunnet. Det var også viktig med noen som koordinerte avtaler med eksterne ressurser som arbeidstakere, mentorer og andre som skulle inn i skolen. De opplevde at hvis ressurspersoner flyttet, ble opplegg utvannet eller forsvant med de som flyttet. Lærerne rapporterte videre om en egen større trygghet og innsikt i arbeidsliv og samfunnet rundt seg, som de fikk ved å delta på og gjennomføre karrierelæringsaktiviteter som involverte bedriftsbesøk eller besøk av eksterne ressurser inn i klassen, og som de igjen kunne overføre til elevene de hadde (Kashefpakdel et al., 2018).

Tilbake til Norge og Norden kan vi også se en overgang til at arbeid med elevenes karrierekompetanse i grunnskolen er ikke en enkeltmannsjobb forbeholdt en yrkes- og karriereveileder. I en gjennomgang av skolens rådgivning, presenterte Buland et al. (2011) at karriereveiledning er «hele skolens oppgave» og skal forgå i alle fag og jobbes med av alle lærere. Likevel viser det seg at tema knyttet til for eksempel karriere og karrierevalg i liten grad er innarbeidet både i pensum og undervisning i norsk grunnskole. Dette sammenfaller med erfaringer fra Danmark. Det er altså en utfordring for begge de to nordiske landene å kunne gjøre karriereveiledning og karrierelæring mer integrert i grunnskolen. Behovet for at alle i skolen deltar som «karriereveiledere» for

elevene beskrives blant annet av forskerne i sluttrapporten fra evalueringen av skolens rådgivning «På vei mot framtida – men i ulik fart?» (Buland et al., 2011).

Crause et al. (2017) påpeker noen fallgruver med dette arbeidet. For eksempel kan lærere være lite oppdaterte eller ha manglende kunnskap på området karriere og karrierelæring, eller foresatte ser ikke nødvendigheten av det.

3.3 Hva forventer jeg å finne?

Jeg er ganske åpen i forhold til hva denne studien vil komme fram til, men med tanke på at området karriere, karrierekompetanse og karrierelæring ikke er direkte løftet inn i læreplanverket for grunnskolens barnetrinn, vil jeg anta at lærerne fokuserer ulikt på det. Ut fra det tidligere forskning har kommet fram til her i Norge, vil muligens lærernes fokus ligge mer på sosialpedagogisk veiledning enn karriereveiledning. I vår region har det i tillegg de siste årene vært fokus på livsmestring og psykisk helse, og man har jobbet for å få sosiallærere inn i alle grunnskolene. Dette kan kanskje også gi utslag i forhold til lærernes fokus.

Med tanke på at begrepet karrierekompetanse også er forholdsvis nytt, forventer jeg at lærerne ikke har kjennskap til den eksakte definisjonen av begrepet. Jeg tenker likevel at de vil kunne assosiere seg fram til noen av kompetansene begrepet består av.

Jeg antar lærerne jobber med ulike karrierelæringsaktiviteter, men at det er forholdsvis sporadisk. Kanskje har noen av dem erfaringer med partnerskapsavtaler. Ut fra egne erfaringer og funnene til Mordal et al. (2018) har jeg tanker om at mye av det som gjøres på barnetrinnet er preget av det vi kan kalle «happenings», og at læringsaspektet kanskje er mindre vektlagt.

Det vil også være interessant å holde mine funn opp mot studien fra Storbritannia (Kashefpakdel et al., 2018), hvor de har større tradisjon for å drive med karrierelæring på barnetrinnet. Med ulikt bakteppe for karrierelæring, er jeg spent på hvor lærerne i min studie legger seg i forhold til tema karrierekompetanse og karrierelæring.

4 Metode

4.1 Bakgrunn for valgt metode

Forskningsprosjekter starter med utgangspunkt i en undring eller et spørsmål som forsker, fagmiljø eller andre som finansierer forskningen er interessert i, og fortsetter med en aktivitet som har til hensikt å besvare eller i hvert fall belyse det man lurer på. Man kan få inspirasjon fra faglitteratur, erkjente utfordringer eller problemer i samfunnet eller situasjoner man har kjennskap til (Thagaard, 2018; Kleven & Hjordemaal, 2018). For min del har inspirasjonen til valgt prosjekt vært en blanding av flere ting. Det har bakgrunn i min undring over påpekte utfordringer i samfunnet og oppvekstsektoren i min region, det ligger innenfor mitt eget fagfelt og jeg har funnet lite forskning tilknyttet perioden barndom på dette området i lest litteratur.

Hvilken metode man velger i et forskningsprosjekt legger grunnlaget for refleksjoner og fremgangsmåter og teknikker for hvordan en søker å besvare den vitenskapelige problemstillingen man har landet på (Ringdal, 2018). Jeg vil i dette metodekapitlet beskrive og diskutere de valg jeg har tatt i forhold til forskningsmetode og valget av semistrukturerte intervjuer som den kvalitative metoden for datainnsamling. Jeg vil også si noe om de erfaringer jeg tilegnet meg gjennom datainnsamlingen og beskrive hvordan jeg har behandlet datagrunnlaget i ettertid. Jeg viser da til mine refleksjoner rundt egen forskerrolle og - ståsted, og forsøker å synliggjøre min egen kunnskap og forforståelse for temaet jeg har valgt å forske på. Videre viser jeg til hvordan jeg har hatt fokus på reliabilitet og validitet og hvilke etiske vurderinger jeg har hatt underveis. Målet er forskning med høyest mulig kvalitet, og jeg vil tilstrebe å være transparent og åpen i min beskrivelse av metodiske valg i denne studien.

4.2 Valgt metode og forskningsdesign

Med bakgrunn i mine tanker om et behov for karrierelæring på et tidligere trinn enn ungdomsskolen, har jeg i denne studien ønsket å se på om det er en tradisjon i grunnskolens barnetrinn i regionen vår for å drive med karrierelæring, på hvilken måte lærerne i så fall gjør det og hvilke tanker de har om dette arbeidet på sitt trinn. Jeg har slik ønsket å få innsikt i hvilke karrierestøttende tiltak barneskolene gjennomfører, hvilket læringsfokus de har på dette og høre om lærerne benytter seg av kontakt med elevenes nærmeste i dette arbeidet.

Jeg har ønsket å høre hva lærerne tenker om dette for å sammenlikne det med mine egne erfaringer og tanker fra tidligere år som lærer i barneskolen, og mine nåværende år som rådgiver i ungdomsskolen i samme region. Jeg har blant annet tenkt på om dette hos meg er påvirket av mine erfaringer og min kunnskap fra min nåværende jobb som yrkes- og karriererådgiver i ungdomsskolen, eller om det har gjenklang også hos lærere uten erfaringer og tanker preget av rådgiverrollen. Jeg har vært ute etter å høre lærernes stemme for å få tak i deres tanker om elevenes karrierekompetanse, og i tillegg høre hva de selv mener de driver med av karrierelæringsaktiviteter på mellomtrinnet. For å skaffe til veie disse dataene har jeg valgt å bruke kvalitativ metode, noe som anses å være hensiktsmessig med tanke på at det er innsikt i deltakernes erfaringer, holdninger og meninger jeg er ute etter (Tjora, 2017).

Mitt valg har falt på å bruke semistrukturerte intervjuer med lærere som har noen års erfaring fra hele mellomtrinnet, og som nå jobber på 7.trinn eller nylig har gjort det. Jeg ønsker at de har innsikt i arbeidet som er gjort innenfor dette området over tid, og tanken er at de dermed kan beskrive skolens eventuelle kultur for arbeid med karrierekompetanse med fokus på karrierelæringsaktiviteter. Mellomtrinnet er valgt fordi dette er en alder hvor elevene modnes og begynner å få en nysgjerrighet på yrker og arbeidsliv, samt at overgangen fra barnetrinn til ungdomstrinn kanskje kan anses å prege arbeidet på 7.trinn.

4.3 Deltakere

I vår region har vi det vi kan kalle noen middels store og en del små skoler rent størrelsesmessig. Av disse er det fire 1.-10.-skoler, hvorav to av dem er svært små og to er middels store. Det er også noen skoler som er organisert som oppvekstsenter med barnehage inkludert. Jeg har ønsket å intervjuer deltakere fra de største skolene for å ha best mulig tilgang til lærere, uten at det blir for gjennomsliktig hva de ulike deltakerne har sagt. Noen av skolene har jeg kjennskap til fra før, det samme med noen av lærerne, mens andre skoler og lærere har jeg liten eller ingen kjennskap til. På mellomtrinnet ved de skolene jeg har valgt ut er det stort sett organisert slik at det er en klasse pr. trinn, men det er også noen klasser hvor det er behov for klassesdeling på grunn av stort kull med elever. Blant mine deltakere er det lærere som representerer begge typer klassetrinn. Det vil si at noen jobber alene som kontaktlærer på sitt trinn, mens andre jobber i team med en annen kontaktlærer.

Deltakerne i intervjuene består av til sammen 6 lærere fra tre valgte skoler. Deltakerne kommer fra henholdsvis to rene barneskoler med 1.-7.trinn og en skole som har 1.-10.trinn. Alle de tre skolene kan anses å være av middels stor størrelse innenfor sitt slag. Det er kun 1.-10.-skolen som har ansatt en yrkes- og karriererådgiver tilknyttet ungdomstrinnet, og denne personen har også sosial-pedagogisk ressurs til bruk for alle trinn. Ellers har de andre skolene ansatt en egen sosiallærer, men ingen egen person med ansvar for yrkes- og karriereveiledning.

Det er jevn fordeling av kjønn blant deltakerne. Tre av dem er kvinner og tre er menn. De har ulike erfaringsbakgrunn, både knyttet til arbeidserfaringer før de startet i skoleverket, og underveis mens de har jobbet i skolen. De har alle vært eller er kontaktlærere, og har nylig vært eller er nå tilknyttet 7.trinn. Aldersspennet ligger mellom 30 til 55 år. Noen av dem har lang erfaring fra mellomtrinnet mens andre er forholdsvis ferske. Noen av dem har også erfaringer fra småtrinn og/eller ungdomstrinn, mens andre har kun erfaring fra mellomtrinnet. Felles for dem er at de alle har vært innom alle tre trinn på mellomtrinnet og dermed har erfaring med modningen elevene går gjennom i løpet av årene der.

Jeg valgte å gå via rektorene for å få godkjenning fra dem på skolens og lærernes deltakelse i prosjektet. Jeg hadde skriftlig korrespondanse med rektor, og i forkant av utvelgelsen av deltakere tok jeg kontakt med dem enten via telefonsamtale eller tekstmeldinger. Jeg fikk gjennom denne kontakten både få god hjelp fra samtlige rektorer og en god oversikt over deres ulike mellomtrinn. Rektor hjalp meg å finne ut over hvilke lærere som kunne være aktuelle å spørre om deltakelse, og samtidig kunne jeg dermed forsikre deltakerne om at datainnsamlingen var godkjent av ledelsen ved skolene. Utvelgelsen av deltakere ble noe ulik ved de forskjellige skolene. En rektor ga meg navn på de to vedkommende tenkte jeg kunne spørre, mens på andre skoler fikk jeg flere alternativer fra rektor. Når det var tilfelle måtte jeg deretter gå via mellomleder

eller høre med noen av lærerne som jeg kjente fra før, eller hadde den første kontakten med på skolen, om hvem andre de tenkte var aktuelle kandidater. På dette viset ble det ulik utvelgelse av deltakere, hvor rektor bestemte noen, mens andre kom til etter det vi kan kalle snøballmetoden (Tjora, 2018).

4.4 Datainnsamling og intervjuprosessen

Innsamlede data som danner grunnlaget for analysen er hentet fra seks delvis strukturerte intervjuer. Alle intervjuene er gjengitt i sin helhet i det transkriberte materialet, med unntak av navn og opplysninger som kan bidra til identifisering av personer eller steder. Jeg har valgt å presentere deltakerne med fiktive navn i transkriberingsprosessen, basert på de første bokstavene i alfabetet der personen som begynner på A er første person intervjuet og E er siste. Dette for min egen del å kunne skille dem etter hvor de jobbet, kjønn, erfaring og alder, og for dermed å kunne se etter mønster skolene imellom, innad på den enkelte skole eller om andre ting skulle dukke opp i materialet.

Rektorene ved deltakerskolene ble kontaktet uka før vinterferien og svarte ganske raskt på henvendelsen. De aktuelle deltakere fikk tilsendt mail med informasjonsskriv rett før de tok ferie. Noen av dem svarte ja allerede uka før ferien, mens noen hadde jeg kontakt med i løpet av ferieuka eller uka etter. Intervjuene foregikk over en periode på tre uker, og jeg transkriberte så langt jeg rakk umiddelbart etter intervjuet var gjennomført. Jeg hørte gjennom intervjuene i sin helhet før jeg deretter transkriberte dem. Stort sett var jeg ferdig med transkribering av et intervju før jeg kom i gang med det neste. Dette gjorde at jeg kunne være observant på situasjoner jeg oppdaget gjennom transkribering underveis og ta det med meg inn i forberedelsene til neste intervju.

Intervjuguiden er bevisst bygget opp slik at vi «varmet opp» ved at vi først snakket oss inn mot tema via lærernes egne erfaringer med karriere, før vi gikk over på hoveddelen i intervjuet. Jeg markerte også tydelig overganger for at vi lettere skulle holde tråden. Jeg erfarte at spørsmålene jeg brukte avslutningsvis ble for lange og inneholdt for mye for enkelte av deltakerne. Jeg valgte likevel å stille dem som de var, men heller hjelpe dem med å dele dem opp hvis jeg hørte og så at de strevde med å holde fokus. Dette kom jo også på slutten av intervjuet, og utholdenheten og konsentrasjon var jo dermed litt oppbrukt for noen, spesielt når intervjuet kom på i enden av en lang arbeidsdag. Det hjalp når jeg da delte det opp i to eller flere deler og de fikk svart godt og utfyllende også mot slutten av intervjuene.

Jeg valgte å holde på den originale intervjuguiden gjennom hele prosessen, men oppdaget at jeg måtte være mer bevisst på oppfølgingsspørsmål etter det første intervjuet. Intervjuene varierte i lengde, fra ca. 40 minutter til nesten 1,5 time. Med unntak av ett intervju stilte jeg alle spørsmål i intervjuguiden til alle deltakere. Der dette ikke ble gjort, var det på grunn av at deltakeren hadde svart på spørsmålet tidligere i intervjuet og jeg tok da en kjapp avgjørelse om å ikke stille spørsmålet på nytt da det kom. Noen intervjuer gled lett, andre gikk mer trått og jeg måtte bruke mer tid på oppfølgingsspørsmål.

Jeg hadde i utgangspunktet tenkt å ta noen små notater underveis i intervjuene, men oppdaget allerede på det første intervjuet at jeg ikke ønsket å gjøre det i særlig grad, da det tok mitt fokus bort fra det som ble sagt i for stor grad. Jeg valgte derfor å stole på opptaket og la det gjøre jobben for meg. I stedet gikk jeg mer direkte inn i det informantene sa og prøvde å fange opp nøkkelord jeg kunne gripe tak i underveis. Jeg

brukte parafrasering når det var hensiktsmessig. Parafrasering brukes i veiledning og innebærer at man som veileder forsøker å gi en nøyaktig gjengivelse av det siste veisøkeren sa. Dette kan være et viktig verktøy for å vise veisøker at veileder vil lytte og forsøke å forstå. Parafrasering bidrar ofte til at veisøker fortsetter å snakke og vil kunne bli motivert til å klargjøre argumenter og dermed kanskje få økt innsikt i egne utfordringer. En slik gjengivelse viser dessuten veisøker at veilederen faktisk lytter oppmerksomt til det som blir sagt (Handal og Lauvås, 2014). For min del ble parafrasering brukt for eksempel for å oppklare det deltakeren nettopp sa og sjekke at jeg hadde forstått det riktig, eller som metode for å drive samtalen videre eller få dem til å utdype. Det var også et bevisst grep for å vise deltakerne at jeg lyttet til det de sa og på den måten viste at jeg hadde respekt for dem og deres meninger og virkelig ønsket å høre det de kom med av opplysninger.

I intervjusituasjonen brukte jeg også aktiv lytting ved å gi respons på det de fortalte via småord, også kalt prober (Thagaard, 2018, s. 96), som for eksempel «ja», «nei», «mhm», og jeg rettet all min oppmerksomhet mot deltakerne og det de fortalte. Dette er noe som Thagaard (2018) framholder som viktig i intervju for å vise respekt både for det som kommer fram og deltakeren selv. For min del fungerte dette best ved å unngå å ta notater i selve intervjusituasjonen. Jeg noterte også minimalt etter intervjuet, siden det viste seg under den første transkriberingen at det fungerte å stole på opptaket. I og med at jeg fikk unnagjort transkriberingen fortløpende, kjente jeg tidlig at dette var tilstrekkelig og trygt og senket skuldrene på det. Kort tidsperiode mellom hvert intervju gjorde sitt til at alt var ferskt i minne når jeg skulle transkribere etterpå, og jeg noterte også ned egne tanker der det var naturlig i etterkant. Jeg har også hørt gjennom opptakene flere ganger underveis for å sikre meg at detaljer knyttet til stemmebruk, sukking, undring, motstand etc. ble fanget opp. Det jeg også noterte meg bak øret i forbindelse med intervjuene, var ting som jeg anså kunne påvirke det deltakerne sa, som for eksempel at de tillot meg stor vekt av å være ekspert i forskerrollen, hadde meninger om hva de trodde jeg ville høre eller viste ubehag på ulike vis ved spørsmål.

Intervjuene måtte gjennomføres på ulike måter på grunn av at vi har en situasjon med strenge Covid19-smittevernregler knyttet til ulike kohorter i begge de aktuelle kommunene hvor jeg skulle intervjuer lærere. Jeg lot derfor i utgangspunktet deltakerne bestemme hvor vi skulle møtes, men foreslo at jeg kunne komme til dem på deres skole hvis de ønsket. Jeg la vekt på å møtes fysisk så langt det lot seg gjøre, og også at de valgte et sted hvor vi kunne sitte uforstyrret. Siden intervjuet omhandlet tema knyttet til deres arbeidssituasjon og lærergjerning, var kanskje egen arbeidsplass egnet som relevant og trygg plass. På den ene skolen måtte jeg møte opp etter arbeidstid for å unngå kontakt med andre voksne og elever. Der gjennomførte jeg også et intervju på kveldstid en helg. En skole lot meg komme inn i skoletida, og der ble intervjuene gjennomført i fritimer lærerne hadde. Det varierte om vi satt på et møterom eller i annet areal på skolen, men alle de fire fysiske intervjuene gikk stort sett uforstyrret. Med lærerne på den siste skolen måtte jeg gjennomføre intervjuer via Teams på PC på grunn av liten plass på skolen og dermed liten mulighet til avstand, samt at de var i en situasjon hvor smittepresset var stort og uoversiktlig på det aktuelle tidspunktet. De ønsket derfor digitale møter, og dette aksepterte jeg. Disse to møtene ble på ett vis preget av mer avstand, men dette tillegger jeg også at dette var de to deltakerne som kanskje kjente minst til meg. Jeg erfarte her at kroppsspråk og andre elementer som vanskelig gjøres via skjerm da måtte kompenseres med flere oppklarings- og oppfølgingsspørsmål. Samtidig ble informantene mindre påvirket av min tilstedeværelse

og så ut til å gå mer inn i egne tanker rundt spørsmålene jeg stilte. Begge typene intervju hadde dermed ulike former for fordeler og ulemper.

4.5 Analyse av data

Gode ideer til forskning starter ofte med nysgjerrighet og noe man lurer på og ønsker å se nærmere på. Når man så har formulert et eller flere forskningsspørsmål og hentet inn data gjennom valgt metode, er det tid for å gå systematisk til verks i analysen av dataene. Det er dette Tjora (2018) refererer til når han sier at forskning er systematisk nysgjerrighet, og at det er vesentlig med betydelig stringens når det kommer til analyse.

Jeg har valgt å behandle dataene mine ved hjelp av tematisk analyse. Dette er en metode for å identifisere, analysere og rapportere ulike tema som finnes i dataene man har samlet inn. Et tema er her en gruppering av data med fellestrekk, eller man kan si at hvert tema er en kategori hvor data med viktig fellestrekk er gruppert (Braun & Clarke, 2008). Det er viktig å vise hvilke valg man har tatt i analysen av data og hvorfor.

Jeg har valgt å støtte meg til en tematisk analyse-modell presentert av Braun & Clark (2008). Denne modellen består av seks faser eller trinn man følger når man analyserer datamaterialet man har samlet inn. Fasene presenteres i Figur 3.

Table 1 Phases of thematic analysis

Phase	Description of the process
1. Familiarizing yourself with your data:	Transcribing data (if necessary), reading and re-reading the data, noting down initial ideas.
2. Generating initial codes:	Coding interesting features of the data in a systematic fashion across the entire data set, collating data relevant to each code.
3. Searching for themes:	Collating codes into potential themes, gathering all data relevant to each potential theme.
4. Reviewing themes:	Checking if the themes work in relation to the coded extracts (Level 1) and the entire data set (Level 2), generating a thematic 'map' of the analysis.
5. Defining and naming themes:	Ongoing analysis to refine the specifics of each theme, and the overall story the analysis tells, generating clear definitions and names for each theme.
6. Producing the report:	The final opportunity for analysis. Selection of vivid, compelling extract examples, final analysis of selected extracts, relating back of the analysis to the research question and literature, producing a scholarly report of the analysis.

Figur 3 Fasene i tematisk analyse (fra Braun & Clarke, 2008)

Analyseprosessen starter ofte med en gang forskeren begynner å identifisere og se eller lytte etter mønstre, meninger og ting av spesiell interesse (Braun & Clarke, 2008). Dette skjedde allerede under selve innsamlingen av data for min del. Jeg merket meg enkelte tema som dukket opp hos mange av deltakerne mens jeg satt i intervjusituasjonen og tenkte etter hvert gjennom det i etterkant av intervjuene, på grunn av at det da hadde begynt å utkrystallisere seg som tema hos alle. For eksempel kom flere av dem inn på elevenes motivasjon for skole underveis når vi snakket om hvordan de jobbet med karrierelæring på sitt trinn. De trakk dermed noen paralleller på egen hånd lenge før jeg avsluttet intervjuet med å be dem si noe om dette relatert til sin skole og sin kommune.

Ved å høre gjennom intervjuene rett i etterkant samt underveis i løpet av de tre ukene, kunne jeg begynne å bli familiær med dataene. Dette gjorde jeg også for å være godt forberedt for neste intervju ved å lære av det jeg hørte i det forrige intervjuet, men det gjorde også sitt til at jeg hele tiden holdt intervjuene varme i eget hode.

Transkriberingsprosessen gjorde også sitt til at jeg fikk deltakernes ord tett på over lengre tid. Jeg transkriberte intervjuene fortløpende så langt det var mulig. Ved å gjøre

det selv rett etter intervjuene kunne jeg lettere bli familiær med det transkriberte materialet, siden intervjusituasjonen var såpass fersk. Jeg valgte å gjengi alle ord slik det var sagt, også de ordene eller lydene jeg selv brukte for å drive intervjuene framover. Tenkepauser, sukk, nøling, latter og lignende ble også markert i teksten. Totalt endte jeg opp med 97 sider transkribert materiale. I tillegg hadde jeg notert ned tanker jeg selv hadde fått underveis rett i etterkant av intervjuene der det var naturlig å gjøre det. Det var ikke alltid det var behov for det, men noen ganger var det elementer i intervjuene eller spørsmål jeg tenkte jeg måtte huske til analysen skulle foretas. Å lese gjennom transkribering en gang og deretter lese gjennom alt enda flere ganger er en prosess som er nødvendig for å bli familiær med sine data (Braun & Clarke, 2008).

På grunn av dette hadde jeg altså allerede notert meg noen tanker om hva jeg kunne komme til å finne av mønster og tema da jeg skulle starte det man kan kalle fase to i analysen av transkribert materiale. Videre i analyseprosessen satte jeg meg ned med opptakene på øret samtidig som jeg hadde utskrift av transkribert tekst foran meg sammen med tusjer i flere farger. Målet nå var å identifisere og generere koder for ulike trekk som dukket opp i dataene.

Med forskningsspørsmålene og intervjuguidens oppbygging i mente, og etter hvert god oversikt i det transkriberte materialet, begynte jeg å sortere lærernes utsagn under ulike tema eller kategorier. I denne fasen brukte jeg appen iThoughts på ipad for å lage et tankekart og begynne å se mønster i materialet. Jeg endte til slutt opp med å konvertere dette til en powerpoint som jeg skrev ut. Jeg laget deretter egne ark med tema og underkategorier og forsøkte å samle alt som hadde kommet fram. Til slutt ble min løsning å henge store ark på veggen og fordele det jeg hadde funnet, slik at det ble enklere å holde oversikt.

På forhånd så jeg for meg at det ville dukke opp flere tema knyttet direkte til karrierekompetanse og karrierelæring. Til en viss grad gjorde det naturligvis det, men også andre områder krystalliserte seg etter hvert ut i materialet. Elevenes motivasjon for skole, ledelsesinitiering, trekk ved samfunnet, elevenes resiliens og foresattes holdning til skole kom fram, og lærerne nyanserte dette i ulike retninger. Noe av dette ga klare funn, mens andre trekk åpnet nye spørsmål som jeg ikke finner svar på i materialet.

Etter nye gjennomganger og vurderinger av tema, satt jeg igjen med tre hovedkategorier:

- 1) Lærernes tanker om karrierekompetanse
- 2) Å jobbe med karrierelæring
- 3) Hva fremmer og hemmer arbeidet med karrierekompetanse på barnetrinnet

Jeg fant flere underkategorier knyttet til de tre hovedkategoriene, og disse er presentert i tabellen på neste side. Se tabell 1.1.

	Hovedkategori	Underkategorier	
1	Lærernes tanker om karrierekompetanse	Kjennskap til samfunn, utdanningssystem og arbeidsliv Kontekstualisering, fag vs. virkelighet Selvinnst, resiliens og sosial kompetanse	
2	Å jobb med karrierelæring	Karrierelæring i samfunnsfag Karriereaktiviteter i andre fag Happenings	
3	Hva fremmer og hemmer arbeidet med karrierekompetanse	Læreplanen Ledelsen Lærerne Elever og foreldre	Felles språk Kompetanse Interesse Motivasjon Vektlegging

Tabell 1.1: Funn fra datamateriale fordelt på hoved- og underkategorier

Siste fase i analyseprosessen er å presentere funnene på en oversiktlig og tydelig måte. Funnene skal presenteres sammen med en drøfting. Dette gjøres ved at jeg skriver fram funn samtidig som jeg på en grundig og utfyllende måte relaterer det til forskningsspørsmålene, tidligere forskning og relevant litteratur.

4.6 Studiens kvalitet

I all forskning er kvalitet viktig. For å kunne vurdere kvaliteten i kvalitativ forskning må man se på forskningens troverdighet og om forskeren evner å være transparent gjennom hele forskningsprosessen og ha et metablikk på egen forskning. For å synliggjøre dette for leseren må kvalitetskriteriene pålitelighet (reliabilitet), troverdighet (validitet) og overførbarhet ligge til grunn (Thagaard, 2018). God forskning preges av et mål om høy grad innenfor disse tre begrepene, og hvor vidt forskningen blir sett på som pålitelig og etterprøvable er avgjørende for kvaliteten på de funn man presenterer. Jeg har valgt å støtte meg til disse begrepene for å vurdere kvaliteten i egen forskning, men jeg støtter meg i tillegg spesielt til Tracys (2010) åtte kriterier for god kvalitativ forskning. Der påpekes det at høykvalitets forskning med kvalitativ metode kjennetegnes av «... (a) worthy topic, (b) rich rigor, (c) sincerity, (d) credibility, (e) resonance, (f) significant contribution, (g) ethics and (h) meaningful coherence.» (Tracy, 2010) Når det gjelder punktet «ethics» vil jeg beskrive hvordan jeg har jobbet med det i kapittel 4.7.

Mitt mål har vært å samle data som er minst mulig påvirket av meg selv eller mine egne meninger eller tanker om temaet. Likevel er det kvalitative intervjuet preget av en asymmetrisk relasjon mellom forskeren og den som blir intervjuet (Thagaard, 2018, s. 91). Det er jeg som har tanker om hvilken struktur og hensikt jeg har med intervjuene og som har bestemt tema, og dermed er ikke informantene og jeg likeverdige. Det er jeg som forsker som har kontrollen og konteksten i bakhodet. Jeg styrer intervjuene ut fra hvilke opplysninger jeg selv ønsker å høre deres tanker rundt, og stiller kritiske eller oppklarende spørsmål, speiler det de sier og utfordrer dem hvis det er behov for det. I denne konteksten er det viktig at studien preges av det Tracy (2010) kaller oppriktighet

og gjennomsiktighet. Jeg må være oppmerksom på mitt eget ståsted, slik at jeg selv er klar over hvor jeg selv står i dette spørsmålet. For å kunne være objektiv i min egen forskning er det viktig at jeg selv er klar over god innsikt i nettopp dette, for deretter jobbe med å ikke la dette komme ut til informanten eller la det påvirke meg i mine analyser av data i ettertid. I tillegg er det viktig å vise transparens omkring både metoder og utfordringer (Tracy, 2010), og dette har jeg til hensikt å etterstrebe for å vise oppriktighet i mine intensjoner med alt jeg gjør. Ved å reflektere over både styrker og begrensninger i min studie, vil jeg forsøke å være så oppriktig og åpen som mulig.

Tema for en studie må være relevant, tidsriktig og interessant (Tracy, 2010). Som beskrevet i innledningen, har jeg over tid gjennom erfaringer fra ulike jobber tilknyttet ulike alderstrinn i grunnskolen fått interesse for utviklingen av karrierekompetanse i barndom og spesielt knyttet til overgangen til ungdomsskolen. Det er mange studier som omhandler nettopp denne overgangen, men lærernes stemme høres sjelden. Når det også fastslås i litteraturen at dette er et tema det tidligere er forsket lite på og som det er viktig å se nærmere på, kommer relevansen enda tydeligere fram. Arbeidet med å få på plass et kvalitetsrammeverk for karriereveiledning nå nylig viser at det politisk er grobunn for å se mer på området, og at det satses på forskning rundt det. Dermed ligger det til rette for at man også kan vise til tidligere manglende forskning på arbeidet med utvikling av karrierekompetanse i barndom når jeg nå velger å se på nettopp den perioden. Slik fylles kravet om at forskningen skal etterstrebe å gi et signifikant bidrag til området det forskes på (Tracy, 2010). Flere forskere (blant annet Mordal et al., 2018; Bagnall et al., 2019; Strand, 2019; Strand, 2020) har påpekt enten et behov for å fokusere på nettopp arbeidet med karrierekompetanse i perioden barndom, eller å høre læreres stemme i overgangen mellom mellomtrinn og ungdomstrinn. Mitt bidrag treffer på begge disse områdene.

Et annet kriterium for kvalitet er hvordan studien bruker tilstrekkelig, rikelig og passende teorigrunnlag som viser kompleksiteten på det valgte området (Tracy, 2010). Jeg har plukket ut det jeg mener er relevante teorier som danner grunnlag for og viser min forståelse. Det er vist til teorier og empiri og forsøkt å trekke linjer til det som gjenspeiles i funn i datamaterialet, og det er forsøkt å heller vise enn å fortelle ved å gjengi utsagn fra lærerne for å understøtte det jeg presenterer som funn i studien. Sammen med å vise til flere stemmer når flere har sagt det samme og synliggjøre lærernes refleksjoner, har jeg slik forsøkt å gi studien troverdighet (Tracy, 2010; Tjora, 2017).

Jeg opplever også at jeg finner svar på mine forskningsspørsmål i datamaterialet fra intervjuene, og at min forskning dermed er preget av å ha en meningsfull sammenheng (Tracy, 2010). Mitt håp er at denne studien også kan være et bidrag som gir resonans og har overføringsverdi, slik at den gir et betydningsfullt bidrag til området. Jeg vil forsøke å presentere mine funn og drøftinger på en slik måte at andre kan finne mening med det jeg har funnet, og eventuelt jobbe videre ut fra mine funn.

I forhold til Tracys (2010) punkt om etikk, har jeg valgt å behandle det i eget kapittel.

4.7 Etiske betraktninger

All samfunnsforskning har forskningsetiske krav å følge som er beskrevet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Hovedregelen er at forskning som innebærer aktiv deltakelse kun settes i gang etter deltakernes frie og informerte samtykke, og de har til enhver tid rett til å trekke sitt

samtykke uten konsekvens for dem. Aspekter som tillit, konfidensialitet, respekt og gjensidighet må prege kontakten vi har med våre deltakere (Tjora, 2017). Det er tydelige krav til redelighet og åpenhet, og pedagogisk forskning som her er representert handler om mennesker og det å bruke dem som informanter. De forskningsetiske retningslinjene som alle forskere må følge pålegger deg å arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet og deltakernes integritet, frihet og medbestemmelse. Man har et ansvar for at de ikke utsettes for skade eller andre belastninger (Kleven & Hjordemaal, 2018). Dette gjelder både i den direkte kontakten med deltakeren i forkant av og underveis i intervjusituasjonen, men også i alt annet forarbeid og etterarbeid med de innsamlede dataene og i måten man presenterer resultatene av forskningen på.

Min studie innebærer behandling av personopplysninger og er dermed meldepliktig til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD). Det aller første steget i forberedelsen til intervjuene var å utforme informasjonsskriv og intervjuguide og søke NSD om godkjenning av prosjektet med tanke på personvern. Informasjonsskrivet og intervjuguiden er lagt ved som vedlegg, henholdsvis vedlegg 3 og 2. Søknaden gikk i gjennom, og jeg har dermed NSD sin godkjenning for dette prosjektet. Denne godkjenningen er lagt ved som vedlegg 1. Jeg har brukt en diktafon til opptak av intervjuene og har transkribert dem i sin helhet med unntak av navn og steder deltakerne har brukt. Der har jeg lagt inn fiktive navn for å sikre anonymitet. Diktafonen jeg har brukt er utlånt av NTNU, og både opptak og transkribert datamateriale slettes etter at master er godkjent.

Etter hvert som jeg fikk kontakt med aktuelle deltakere, sendte jeg dem mail hvor jeg la ved informasjonsskrivet og oppfordret dem til å lese det grundig samt spørre om de lurte på noe. Dermed kunne de lese gjennom det i ro og mak før de ga sitt endelige samtykke til deltakelse. Jeg var svært tydelig på at dette var innsamling av datamateriale til en masteroppgave og at det var fullstendig frivillig å delta eller velge å la være. Det var viktig for meg at det var en lav terskel både for å si ja og å si nei til deltakelse. Alle deltakerne med unntak av en sa umiddelbart ja, også før de hadde lest informasjonsskrivet, og det var få spørsmål. Jeg forsikret meg da om at de hadde fått med seg at skrevet lå ved mailen, og oppfordret dem til å lese det før de tok en endelig avgjørelse om å delta. Vedkommende som trengte mer informasjon hadde noen tanker om hva jeg skulle forske på, og mente det ikke var noen vits i å spørre om mitt tema på dette trinnet eller denne skolen. Antatt innhold i intervjuet var noe de ikke holdt på med på denne skolen nå heller. Her hadde deltakeren kjennskap til mitt engasjement på området fra et tidligere samarbeid, og det var noen antakelser om hva jeg hadde som tema for min master som ikke kjentes relevant å svare på for denne deltakeren. Det sto også på tid til intervju i en travel hverdag, men etter avklaringer rundt både innhold og tema for intervju, samt muligheten for å ta det utenom arbeidstid, ble svaret ja også der.

Jeg var i tillegg nøye med å gå gjennom hele informasjonsskrivet med alle deltakere i forkant av selve intervjuet, forklarte hva de ulike delene i skrevet betød, understreket muligheten til å trekke seg når som helst uten konsekvens og spurte om de hadde noen spørsmål. Informasjonsskrivet om deltakelse er bekreftet forstått og underskrevet av alle deltakerne, men noen hadde spørsmål i forkant av intervjuet.

Særlig etter innledningen til det første intervjuet, hvor det kom fram noe usikkerhet før vi satte i gang, ble jeg mer bevisst på hva jeg måtte være ekstra nøye med å bruke tid på å snakke om og gå gjennom før vi startet. Dette gikk spesielt på det med anonymitet, bruksområde for intervjuet og hvem som skulle se det. Det jeg selv hadde tatt for gitt

gjennom min kunnskap om etiske retningslinjer for slik forskning, var jo naturlig nok ikke like mye «under huden» på deltakerne jeg skulle intervjuet. Dette var en øyeåpner for min del, og det var fint at det kom allerede i forkant av det første intervjuet. Dermed kunne jeg ta høyde for det i møtet med de andre deltakerne. Jeg ble blant annet bevisst på hvor viktig det var å forsikre deltakerne om at hvis de i løpet av intervjuet brukte navn eller anga steder som ville kunne brukes til identifisering, så ville jeg i transkriberingen utelate eller skrive om dette ved å bruke fiktive navn og steder. Dette var viktig også for å unngå at de ble for opphengt i å ikke si noe som kunne gjenkjennes, og dermed kunne bli litt forknytt i samtalen. Jeg ville at intervjuet og samtalen skulle flyte så fritt og åpent som mulig ut fra de åpne spørsmålene jeg stilte.

Underveis i intervjuene kom vi til situasjoner hvor jeg prøvde å være så åpen og undrende som mulig for å få tak i hva deltakeren mente. Jeg ønsket som sagt at de skulle kjenne at de kunne snakke fritt og åpent om hvordan de kjente sin hverdag ut fra temaet vi snakket om. På forhånd hadde jeg tenkt gjennom hvordan min forskerrolle ville bli påvirket av min, for noen av deltakerne, kjente rolle som rådgiver og dermed mulige opplevelse av meg som ekspert på temaet. Jeg ønsket ikke å fremstå som den som visste mest og best i deres øyne, men derimot la dem sitte med sannheten og tørre å si den høyt til meg uten å være redde for å svare det de kanskje opplever som feil med en redsel for å bli sett på som «dum». Betydningen av å etablere en god og tillitsfull atmosfære i intervjusituasjonen kan ikke overvurderes (Thagaard, 2018). Jeg tenkte derfor blant annet gjennom hvordan jeg skulle få til å stille de mest banale oppfølgingsspørsmål hvis det oppsto en situasjon hvor ting forble usagt fordi deltakerne kanskje mente at det var selvsagt at jeg skjønnte hva de mente, men uten at de følte at jeg gjorde meg til og spilte uvitende på en tilsørt og uekte måte. Jeg løste dette ved at jeg bevisst brukte tid på «smalltalk» og forsøkte å lage en trygg og lett atmosfære før vi startet på selve intervjusituasjonen, og jeg understreket igjen at det var deres meninger og tanker jeg var spent på å høre. Jeg kunne også snakke litt om min egen opplevelse av å være student igjen, som godt voksen, og vi spøkte litt om dette. I tillegg var jeg ærlig på at situasjonen med intervju var ny også for meg, og at jeg kjente på en usikkerhet og skrekkblandet fryd med å skulle gå inn i en slik prosess som denne masteren har vært for meg. Jeg kjente selv i starten på nervøsitet både for bruken av opptaker og selve intervjusituasjonen, og dette kunne jeg være noenlunde ærlig på ovenfor deltakerne, samtidig som jeg likevel tok kontrollen over intervjuet. På denne måten forsøkte jeg å gjøre oss så jevnbyrdige som mulig i utgangspunktet.

Min rolle som yrkes- og karriererådgiver var mer eller mindre kjent for alle deltakerne i forkant, men få ga inntrykk av at dette påvirket dem noe særlig eller tok det opp underveis. Noen av dem kjente meg ganske godt fra før og hadde derfor flere tanker om hva jeg sto inne for innenfor mitt valgte tema enn andre i forkant av intervjuene. Dermed ble tilnærmingen til hver enkelt informant litt ulik. Der deltakerne var ukjente for meg kunne jeg bruke mindre tid og mer generell tilnærming til dem. Der deltakerne kjente meg godt og visste mer om hva jeg sto for av meninger og tanker, måtte jeg bruke mer tid på å understreke at det var deres stemme jeg ønsket å høre rundt dette temaet, og at jeg ikke hadde oversikt over hvordan det nå sto til på deres skole. I og med at jeg hadde tenkt gjennom dette på forhånd, kunne jeg raskere kjenne igjen og være forberedt når deltakerne av og til kom med utsagn som understøttet at de hadde tanker om mine meninger og lot seg farge av det. Der det skjedde kunne jeg for eksempel stille oppfølgingsspørsmål eller be dem utdype det de sa ut fra egne erfaringer og tanker.

5 Funn og drøfting

Funn fra datamaterialet vil bli presentert og eksemplifisert med utsagn fra lærerne for å belyse deres tanker, meninger og oppfatninger om hva de anser som sentralt og betydningsfullt i arbeidet med elevenes karrierekompetanse, samt hva de legger i begrepet. I tillegg til innrykk i teksten ved lengre sitater, jamfør APA 7th, har jeg har valgt å tydeliggjøre dem ved å skrive dem i kursiv. Andre utsagn i løpende tekst presenteres med anførselstegn. Der jeg har hatt behov for å legge inn forklarende ord for å enklere få fram mening, har jeg markert dette ved å sette ordet i hakeparentes, for eksempel slik: [mening]. Der det er utelatt ord i sitater, har jeg også brukt hakeparentes, men da med tre prikker inni, slik: [...]. Lyder som latter eller sukking presenteres med vanlig parentes, slik: (ler). Tenkepauser eller nøling er markert med tre prikker uten parentes, slik: ... Eller som lyden de bruker, for eksempel: eee

Funn og utsagn er i stor grad sortert etter forskningsspørsmålene for å kunne vise hvordan jeg har funnet svar på dem i datamaterialet. Funn og utsagn er tolket og drøftet i lys av problemstilling, tidligere forskning, utvalgt teori og styringsdokumenter som er presentert i tidligere kapitler.

5.1 Karrierekompetanse – «Å være menneske i livets løp!»

Karrierekompetanse er mange kompetanser satt sammen til en definisjon. Begrepet inneholder blant annet kompetanser som å forstå og utvikle seg selv, egen læring og en trygg identitet, å kunne utforske utdanningsmuligheter og yrker, å kunne håndtere overganger i livet og å kunne ta valg og forstå konsekvensene av disse.

Ingen av lærerne har hørt begrepet karrierekompetanse før. På spørsmål om hva de legger i ordet er det mange ulike reaksjoner. Noen sukker litt, andre ler eller blir stille og tenker lenge: «Ja, jeg har jo ikke hørt det før du nevnte det da!», sier en og ler. Felles for alle er at de finner svar ut fra egne erfaringer og tanker, og de tar først utgangspunkt i karrieredelen av ordet. Flere av dem beskriver det som å ha et yrke «[...] jeg tror heller jeg hadde brukt ordet yrke på noe vis. Og ikke karriere.» og «[...] har du ett [yrke] da, så velger du å gå over til et annet, så bytter du jo yrke, men det er hele tiden innen din karriere. I løpet ditt liksom... men ja... livets løp.» Andre har assosiasjoner til å opparbeide seg arbeidserfaring «[...] en karriere er jo den tida du bruker på jobben din da... Ja, det må jo være det du lærer når du arbeider, mens du arbeider... så det blir liksom det nye da.» og liknende forklaringer.

Det er ikke overraskende at begrepet karrierekompetanse ikke er så kjent for lærere på mellomtrinnet. Ordet er forholdsvis nytt og antakelig mest kjent for karriereveiledere fra ulike nivå i samfunnet og yrkes- og karriererådgivere i grunnskolens ungdomstrinn og på videregående nivå. Lærerne virker i starten å ta utgangspunkt i ordet karriere, og knytter det til yrker og arbeidsliv, og til det å videreutvikle seg innenfor sin valgte yrkeskarriere. Ordet karriere er for oss i Norge ofte forbundet med «å ha eller gjøre en karriere» knyttet til vårt aktive yrkesliv, gjerne oppover i et slags hierarki (Bakke, 2020, s. 31), og lærernes forståelse av ordet karrierekompetanse ligger tett opp mot denne forståelsen i begynnelsen av intervjuet.

Det er etter hvert stadig større bruk av ordet karriere i ulike sammenhenger, både på ungdomsskole og videregående nivå, og nå nylig er altså begrepet karrierekompetanse definert som kjerneelement i faget utdanningsvalg. Det er likevel grunn til å tro at lærere på barnetrinnet ikke er like familiære med uttrykket som de som jobber med eldre elever, siden det ikke brukes ovenfor dem i særlig grad. Dette kommer helt tydelig fram i starten av intervjuene, men flere av lærerne utvider perspektivet ettersom de reflekterer og assosierer seg videre til en bredere forståelse av begrepet.

Noen av lærerne knytter det opp mot valgkompetanse og sier de har egne erfaringer eller ser at ungdommer strever med valget som skal tas for veien videre inn i videregående opplæring (VGO) når de kommer til 10.trinn. De relaterer det også til valg av ferdypningsfag og valgfag som tas allerede i slutten av 7.trinn eller start 8.trinn, og som vil ha betydning for elevenes overgang til og nye hverdag i VGO. De bruker ord som «brått på», «usikre», «blir en veldig overgang» og «tilfeldig» om valget av utdanningsprogram i VGO og overgangen fra grunnskole til VGO. De relaterer det til utdannings- og yrkesvalg tilknyttet overgangen fra grunnskolen til videre utdanning, og ikke så mye til andre sider av begrepet eller noe som er nærmere dem selv og deres elevgrupper. Det kan her virke som lærerne tenker karriere hører til på ungdomstrinnet, og dermed legger seg omtrent på samme tankegang som blir presentert av Mordal et al. (2018) sine informanter i forkant av og helt i starten av deres intervjuer. Lærerne og lederne de intervjuet, hadde alle tanker om at «yrkes- og karriererådgivning er noe som foregår på ungdomstrinnet».

Lærerne i min studie anerkjenner at de ser elevenes usikkerhet i valgsituasjoner og overganger, og de peker også på at elevene ikke har kjennskap til mulighetene som finnes innenfor utdanning og yrker når de skal over til ungdomsskolen. Vi kan se flere sider av DOTS-modellen (Law & Watts, 2003) her. Både mulighetsoppmerksomhet, valgkompetanse og lære å takle overganger er nevnt av lærerne, selv om de kanskje foreløpig ikke har synliggjort at de ser dette som et område de tenker ligger til dem å jobbe med på mellomtrinnet. Dette nyanseres underveis i intervjuene, og jeg vil vise ulike eksempler på hvordan lærerne etter hvert kobler mer nære ting til begrepet karrierekompetanse.

Jeg har videre valgt å presentere funnene om hva lærerne legger i begrepet i følgende kategorier:

- å ha kjennskap til samfunn, utdanningssystem og arbeidsliv
- å kunne se fagenes overføringsverdi til framtidens liv og virke
- å utvikle selvinnsikt, resiliens og sosial kompetanse.

5.1.1 Kjennskap til samfunn, utdanningssystem og arbeidsliv

Alle lærerne knytter karrierekompetanse til kunnskap om samfunnet vi lever i og kjennskap til utdanningssystem, yrker og arbeidsliv. De er oppmerksomme på det Law & Watts (2003) beskriver som elevenes mulighetsoppmerksomhet, og de legger seg på linje med definisjonen av karrierekompetanse, både slik vi ser den i kjerneelementet i faget utdanningsvalg og i den europeiske definisjonen av CMS. Begge definisjonene peker for eksempel på at individet må utforske livet, utdanning og arbeid og foreta valg som vil gi konsekvenser. Lærerne snakker om at det er viktig at elevene kjenner til hvordan samfunnet fungerer og de ulike funksjonene ulike yrker har i samfunnet. Flere lærere framholder spesielt det med å bli kjent med lokalsamfunnet sitt. En sier: «[...] Og det er viktig at de lærer om [...] her de bor, og det som skjer. Litt om hvordan systemet

funker og da, tenker jeg. Hvordan samfunnet på en måte er bygd opp.» Denne læreren snakker også om at elevene må få innsikt i at alle yrker har en egen rolle eller verdi i samfunnet. En annen sier: «[...] å bli kjent med ulike yrker. Hvordan det fungerer og hva de gjør og hva som skal til for å bli det [...]» Læreren fortsetter deretter med å si at det er viktig å starte tidlig, at elevene må få kunnskap om hva som kreves i ulike yrker og trekker en sammenheng til å gi dem kjennskap til hvorfor skolerresultater er viktig. Denne læreren er klar over at grunnlaget for videre utdanning og skolerresultater legges allerede hos dem, og er også bevisst konkurranseaspektet ved å komme seg videre inn på utdanninger for å bli det man vil:

«Jeg tenker jo det er veldig viktig å å starte tidlig ... eee ... og introdusere barna til ulike yrker ... Med tanke på skole og utdanning og ... ja, ikke minst resultater eller hvordan du gjør det på skole. For å komme dit du vil. For da kan du velge [fritt] det du ønsker å gjøre.»

Det er flere som snakker om at karrierekompetanse handler om elevenes kjennskap til mulige utdanningsveier, hva som skal til av arbeidsinnsats og valg som må tas for å få ulike yrker:

«[...] en viss kompetanse om hvilke karrierer som finnes, og hvordan du eventuelt kan nå sånne karrierer. ...men det å ha karrierekompetanse, det vil jo si at du på en måte har en viss forståelse av hva som skal til for å komme inn i de ulike karrierene som finnes da.»

«Det er jo det å ha kunnskap om hva du må gjøre for å ta ulike karrierevalg da, og type utdanning og erfaring du trenger i ulike bransjer vil jeg tro...»

«Det har jo mer med den generelle kunnskapen du trenger for å være litt orientert rundt i samfunnet. Om muligheter og ulike krav som stilles til dem i forskjellige sammenhenger. Mer enn at... skal du bli ingeniør, så må du gå ingeniørskolen... ikke sånn nei, men at det handler om å ha en sånn, ja hva skal jeg si da? ...grunnholdning og kunnskap om hva yrkeslivet vil si da. Både som arbeidstaker og når du skal ta utdanning da. At det ikke kommer av seg selv. Det er noe med det og. Det å ha med seg gode arbeidsvaner og holdninger opp i gjennom, tenker jeg.»

I tillegg til DOTS-modellens mulighetsoppmerksomhet og valgkompetanse (Law & Watts, 2003), kan man her trekke linjer til læreplanens overordnede del og opplæringslovens formålsparagraf (Kunnskapsdepartementet, 2020) hvor nettopp det med å åpne dører mot verden og framtida, samt legge et grunnlag for å mestre arbeid og utdanning, står sentralt. Lærerne snakker både om å legge et grunnlag for elevenes muligheter til å konkurrere når de kommer til et nivå med inntakskrav basert på karakterer, men også generelt om holdninger til arbeid og hva som skal til for å fungere i samfunnet og gjennom et yrkesliv. Det kan også finnes støtte for lærernes tanker blant annet i Havighursts beskrevne utviklingsoppgaver rundt karrierevalg og hans tanker om at barn i alderen 10- 15 år i ulik grad etter hvert lærer seg grunnleggende arbeidsvaner nyttige for deres framtid i arbeidslivet, enten hjemme eller via tilrettelagte aktiviteter på skolen. Det handler både om å organisere tid og innsats for å nå mål, og mestre å sette arbeid foran lek når det er nødvendig. Som lærerne også er inne på, handler ikke dette om direkte utforskning av en karrierevei, men om grunnleggende ferdigheter man tar med for å legge grunnlaget for senere innsats i utdanning og karriere (Trice & Greer, 2017, s. 17-18).

De siste sitatene trekker oss også over i neste avsnitt hvor lærerne snakker om elevenes bevissthet om fagenes og skolens relevans for samfunnsnivå og framtida.

5.1.2 Kontekstualisering – sammenhengen fag, virkelighet og motivasjon.

Flere av lærerne snakker en god del om at elevene ofte uttrykker manglende kjennskap til relevansen det enkelte faget har for videre utdanning, yrker og livet generelt. De mener kjennskap til dette handler om karrierekompetanse. De tenker det er viktig å bruke tid på dette på mellomtrinnet og mener elevene kanskje vil ha nytte av å ha større kjennskap til og forståelse for hva det enkelte fag betyr for «veien videre» i karriere og livet for øvrig. De har erfaringer med at elever som sier de ikke skjønner hvorfor de skal lære de ulike fagene, ofte mangler motivasjon for skole og skolearbeid. En lærer sitter med en opplevelse av at elevene på mellomtrinnet trenger å utvide horisonten og få utvidet kjennskap til relevansen det enkelte faget har for elevens framtidige yrkesliv. Denne læreren refererer også til at det reviderte læreplanverket har vektlagt nettopp relevansen fagene skal ha. Vedkommende sier: «Det er kanskje mer nå etter Fagfornyelsen kom. Fordi der står det jo veldig tydelig [...] at elevene skal oppleve relevans og at man skal knytte det opp til [...] utdanning og videre karriere.»

Lærerne mener det er et viktig at elevene utvikler kjennskap til at ulike fagkompetanser kan knyttes til elementer eller kompetanser som kreves i ulike jobber eller livet generelt, også for å styrke meningen med og motivasjonen for skolefagene:

«[...] bare for å få med noen elever som vi ser at... sliter i skole, at de har lite motivasjon. For på en måte å få dem i det her... yrkesmoduset. ...for at de skal skjønne viktigheten da. Hvorfor er det viktig å gå på skole? Hva må du kunne for at du skal bli fisker? ...eller jobbe på oppdrett eller kjøre bil? Du må jo ha sertifikat. Du må jo kunne lese og skrive og forstå.»

Lærerne tenker også at allmennkunnskap ligger inne som en del av en elevs karrierekompetanse, og at det er noe som er nyttig å ha med både i yrkeslivet og i livet generelt.

Denne formen for kontekstualisering, å sette ulike elementer fra overordnet del og kompetansemål i fagplanene i sammenheng med det virkelige livet for å gi elevene kompetanser i å mestre sine liv og framtid, henger i stor grad sammen med læreplanens overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2020). Skolen har både et dannelsings- og et utdanningsoppdrag, og det er det lærerne snakker om når de nevner allmennkunnskap. Overordnet del sier blant annet: «Opplæringen skal danne hele mennesket og gi hver og en mulighet til å utvikle sine evner. Danning skjer når elevene får kunnskap om og innsikt i natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur, og religion og livssyn» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Lærerne viser til at alle elementene i skolens hverdag, både faglige mål og allmenndannende kunnskap, er med og danner et menneske, og de ønsker å synliggjøre dette for elevene i arbeidet med det de tenker er elevenes karrierekompetanse.

5.1.3 Selvinnsikt, resiliens og sosial kompetanse

Noen av lærerne trekker fram at karrierekompetanse handler om å utvikle selvinnsikt. I det legger de at eleven må bli kjent med sine styrker og begrensinger. Her er det klare linjer til deler av både ELGPN (2012) sin definisjon av CMS og hvordan karrierekompetanse er definert som kjerneelement i læreplanen for utdanningsvalg. Lærerne mener det er viktig å bli bevisst hva man er god på og samtidig lære seg å leve med de utfordringene man har:

«Jeg tenker det er viktig at de er litt trygge på seg selv. At de kjenner seg selv litt. ...for eksempel dysleksi...at de kjenner at de kan leve med det... at de finner litt sin måte å gjøre

ting på, før de kommer opp [på ungdomsskolen]. Hvis de har mye av det på plass, så kan det kanskje bli en enklere overgang.»

Læreren skulle ønske det var mer tid til å snakke om dette og sier: «[...] kunne tenkt meg å snakke mer om egenskaper de har... At de selv blir litt bevisst på hva de er gode på, og hva de egenskapene kan brukes til.» Her relaterer læreren det til å knytte egenskaper til karriere og framtid: «[...] kunne rett og slett ha snakket mye mer om egenskaper som kan være nyttige i arbeidslivet.»

Læreren utdyper videre at det er viktig at elevene kjenner til mangfoldet i arbeidslivet og hva deres ulike egenskaper kan passe til, samt har en kunnskap om at man kan jobbe videre med det man ikke mestrer:

«At man kan ha mye samme egenskaper i mange yrker. At du må ikke bare det ene eller andre. ... Hvis man vet at: Ja, men det der er jeg ikke noe god på. Ja, men det går an å jobbe med. ...Så har de jo kommet en vei da også. Med å innse at: Jeg skal jobbe med noe [for å bli bedre]»

En annen nevner også dette med hva det vil si å stå i en karriere eller et yrke og hva yrket innebærer. Det påpekes at yrker krever mangfoldige og sammensatte kompetanser, som man kanskje ikke ser. Læreren mener dette er noe elevene bør ha innsikt i så de ikke sitter med for «smale» og stereotype forestillinger om hva ulike yrker går ut på og krever av den enkelte. Her kan vi trekke linjer til det Gottfredson (1981) sier om barns tidlige eliminering av yrker. Lærerne gjenkjenner denne elimineringen hos elevene og ønsker å motarbeide den fordi de ser at elevene ikke har kunnskap nok om muligheter både i seg selv og i verdenen rundt seg. Lærerne henger sammen selvinnsikt om egne egenskaper med kunnskap om muligheter innenfor yrker og arbeidsliv, og kunnskap om at man i forskjellige yrker kan ha behov for både samme og ulike egenskaper og ferdigheter. Vi kan se en klar sammenheng mellom det de sier her og hvordan karrierekompetanse er beskrevet som kjerneelement i utdanningsvalg og DOTS-modellens to områder Mulighetsoppmerksomhet og Selvbevissthet (Law & Watts, 2003).

Lærerne snakker også om at det er viktig at elevene utvikler resiliens, som er et psykologisk begrep som handler om evnen til å håndtere stress og uforutsette hendelser, og mennesker med god resiliens takler påkjenninger på en positiv måte. (Røyseth & Kleppstø, 2017). Lærerne knytter dette både til overgangen fra barnetrinn til ungdomstrinn og ellers i skolehverdagen og livet generelt. Begrepet er ikke mye brukt i norsk skolesammenheng og lærerne bruker heller ikke ordet selv, men de er inne på det når de snakker om hvilke kompetanser det er viktig at elevene tilegner seg for å mestre hverdagen, framtida og veien videre. De bruker ord som motstandskraft, fungering i samvær med andre og i møtet med vanskeligheter, og de beskriver elever som gir opp altfor lett i møtet med krav og motstand. En lærer sier:

«[...] innstilling til å gjøre sitt beste, og det å orke å stå i det som kan være vanskelig....eller kjedelig! At de ikke bare gir opp ved minste motstands vei. For jeg synes det er en del ungdommer som begynner å ha litt dårlig sånn... mental utholdenhet, hvis en skal kalle det det...»

Denne læreren knytter kompetanse i å klare å stå i motstand og å ha gode holdninger til å jobbe med vanskelige ting som et viktig element i elevenes karrierekompetanse. Lærers syn på dette handler om elevenes grad av resiliens og vi kan trekke linjer til det tverrfaglige temaet livsmestring i læreplanens overordnede del: «[...] dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. [...] bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Valgkompetanse

(Law & Watts, 2003) ses også i NOU 2015:8: «I lys av en økt individualisering av samfunnet og den store tilgangen på informasjon vurderer utvalget kompetanser knyttet til å gjøre ansvarlige valg i eget liv som viktige» (NOU, 2015:8, s. 50). Formålet med å arbeide med blant annet valgkompetanse og andre slike ferdigheter er at man ønsker elevene skal mestre å stå i livslang læring og det skiftende og varierte arbeidslivet de går i møte (Røyset & Kleppstø, 2017).

Videre snakker lærerne mye om elevenes sosiale kompetanse og evnen til å mestre mellommenneskelige relasjoner. De mener det «å være en god venn» og samarbeidsevner er viktige elementer i karrierekompetanse. De legger seg her tett opp til overordnet del i læreplanen som blant annet sier «Alle skal lære å samarbeide, fungere sammen med andre og utvikle evne til medbestemmelse og medansvar» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Et par av lærerne sier det slik:

«[...] men jeg tenker jo litt sånn på det... altså det der med å være en god venn da... for eksempel i forhold til sosiale relasjoner, ikke sant... Det handler jo om på en måte... om ikke at... akkurat det er en karriere å være en god venn, så er det jo på en måte... det er jo hvordan du er som menneske da. Og hvordan du passer inn.»

«Altså, den sosiale kompetansen er jo utrolig viktig. For du kommer jo kjempelangt med god sosial kompetanse. Til å kunne samarbeide, til å kunne... til å være høflig, til å... liksom å kunne snakke med medelever og kunne snakke til voksne på en ordentlig, fin måte... Du kommer jo kjempelangt med det!»

Flere nevner spesielt dette med å kunne forholde seg greit til andre og å kunne samarbeide, også de gangene du ikke liker dem du er satt til å samarbeide med, og de holder dette opp mot hvordan elevene vil ha behov for denne kompetansen i møtet med arbeidslivet:

«[...] men litt i forhold til det der med å håndtere [...] det å være sammen med andre for eksempel. Eh... å lære seg det. ... Fordi det å være sammen med og skulle... ja, fungere sammen med andre. Det er du veldig avhengig av...eh... når du skal arbeide, bruker jeg å si! (ler)»

Læreren fortsetter med å utdype hvorfor det er en viktig å kunne samarbeide: «[...] når du begynner i en jobb, så kan du ikke bare velge hvem du skal være sammen med.» Sammenhengen med overordnet del vises igjen i lærerens tanker, og de viser igjen at de legger seg tett opp mot både det som står om livsmestring i NOU 2015:8 og hvordan resiliens beskrives hos Røyset & Kleppstø (2017).

5.2 Å jobbe med karrierelæring

I definisjonen for karrierekompetanse som kjerneelement i faget utdanningsvalg er karrierelæring som helhetlige og relevante aktiviteter nevnt spesifikt (Utdanningsdirektoratet, 2020). Vi ser også at karrierelæringsteorier presenteres som det karriereteoretiske bakteppet for CMS (VOX, 2014), og livslang læring har lenge vært et perspektiv innenfor karriereveiledningsfeltet. Dette ble vist til i kapittel 2.1. Jeg vil videre presentere funnene som viser hvordan lærerne tenker de jobber med karrierelæring.

«Usystematisk, planløst og tilfeldig!» er tre ord som går igjen i intervjuene når det kommer til hvordan lærerne sier de jobber med karrierelæring. Når vi går fra å snakke sammen om elevenes karrierekompetanse til å se mer konkret på karrierelæring, ses et sprik, både i type aktiviteter, planlegging og gjennomføringsgrad, og også i lærernes opplevde frihet til å jobbe med dette.

Mange av lærerne sier at det avhenger av den enkelte lærers engasjement og hvilke kontakter man har utenfor skolen. En lærer sier: «[...] egentlig ikke noe spesielt fastsatt på det. Det tror jeg er litt [...] opp til hver enkelt lærer. På hva man velger å ta inn.». En til sier noe tilsvarende, mens en annen viser til hvor tilfeldig det er: «Det er ikke noe organisert. Det er mer sånn ... det tar vi når vi er innom temaet [...] det er ikke noe sånt aktivt på planen at vi jobber så mye med yrker.»

Lærerne jeg har intervjuet har ulike fag, men i de skolene jeg har besøkt er det lagt opp slik at hvis du er kontaktlærer på mellomtrinnet har du de aller fleste fagene i din egen klasse. Det er få andre faglærere inne i klassene, og kontaktlærerne er ikke så mye tilknyttet andre klasser eller trinn i sin undervisning. Selv om de sier det er usystematisk og tilfeldig, så forgår det aktiviteter som kommer inn under begrepet karrierelæring på mellomtrinnet. Det foregår både i spesifikke fag og tverrfaglige opplegg, men også som såkalte «happenings». Spesielt en av lærerne reflekterer helt mot slutten av intervjuet om det egentlig er fokus på læringseffekt i karrierelæringsaktivitetene som er nevnt, eller om det kun er aktiviteter uten læringsmål de driver med. Dette sammenfaller med Mordal et al. (2018) sine funn. Ser vi mot Kolbs (1984) læringsteori, kan det virke som det er en del potensiale for læring i mye av det som gjøres, men at læringssirkelen ikke fullføres. Noen ganger stopper det opp etter den konkrete erfaringen, mens andre ganger går man delvis gjennom flere punkter i sirkelen.

5.2.1 Karrierelæring i samfunnsfag

Fag som konkret trekkes fram av de fleste av lærerne er samfunnsfag og særlig den delen som omhandler samfunnskunnskap, eller det noen kaller samfunnslære. Der jobber lærerne med at elevene skal kjenne til hvordan samfunnet fungerer, hvilke krav man møter som samfunnsborger og ulike yrker og utdanninger som finnes i lokalsamfunnet vårt. Her er det en klar sammenheng med det Law & Watts (2003) kaller Mulighetsoppmerksomhet, men også området Selvbevissthet. Flere forteller at de prater om det med elevene i disse timene:

«[...] og vi snakker jo om det når vi snakker om hva slags muligheter som finnes her. ...innenfor samfunnsfag [...] hvilke bedrifter finnes og hvilke utdanningsmuligheter finnes. Og vi snakker jo om det der med at [...] noen utdanner seg gjennom å ta videregående og fagbrev og ferdig, mens det der med at noen går på høyskoler, og kan studere både i tre og fire og fem og seks år.»

«[...] vi snakker jo om det når vi snakker om hva slags muligheter som finnes [her]. Når de snakker om... innenfor samfunnsfag og [...] hvilke bedrifter finnes og hvilke utdanningsmuligheter finnes.»

Et konkret tema som nevnes tilknyttet samfunnsfag heter «I samfunnet» og foregikk da elevene gikk på 5.trinn:

"Der tok vi det inn i tema "I samfunnet" i samfunnsfagen. Jeg mener det var der det var naturlig...ehm... snakket litt om hva var yrkene til foreldrene til ungene. ...og litt hva de selv tenker. Hva har de liksom [...] begynt å lukte litt på? Og samtidig brukt litt tid på nettressurser, der de introduserer flere yrker som kanskje ikke finnes her."

Læringsaktiviteter som nevnes tilknyttet temaet «I samfunnet» er å ta bilde av elevene med lapp hvor det står hva de tror de vil bli, for deretter å ta fram bildet på slutten av 7.trinn og se om noe har endret seg. Ellers har noen latt elevene lage ei bok, hvor de har fått tid til å se litt på yrker først og deretter selv har valgt et yrke å presentere i sin bok. Her ser vi at aktiv karrierelæring (Law, 1999) foregår, og lærerne tar elevene gjennom nivåer i Laws (1999) Karrierelæringsteori. Vi ser også Kolbs (1984) læringssirkel i aktiviteten.

Flere nevner samfunnsfag som et naturlig fag å ta opp yrker og karriere, men at det ikke er særlig vektlagt. De sier: «Men selvsagt, altså, vi kan jo ta det opp [...] i andre anledninger og. Når vi prater om et tema for eksempel i samfunnsfag, sant? Vi kan jo prate om hva yrket her betyr og hva det her er for noe.» Eller: «Ja. Vi har jo litt i samfunnsfag da, men [...] det er jo ikke lange tida vi snakker om det da.» Lærerne viser til det som eksempler på ting de har gjort i samfunnsfag, men at dette ikke er noe de gjør fast med klassene på et spesielt trinn. Det er klare likheter mellom mine funn og det som har kommet fram blant lærerne om karrierelæring og læringsmålene i faget samfunnsfag hos Mordal et al. (2018), hvor man ser noe av det samme.

5.2.2 Karriereaktiviteter i tverrfaglighet og andre fag

Halvparten av lærerne forteller om planlagte tverrfaglige opplegg som gjennomføres jevnlig. To forteller om et ganske omfattende tredagers opplegg med en slags festival med fokus på lokalt næringsliv, som de gjennomfører med alle elevene på hele skolen hvert tredje år. Ulike opplegg knyttes til lokalsamfunnet og næringer som finnes der, og aktivitetene foregår både klassevis og aldersblandet. Tema er blant annet knyttet til kunnskap om typiske næringer her elevene bor, kompetansebehov og jobber som finnes, kunnskap om lokalsamfunnet og at hjemstedet knyttes til temaet «Et godt sted å bo». Elevene drar sammen med lærerne på bedriftsbesøk hvor de møter ulike arbeidere som forteller om sin arbeidsplass og viser elevene rundt så de får se ulike arbeidsoppgaver og arbeidsplassens mange yrker. De har også besøk noen ganger av foreldre, ansatte eller ledere fra ulike bedrifter inn i skolen, for å fortelle om ulike yrker de har i sin bedrift og hvilke kompetanser akkurat denne bedriften trenger i framtiden. En av lærerne understreker at disse ukene eller dagene ikke bare er en slags «happening», men at de også har forankret det i ulike mål fra læreplanene og generell del i Kunnskapsløftet (2006) da de laget opplegget første gang:

«Ja, det er forankret, ja. [...] i alle fall ikke noe vanskelig å forankre det i mye forskjellige mål i læreplanen når [elevene] har både bedriftsbesøk og er ute på oppdrettsanlegg. [...] De har laget mat og brukt noe i kunst og håndverk til å lage sånne figurer av laks og diverse så... (ler) Altså, du finner alltså mål i læreplanene til å støtte opp det ja [...] hovedideen var jo det at elevene skulle bli bedre kjent med næringslivet [her i kommunen] for å få noe oversikt over hva som finnes og hvilke muligheter det er til å få seg jobb og... hva som er... hva må de ta [av] utdanning da, hvis de skal jobbe nedpå [en lokal bedrift] for eksempel. [...] Hva som trengs.»

Selv om det er læreplanmål i ulike fag knyttet til opplegget er læreren litt usikker på om de utnytter karrierelæringspotensialet godt nok, og påpeker at elevene ikke alltid er så veldig aktive når de besøker bedriftene: «[...] det er ikke så mange som spør om: Hva må jeg gjøre for å få jobb her?» og «[...] Og ungene er jo ikke bestandig like interessert i å høre om [yrker og kompetansebehov], for de skal jo bare se og [...]». Læreren sier at elevene kanskje er mer interessert i hvor mange som jobber på bedriften eller å høre om produktet deres, og eksemplene læreren viser til gjenspeiler i større grad fagenes kompetansemål enn mål for karrierelæring.

En annen lærer forteller om en fast uke hvert år hvor hele skolen gjennomfører et opplegg knyttet til læring om samfunnet der de bor. Lærere og elever bryter opp timeplanen og kjører tverrfaglige og aldersblandede opplegg. Uka het tidligere «Samfunnslære-uka», men de har etter revideringen av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020) knyttet det til noen av de tverrfaglige temaene, for eksempel «Bærekraft». Opplegget handler fremdeles om lokalsamfunnet rundt dem, men de henter ut nye elementer fra den reviderte læreplanen og har forsøkt å tilpasse det gamle opplegget til tverrfaglige tema. Det virker å være ganske likt det de to andre

lærerne forteller om av innhold i deres uke. Også her gjennomfører de bedriftsbesøk eller får besøk av foresatte som forteller om yrket sitt. Økonomi og gjennomføring er sikret via Partnerskapsavtaler med lokalt næringsliv, men læreren sier:

«...det er vel [skolens koordinator] som har ansvaret for å prøve å vedlikeholde det. Sammen med ledelsen. Så det hender jo seg at vi kommer med ønsker til det her. [...] Hvordan skal vi forstå en avtale, ikke sant...? Hvem er det som har ansvaret for å si fra? Er det vi som skal ta kontakten med [bedriftene], eller tar de kontakt med oss? [...] Noen ganger må vi minne hverandre på avtalene og. Det er ikke bestandig bedriftene husker på det heller.»

Læreren utdyper ikke videre hvorfor det er sånn. Det kan synes som det har vært litt ustabil i forhold til samarbeidet med bedriftene, hvilke skal besøkes når, av hvem og så videre, men det kommer ikke klare funn om disse avtalene i resten av datamaterialet. Ustabiliteten i avtalene forsterkes likevel når jeg snakker med andre fra samme skole, og de enten sier at det snakkes for lite om eller de tydeligvis ikke har vært med på samme opplegg til tross for en del år på skolens mellomtrinn. Det kan tyde på at planene ikke er forankret godt nok i organisasjonen som helhet. Samme funn kommer fram hos Mordal et al. (2018). Avtaler oppleves ulikt av lærere og det er ikke alltid kontinuitet i gjennomføringsgraden. En likhet med dette er også å finne i undersøkelsen fra karrierelæring på barnetrinnet i Storbritannia, hvor lærerne beskriver at avtaler knyttet til bedriftsbesøk og besøk av arbeidstakere i klasserom ofte er avhengig av kontinuitet blant de ansatte. Hvis noen flytter eller slutter, enten på skolesiden eller bedriftssiden, forsvinner ofte avtalen med dem (Kashefpakdel et al., 2018).

Ellers snakker lærerne ofte med elevene sine om hvorfor de må gjøre ulike oppgaver i fagene og prøver å motivere dem til skolearbeid. De viser til at man for eksempel i matematikk kan få kompetanse som kreves i yrket programmerer, og i naturfag kan få kunnskap å ta med seg inn i helserelaterte yrker gjennom tema anatomi eller kunnskap for yrket forsker når man jobber med tema forskning, og de trekker fram og snakker for eksempel om yrkene prest og kirketjener når de jobber med kristendommen i KRLE. Å motivere i fag ved å vise relevans til yrker er også noe lærerne i Mordal et al.s (2018) studie viste til.

Flere av lærerne nevner også elevenes manglende oversikt og vanskelige valg som grunnlag for at det er viktig å snakke om dette temaet tidlig. Lærerne forteller at de bruker både fagplaner og overordnet del for å vise elevene hvorfor vi lærer det vi gjør, men de sier samtidig at de trenger å få fram mer om relevansen til yrkeslivet: «Hvorfor gjør vi det her da? At det faktisk finnes svar på det... Da kommer jo det her med yrket inn da... at de skjønner nytten i det...» Dette kan holdes sammen med det forskerne fant ut i studien fra Storbritannia (Kashefpakdel et al., 2018), hvor lærerne så en klar sammenheng mellom karrierelæringsaktiviteter og elevenes forståelse for skolefags plass og nytte for videre yrker og karrierer. Lærerne fra den studien rapporterte også at de observerte en bedring hos elevene, både i forhold til motivasjon for å arbeide med fagene på skolen og på resultater på nasjonale prøver.

5.2.3 Happenings

Lærerne nevner en del såkalte «happenings» som de mener gir ulik grad av karrierelæring. Opplegg tilknyttet den nasjonale «Avisuka» som tilbys alle skoler av mediebedriftene.no i uke 44 hvert år, nevnes av en lærer:

«Vi har jo sånn avisopplegg [...] og det går som regel i sjetteklassen. Da hadde vi jo mye om hvordan det der med å jobbe i avis, og alle de ulike funksjonene en avis har. Så da blir det på en måte... men det blir jo bare rettet mot [...] en type bedrift da, på en måte. Så at

det der med å drive en [...] medieinstitusjon må man jo nesten kalle dem [...] men det varierer lite grann i forhold til hvordan det er da. Det der med bedriftsbesøk og sånt.»

En annen lærer nevner at elevene på 4. trinn har gjennomført opplegget «ReMidt-skolen», som er et samarbeid mellom Ungt Entreprenørskap og renovasjonsselskapet ReMidt IKS:

«Ehm... Det eneste som kanskje er oppe og går på det, som har vært noen år på rad, det er jo noe som er på fjerde trinn. Om Remidt-skolen eller et eller annet. Ja, det er noe sånn om å være kreativ og finne på noe som har med Remidt eller Hamos og gjøre. Eee... Det er noe som gjøres på fjerde trinn, som... på en måte er noe som vi gjør nå da. Men vi har jo ikke [...] noe besøk på noen som helst, ja arbeidsplasser eller noen ting.»

Disse to oppleggene gjennomføres sporadisk på de ulike skolene, og via «Avisuka» på 6. trinn benyttes anledningen til å prate om hva man gjør i et mediehus og hvilke yrker som finnes der, mens «ReMidt-skolen» handler om entreprenørskap og bærekraft og hører til på 4. trinn. Oppleggene ligger lett tilgjengelig på nett som et gratis tilbud, men det er ikke inne i planverk på skolene og det er opp til hver enkelt lærer å melde på sin klasse fra år til år. Igjen ser vi likhet med Mordal et al. (2018) sin studie, hvor lærerne forteller om liknende type temabaserte bedriftsbesøk, men at det er vilkårlig hva man får ut av det.

Alle prater med elevene sine om interesser eller kanskje også hva de tenker de skal bli når de blir store, men det er ingen systematikk over det. De prater løst om det i friminutt og ellers når det faller seg naturlig enten ved at elevene spør om ting de lurer på, eller læreren påpeker en relevans mellom det de holder på med og et yrke. Mange av dem opplever at elevene er nysgjerrige og vitebegjærlige når det kommer til yrker og arbeidsliv, men de opplever store modningsforskjeller både innad på klassetrinn og i løpet av mellomtrinnet. En lærer har tatt med seg en fast ukentlig vane fra tiden da Covid19 stengte ned samfunnet og de kikket på «korona-nyheter» sammen under hjemmeskoletida eller da de var på rødt nivå. Læreren har fortsatt å innvilge seg og klassen en time med nyhetsblikk på lokalsamfunnet rundt seg. Der dukker det også opp saker om utdanningsmuligheter, yrker og arbeidsliv, som de da tar tak i og prater om, og mer generelle saker om lokalsamfunnet de bor og lever i:

«Vi har tatt oss tid til det enda da. En time i uka. ...Og det er viktig at de lærer om det... her de bor, og det som skjer. Eee... og de blir veldig engasjerte. Og da vil de jo lære på en måte litt om hvordan systemet fungerer og da, tenker jeg.»

Denne læreren har tatt tak i noe som elevene opplevde som meningsfullt under hjemmeskoletiden, og har videreført det i sin klasse i tida etterpå også. Ingen andre lærere nevner samme aktivitet.

En del av lærerne har erfaringer med at rådgiver fra tilhørende ungdomsskole kommer inn i klassene på våren i 7. trinn og snakker om overgangen til ungdomsskolen og informerer om nye fag og ulike valg som skal tas for elevene. Dette orienterer lærerne om på foreldremøtene på høsten i 7. trinn, og en lærer sier de også snakker litt om det på utviklingssamtalen på 7. trinn. Noen få ganger har de også hatt med rådgiver inn på foreldremøtet på 7. trinn, men det er mer sjelden. En lærer sier det foreligger en plan på at dette med valg av tilvalgsfag og valgfag skal tas opp på foreldremøtet på 7. trinn, men ingen av de andre lærerne nevner dette.

Ut over løse eller mer planlagte samtaler om utdanning, yrker og karriere, har noen av lærerne vært med på ulike løsrivne prosjekter hvor de har hatt mulighet til å hoppe på et eksternt tilbudt opplegg. For eksempel forteller en lærer om at en gang hadde klassen

fått dra ut på et oppdrettsanlegg gjennom et opplegg som de ble tilbudt. Dette var en engangsforeteelse og ble gjennomført på kort varsel «[...] fordi det dukket opp en e-post hvor vi bare kunne melde oss på i farten». Det ble en slags «happening» ut av det, ingen læringsmål eller etterarbeid var tilknyttet opplegget, men elevene fikk komme ut på en arbeidsplass og se hvordan det var der. Noen få av lærerne har hatt besøk av foresatte som har fortalt om yrket sitt i klassen, men det er ikke ofte og det gjennomføres etter innfallsmetoden når det klaffer for alle parter.

Felles for alle er at de ofte har et stort lokalt fokus de gangene de snakker med elevene om karriere og utdanning. De tar utgangspunkt i det kjente og nære, og ønsker å presentere for elevene sine hvilke muligheter som finnes lokalt. Samtidig er det flere av dem som også nevner at det er viktig at elevene får opp øynene for «verden utenfor» med tanke på utdanning og yrkesvalg. Likheter med lærernes tanker både til Mordal et al. (2018) og Kashefpakdel et al. (2019) er tydelig, og lærerne viser også at de jobber med elementer fra overordnet del i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2020).

5.3 Hva fremmer og hemmer arbeidet med karrierekompetanse

Det blir underveis i intervjuene klart for meg at arbeidet med karrierekompetanse er noe lærerne snakker til dels lite om på egen skole, men at de gjerne skulle gjort mer av nettopp det. Engasjementet er varierende i starten, men lærerne snakker seg etter hvert varme rundt temaet. Også en av lederne jeg har snakket med nevner det når jeg forteller om mitt tema i forkant av intervjuene, og mener det burde vært snakket mer om i skolen. Likevel kommer det i bakleksa eller forsvinner helt i en travel hverdag, som vedkommende påpeker.

Alle lærerne jeg snakket med ser nytten av og ønsker å jobbe med karrierelæring. Noen av dem mener at fokus på arbeidet med karrierekompetanse og veien videre kan være med på å heve elevenes motivasjon for skole og hjelpe dem med å se relevansen hvert enkelt fag har for din egen karriere. Dette sammenfaller med funn hos Kashefpakdel et al. (2019). Mange av lærerne gir uttrykk for at de ønsker å få skolen mer praktisk rettet og mener det vil gi elevene en større innsikt i hva som venter dem, både i det videre utdanningssystemet og i arbeidslivet. Lærerne bringer også på banen mange tanker om hva som gjør at de jobber med elevenes karrierekompetanse, hvilken form for karrierelæring de driver med og eventuelt hva som setter bremsen på dette arbeidet. Noen av dem strever med å finne hold for karrierelæring i læreplanen etter at den ble revidert og føler de må gjøre det «på tross av» det som står, mens andre mener det er greit å finne grunnlag for å drive med karrierelæring i samme planverk. Sider ved ledelsens, de foresattes og elevenes engasjement bringes også fram i lyset av lærerne, og henvises til både som brems og pådriver for arbeidet med karrierelæring.

5.3.1 Karrierekompetanse i læreplanen

En lærer påpeker at det er ganske vilkårlig hvordan de jobber med karrierelæring tilknyttet læreplanmålene i de enkelte fagene: «Det er litt i det blå [...] det handler jo om den læreren og da... altså det handler om *hvor mye* [...] eller *hva* jeg har lyst til å legge i fagene mine og da.» Læreren sier videre noe om hvor tilfeldig arbeidet blir i forhold til hvordan det vektlegges når det er knyttet til ulike læreplaner og læreplanverket:

«Uansett hva som står i... læreplaner og læreplanverket [...] så er det jo opp til hver enkelt hvordan du løser... Når du har fulgt de planene, så trenger det jo ikke være sånn at jeg og en kollega gjør likt.»

Med dette sier læreren noe om at tolkingen av læreplanen kan gjøres vidt forskjellig fra lærer til lærer. Læreren mener det er fullstendig opp til hver enkelt om karrierelæring tas med i aktuelle fag eller ikke. Dette synet støttes av de lærerne som viser til at de strever med å finne noe om karrierekompetanse i de nye læreplanene, og de strever med å finne plass for tverrfaglige tema eller relevante kompetansemål som kan forsvare at de gjennomfører karrierelæringsaktiviteter:

«...vi har jo fått de nye læreplanene nå. Eh... det er ikke noe sånn at det er veldig tydelig i målene i hvert fall. Kan hende det står mer i overordnet... vi har sittet litt i faggrupper og fordelt [...] sett på naturfag og samfunnsfag og fordelt tema [på klassetrinn]... jeg tror ikke det står noe klart om at det skal være noe da, om yrke eller karriere eller noe sånt, men det kan hende litt lenger ned [i klassene]...»

«Jeg finner det ikke helt. Jeg har kanskje ikke lett godt nok, men... eh... Nei, jeg har ikke funnet det helt, i læreplanen på en måte, for vi holder jo på å lage nye planer nå, på tverrfaglige tema som vi skal ha i sånne... bolker da.»

«Ja, for jeg tror at i den gamle [læreplanen], der hadde vi... Sånn som i ei gammel samfunnsfagbok. Der hadde vi et kapittel om... eh... det med jobber og sånne ting. Ehm... så jeg... det er mulig vi ikke har lest nok, men jeg ser det liksom ikke!»

Flere lærere henviser til hvordan læreplanen har blitt etter revideringen, og sier de ikke finner hold for å jobbe med karrierelæring i de nye læreplanene. Som eksempel nevner de læreplanen i samfunnsfag, hvor de tidligere fant det. Samtidig er det en av lærerne som tenker at det absolutt er relevant å jobbe med karrierelæring etter ny læreplan og mener at det kanskje er mer fokus i planen på dette nå enn før. Denne læreren bruker overordnet del som grunnlag: «Fordi der står det jo veldig tydelig at elevene skal oppleve relevans og at man skal knytte det opp til ... ja, videre opp til utdanning og videre karriere.» Også de lærerne som tenker de har mistet grunnlaget for å jobbe med «yrke eller karriere eller sånne ting» i den nye læreplanen viser vilje til å jobbe med det, men de kjenner på at de nesten gjør noe ulovlig og bruker tiden feil når de fortsatt jobber med karrierelæring. Som en sier: «Så egentlig skulle jeg ønske vi hadde mye mer om det. (ler) Vi har tatt oss tid til det enda da!» Dette er en av lærerne som videre forteller om en opplevelse av påtrykk fra ledelsen om at alt skal forankres og forsvares i læreplanen, og som synes det er vanskelig å forsvare bruk av tid på karrierelæring siden det er vanskelig å finne grunnlag for det ut fra fagenes kompetansemål. Læreren «gjør det likevel», siden vedkommende synes det er viktig ut fra egen overbevisning om hva elevene trenger av kompetanser videre i livet, men det kommer fram en klar usikkerhet knyttet til ledelsens holdning.

Dette viser oss at det er rom for ulik tolking av læreplanen, og det virker i stor grad å være opp til den enkelte lærer om eller hvordan man jobber med elevenes karrierekompetanse, men også ledelsens holdning påvirker. Dette er noe lærerne påpeker selv. Det blir naturlig å se videre på lærernes syn på hvordan ledelsen initierer og vektlegger arbeidet med læreplanen sett opp mot karrierelæring og elevenes karrierekompetanse.

5.3.2 Karrierekompetanse og ledelsen

Det framkommer av intervjuene at lærerne stort sett opplever at ledelsen ikke har fokus på dette i det hele tatt eller svært lite. Dette var jo som tidligere nevnt også noe en av lederne utbrøt da jeg snakket med vedkommende for å finne fram til aktuelle deltakere. Mange av lærerne sier ting som: «Heh! Ja... ledelsen har vel ikke så stort fokus på det.», «Ikke kjempemye. [...] jeg tror kanskje ikke det har vært snakket om i det hele tatt!» og

«Eh... (sukk) Altså... det er jo... jeg har ikke opplevd at det er så mye mas... (ler) ...fra ledersiden når det gjelder utdanning og skole og karriere og så videre!». En lærer sier:

«Hmmm... Tja... Tror ikke de har så veldig stort fokus på det egentlig, jeg. ...De synes jo det er veldig positivt, sånn som for eksempel når vi har det gjennom sånne prosjekt... men jeg tror egentlig ikke at de tenker så mye på det sånn... i hverdagen. Da er det alt... da drukner det mer i alle de der kravene om at vi skal satse på lesing, vi skal satse på skriving, vi skal satse på sånn og sånn og sånn... Vi får alle prosjekt eller mål bestemt fra noen over oss, og så tror jeg at det forsvinner litt i alt det andre. For hvis de hadde vært mer... fokusert på det, så tipper jeg at da hadde det kommet litt mer inn i strukturert form sånn ellers og.»

Noen av de andre lærerne er inne på det samme som denne læreren sier om at lederne er under press i forhold til resultater. De tegner også et bilde av en ledelse som ikke stiller seg så udelt positive til karrierelæring, annerledesdager eller praksisnære aktiviteter som for eksempel uteskole eller jobbskygging:

«...så trenger ikke det å bli tatt så veldig godt i mot... av ledelsen for eksempel. Fordi at de har på en måte press på seg om at... jo, de skal på landsgjennomsnitt i sånn og sånn, eller bare 20 % skal være på nivå 1 eller...mye sånne ting. Så de er litt redde for at sånne...prosjekter og sånt... at det ikke gir... gir [resultater] da... og det gjør det jo heller ikke, hvis det ikke er planlagt godt nok...og er forankret på en måte opp i mot ferdigheter, grunnleggende ferdigheter eller sånne ting. Hadde vi...satt oss ned og på en måte gjort det, så hadde det helt sikkert... ikke blitt noe dårligere. Det tror jeg! ...men det krever jo at lærerne har troen på det da. ...det er ikke noe vits i å gjennomføre et prosjekt med...et eller annet hvis at... læreren som skal drive det ikke er engasjert...»

Noen av lærerne viser til jobbskygge-liknende aktiviteter for elevene på 7.trinn, hvor de har fulgt en foresatt eller bekjent på jobb en dag. Disse dagene har gitt gode erfaringer å ha som grunnlag for samtaler og karrierelæring i etterkant, men lærerne forteller også om en motstand for slike dager hos ledelsen, og det gjør det vanskelig å gjennomføre.

Lærernes oppfattelse av ledelsens rolle har ulike nyanser, men med unntak av en lærer som viser til at det er en viss støtte og styring fra ledelsen via faste avtaler med næringsliv, er de alle unisone i at ledelsen er noe fraværende når det kommer til utvikling av planer for arbeidet på området karrierekompetanse og karrierelæring på mellomtrinnet. En lærer oppfatter ledelsen som en brems i forhold til å utarbeide ei plan:

"[...] vi har jo etterspurt[hos ledelsen] liksom ei sånn plan... eller sånn... kan vi ikke ha sånne bedriftsbesøk og sånne ting? Men det stopper seg alltid, og det er sånn tilfeldig om det er noen som har en pappa som jobber der eller dere får komme hit eller litt sånne ting. Vi ville heller hatt at... i andre så drar vi på den plassen og lærer litt om det og... i tredje og fjerde og sånn og sånn... men det har vi aldri fått på plass. Det har vært nevnt i alle årene tror jeg [...] jeg har jobbet her. Kanskje av lærerne da. At det skulle vi hatt og gjort."

Flere påpeker presset de tror ledelsen er utsatt for fra nivået over seg om å heve faglige resultater. De tror også at hverdagen «tar» dem, og at dette gjør at de ikke tør å satse på slike opplegg rettet mot karrierelæring i frykt for at verdifull tid ikke benyttes riktig eller godt nok. Samtidig sier flere av lærerne at dette er noe de selv sterkt ønsker seg og som de har tro på vil være med å påvirke både elevenes motivasjon og resultatene positivt. Det manglende trykket ledelsen har på området vises også i form av at en lærer viser til et fast opplegg de tradisjonelt har brukt å gjennomføre, mens en annen lærer sier det aldri har vært gjennomført sånne opplegg ved samme skole. Her løftes tydeligvis ikke opplegget første lærer referer til fram i lyset jevnlig nok, og dette medfører at ikke alle lærere har god nok innsikt i gjeldende lokale planer på området.

Det virker å være en sammenheng mellom lærernes opplevelse av ledelsens positive eller negative holdning til karrierelæringsaktiviteter og om skolene gjennomfører faste opplegg med for eksempel bedriftsbesøk og andre planlagte aktiviteter. Selv om alle

Lærerne ønsker å drive med eller ser nytten av karrierelæring, er det en tydelig sammenheng med manglende støtte eller også kanskje en opplevelse av negativ holdning hos ledelsen, og det at lærerne ikke finner grunnlag i den reviderte læreplanen for karrierelæring eller «annerledes-uker». Sammen med det faktum at kun 8.-13. årstrinn er nevnt der det står om elevenes rett til rådgivning i forskriften til opplæringsloven, viser dette hvor viktig rolle ledelsesinitiering har for at karrierelæring skal foregå på andre trinn enn ungdomstrinnet. Det kan se ut til at det i grunnskolen pr. i dag kun er faget utdanningsvalg som setter faste rammer for karrierelæring, og at det dermed ellers blir som lærerne selv beskriver det: usystematisk, planløst og tilfeldig.

5.3.3 Karrierekompetanse og lærernes kompetanse og motivasjon

Lærerne opplever sin egen kompetanse ganske likt når det kommer til å arbeide med elevenes karrierekompetanse og karrierelæring. Dette er uavhengig av lærerens fartstid på mellomtrinnet. Flere påpeker at de kun har sin egen karrierevei å relatere til når de skal snakke med elevene om veien videre eller liknende tema, og mener til dels den kunnskapen de selv sitter med er «gått ut på dato», som en av dem kaller det. De sier for eksempel:

«Nei, det er jo det jeg vet...gjennom eget liv, skulle jeg til å si... (ler) Ehm... i forhold til forskjellige... hva som kreves og... Det er jo mange ganger at det er noen som spør om noe og så sier jeg: Nei, det vet jeg faktisk ikke helt sikkert.»

«Nei, det... jeg har ikke noen stor kompetanse selv på det, nei... ikke annet enn min egen erfaring og det jeg har vært med på... Ikke noen formell kompetanse eller... Nei. Så det er vanskelig å vite hva er god kompetanse innenfor det her!»

«På akkurat det jeg har gått selv; litt... men samtidig så har det skjedd så mye bare på de siste årene, bare på navn på linjer og alt sånt også på videregående... så jeg kjenner jeg mangler mye, ja. Det gjør jeg. For mulighetene er jo mange flere enn man sitter inne med selv.»

Lærerne sier de gjerne skulle visst mer, men at både tid og fokus på mellomtrinnet gjør at de ikke klarer å henge med på utviklingen som skjer på området. Det føles også til en viss grad fjernt, siden det er vanskelig å finne hold for karrierelæring i læreplanen for mellomtrinn. Noen av dem påpeker at det burde kommet inn i læreplanen, likt faget utdanningsvalg på ungdomstrinnet, og at det da ville vært enklere å vite hvordan man skulle jobbe med det. Som Mordal et al. (2018) påpeker, er det heller ingen som har rollen som karriereveileder eller -koordinator på barnetrinnet. Dette påvirker antakelig også trykket på karrierelæring her.

At lærerne kjenner på manglende kompetanse vil jeg anse naturlig. Det har nasjonalt blitt påpekt at samfunnets store grad av endring, omveltninger og variasjoner også har gitt et klart behov for oppgradering av kompetansen i skolens rådgivning (Meld. St.16, 2006-2007). Dette er ment inn mot ansatte i rådgiverstillinger i skolen med yrkes- og karriererådgivning som fagområde, og det foreligger anbefalinger for kompetansekrav for disse yrkesgruppene (Utdanningsdirektoratet, 2009). Det er ikke noe som inngår i en lærers formelle kompetanse, som en av dem påpeker. Flere av dem påpeker at de føler seg på gyngende grunn innimellom når elevene spør om framtid, yrker og utdanningsmuligheter. Her er det kanskje et udekket behov for kompetanseheving blant lærerne.

Det kan her være greit å ha med seg at faktorene læreres mangel på kompetanse, samt foreldre og andre interessenters mulige manglende syn på at karrierelæring er viktig i

barndom, påpekes som en mulig fallgrube i arbeidet med barns utvikling av karrierekompetanse (Crause et al., 2017, s. 192).

5.3.4 Karrierekompetanse og elever, foreldre og samfunnet rundt dem

Foreldrenes engasjement trekkes fram hos lærerne. De ønsker seg foreldre som er mer «på» når det kommer til både skole og veien videre. De snakker med foreldrene om deres viktige rolle som pådrivere for skole og skolearbeid, og hvor viktig det er å være en støtte for barna sine. Noen av dem mener foreldrene burde hatt større ambisjoner for sine barn når det kommer til hvor viktig skole er. En lærer sier: «Jeg savner egentlig engasjementet fra foreldrene [...] i mange sammenhenger [...] Det handler ikke bare om karrierevalget [...] det handler om å bry seg om hele skolegangen da.» Læreren sier videre:

«Jeg synes foreldrene var flinkere til å trykke før, så jeg føler på en måte at de nye foreldregenerasjonene som kommer inn [...] de er ikke så opptatt av det trykket vi skal ha i skolen, og er mer opptatt av at barnet skal... altså det går liksom minste motstands vei hele tida, føler jeg. [...] jeg tenker litt tilbake til [mine egne foreldre] og at det er viktig med utdanning. [...] Ja, men du skal jo ha et yrke senere, ikke sant ja? Hvis du har lyst til å bli noe, så må du pinadø skjerpe deg lite grann! [Mine foreldre] var veldig opptatt av at vi skulle [...] ha en plattform å stå på når vi skulle ut i det voksne livet. [...] og jeg føler på en måte at [foreldre] de er ikke der i dag. Det er liksom sånn at... ja, men det ordner seg. På et eller annet vis...»

Denne læreren reflekterer videre om at regionen vår preges av foreldregenerasjoner med lav grad av utdanning og at mange foreldre har gått veien sammen med et næringsliv i vekst, samtidig som samfunnsendringer og endringer i næringslivet nå krever større grad av høyere utdanning. Læreren peker her på de samme samfunnsendringene som for eksempel ELGPN (2012) la i bunnen for arbeidet med definisjonen av CMS og Kompetanse Norge (2020) la til grunn for utviklingen av et kvalitetsrammeverk for karriereveiledning.

Flere lærere kommer inn på endringene i kravene til kompetanse lokalt, og de er litt delt i oppfatningen av om foreldrene har tatt inn over seg denne endringen. En lærer viser til et økt påtrykk fra foreldrene i løpet av de siste årene, særlig etter at det har vært større fokus på konkurranse for å komme inn på lokal videregående skole. Dette påvirker motivasjonen til elevene, og læreren kommenterer hvilke foreldre dette kanskje gjelder: «[...] kanskje har det litt med bakgrunn til foreldre også, yrkesbakgrunn der... (sukk) Kan kanskje si at de [elevene] som ønsker [...] mest [...] de har kanskje foreldre som har mer utdanning og... jeg tror det.»

En lærer tar opp temaet karriere i utviklingsamtaler med foresatte og elev også, og spør allerede på sjetteettrinn hva eleven tenker om framtida. En annen snakker med foreldrene om at forskning viser hvor viktig foreldrestøtte er for elevenes læring og motivasjon for utdanning. De andre snakker lite eller ingenting med foresatte om utdanning og veien videre, og de opplever heller ikke at så veldig mange etterspør det selv: «Nei, det er ingen som kommer med noe sånt, nei. Ingenting, absolutt ingenting. De er mest opptatt av sosial kompetanse.» En annen viser til at de ikke har en plan på dette, og at det blir snakket lite med foresatte om det: «[...] For vi har jo ikke noen plan om det her på skolen, [...] det er ikke veldig mye det, nei.»

Noen av lærerne opplever at elevene har en litt for likegyldig holdning til framtida og vet lite om hva de kan bli, og dette bekymrer dem og gjør at de ønsker å «vekke» elevene. En lærer sier det har blitt mer merkbart for vedkommende de siste årene, og uttaler:

«[...] det er mange ungdommer, de siste generasjonene [...] når de kommer så langt som til ungdomsskole, ja på ungdomsskolen de siste årene... når de blir spurt hva de ønsker å bli, hva ønsker du å gjøre? «Vet ikke!» [svarer de]. Så... det er mange som ikke vet hva de skal bli, og det er mange som ikke vet hva de skal velge.»

Denne læreren har også kontakt med ungdommer i ungdomsskolealder på fritiden, og opplever at mange av dem har en vegring for å svare på hva de ønsker å bli og at de ønsker å utsette valget lengst mulig. Læreren opplever at elevene mangler både oversikt over mulighetene på områdene utdanning og yrker, og kanskje også valgkompetanse. Læreren synes det er en stor endring fra tidligere tider «[...] for i min generasjon, når du spurte hva du skulle bli, så visste vi jo alle hva vi skulle bli».

Noen av lærerne i min studie opplever at elever som har bestemt seg tidlig for karrierevei er ekstra umotiverte for skolefag og sliter generelt med skolemotivasjon, og de er opptatt av å få elevene til å se relevansen skole har for dem selv om de har karriereveien klar. En lærer beskriver det sånn:

« [...] lyst til å knytte på en måte med relevansen i skole. Hvorfor er det viktig å gå på skole, med videre utdanning, yrke. [...] Og jeg ser at mange elever, eh... de mangler den motivasjonen av... De har [en holdning om at] «Det er ikke noe viktig for meg. Nei, jeg trenger ikke, for at jeg skal jobbe på båt og jeg får fiska likevel, så det... jeg blir jo Noen!» Så [...] vi snakka om at [...] jo, det er greit at du skal bli fisker, men for å komme dit, så er du nødt til å kunne skrive og lese og regne, fordi at du trenger det og det [...] du skal kanskje kjøpe deg båt og du skal kanskje i banken, og du må jo bli kjent med alle de der... sant... betingelser osv osv... »

En annen har opplevd akkurat det samme i forhold til motivasjon for skole og er opptatt av at elevene ikke skal låse seg på et yrke tidlig, men ha alle veier åpne for fremtiden. Læreren undrer seg på om det er en sammenheng mellom tidlig «låsing» av karrierevei og mangel på motivasjon, og kjenner personlig på en motstand mot å jobbe for tidlig med yrker og karriere inn mot elevene. Jeg presenterer to utsagn fra læreren som viser dette:

«[...] sånn som jeg sier, han ene gutten som vet hva han skal bli... Ja... eh... det er litt tidlig i sjuende kanskje... og skulle vite det... Eh... Og det er kanskje ikke så rart at akkurat han vet det. Hva han skal bli... For han er jo lite motivert til å jobbe med skole, så han sier jo bare at han skal bli snekker. Trenger ikke å lære seg det her... (Ler) For snekring kan han jo, selvfølgelig. [...] Ja, faren er jo snekker. Ja, det er der de... altså de fleste som vet hva [de skal bli] Altså, han ene [...] skal kjøre søppelbil når han blir stor. Ja, han sier jo det. «Ja, jeg skal kjøre søppelbil, kjøre lastebil... og det er for at han pappa gjør det.» De har det klart for seg og... altså, de har ikke fått det fra oss. Jeg har på en måte større ambisjoner for dem. Fordi om det er kjempekjekt å være... en lastebilsjåfør og en snekker, men jeg vil ikke at de skal gå ut... de skal jo gå ut av skolen og liksom ha tusen valg. Ikke... ikke det han pappa [vil], men det du [selv] vil. [...] Du må ikke sette lokk på dem, vet du. [...] som sagt, de må gå ut av videregående med tusen valg, og ikke få. For hvis de bestemmer seg tidlig, da kan det hende at de mister motivasjonen da.»

"Men jeg synes jo det er tidlig. Til og med for en sjuendeklassegjeng, så synes jeg det er tidlig å skulle liksom nå begynne å snakke så veldig mye om det. Vi snakker jo om det, men jeg tror ikke det skal vektlegges for mye på [...] på mindre barn da. Du må ikke sette lokk på dem vet du. [...] som sagt, de må gå ut av videregående med tusen valg, og ikke få."

En lærer trekker også fram en observasjon vedkommende gjorde som nyansatt på sin første dag ved den lokale skolen; den yrkesfaglige (u-)kulturen. Læreren sier:

"[...] her er det en kultur som er yrkesbasert. De har klinkende klart for seg hva de skal bli. Enkelte. Og det smitter... jeg tror det smitter litt jeg. Når det blir kultur, så gjør det jo det. [...] Så jeg merket jo meg det da jeg kom hit. Det første jeg merket meg... det første.. jeg spurte jo [kollegene mine] første dagen: Hva er det her? Hva er greia liksom? Nei, nei... det er jo arbeidsfolk liksom. Det er nå det. Sånn er nå det. Sant? [...] de [elevene] er jo litt av

samme ulla da. De er jo praktikere og de har litt klart for seg hva de skal bli og... ja... skjønner ikke helt vitsen med de her fagene da... når de vet hva de skal bli."

En annen lærer er også inne på dette: «Ja, det er lastebiler på alt. (Ier) [...] terningene henger i skapene deres og wunderbaumen og det er univernklær [...] treskoene har kommet fram også. Det er det som er inneskoene nå.» Noen av de andre lærerne er inne på at det tidligere har vært enkelt å få seg jobb i et næringsliv i vekst, og at dette har gjort noe med elevenes motivasjon for skole, men det er kun to lærere som nevner dette med «arbeidsuniformene» som viser den yrkesbaserte kulturen som er synlig i skolegården og samfunnet ellers.

De elevene som lærerne snakker om i forhold til lav motivasjon er elever fra flere kategorier. Det er elever som sliter faglig, med manglende mestringsfølelse og motivasjon, og som har bestemt seg for å gå yrkesfag for å få et mest mulig praktisk tilrettelagt skole- og yrkesløp. Det er også faglig sterke elever som har bestemt seg for yrkesfag, både etter interesse og et sterkt ønske om praktisk rettet karrierevei på grunn av lav motivasjon for teoritunge fag og en lite praktisk rettet skolehverdag. Her er det altså ikke bare en type elevgruppe, men flere ulike grupper lærerne refererer til.

Vi ser flere ting her. Flouri et al. (2017) viser til familie og spesielt foreldres innflytelse på barns yrkesambisjoner. De påpeker at denne innflytelsen er stor, og både foreldres sosioøkonomiske status, kjønnsrollemønster og etnisitet har innvirkning (Flouri et al., 2017, s. 96). Lærerne erfarer dette og kjenner på et behov for å utvide elevenes syn på hvilke muligheter de har. De tilkjenner at de mener elever har større potensiale og at det er viktig at de er klar over at de har flere muligheter enn de ambisjonene som mor eller far har vært inspirasjonskilde til. Den ene læreren som ikke ønsker å sette lokk på dem ved å presentere yrker for tidlig, har i tillegg et syn på karrierekompetanse som ligger tett opp til ordet karriere forstått som en hierarkisk klatring eller egen utvikling innenfor et yrke. Vi kan se at mangelen på et felles språk om hva karrierekompetanse er, skaper en motstand og setter en stopper for lærerens tanker om arbeid med karrierelæring. Det skal sies at også denne læreren gjør en del ting som kan inngå i kategorien karrierelæring.

Linda Gottfredsons (1981) teori «Circumscription and compromise» kan brukes til å forklare nettopp noe av det som lærerne opplever. Hun påpeker at elever driver en utelukkelsesprosess knyttet til mulige karrierer allerede fra tidlig alder. Lærerne som jobber på mellomtrinnet kjenner på behovet for å utvide elevenes perspektiv, men hvis vi støtter oss til Gottfredsons (1981) teori, er det kanskje for seint å starte på mellomtrinnet siden elevene allerede da har kommet et stykke på veien i å låse seg på tanker om hva som er mulige karrierer for dem. Lærerne i studien viser til at de kjenner på nettopp denne låsing eller motstanden hos noen elever, og de ser at det gjør noe med elevenes motivasjon for skole. Som tidligere nevnt påpeker studien fra Storbritannia (Kashefpakdel et al., 2018), hvordan karrierelæring fra tidlig alder på en positiv måte påvirker elevenes motivasjon for skole og læring, og forståelse for fagenes plass i en karrierevei. Dette sammenfaller både med Gottfredsons (1981) teori og lærernes opplevelser, og det åpner spørsmål om hvordan karrierelæring foregår nedover i alderstrinnene her hos oss. Min studie bringer ikke svar på dette, men speiler kun lærernes tanker om hvordan tidlig låsing på yrkesvalg muligens påvirker elevenes motivasjon for skole. Når jeg nå oppsummerer vil jeg spesielt sammenlikne min studie med Mordal et al. (2018) studie, siden også den er norsk.

6 Oppsummering og konklusjon

Målet med denne kvalitative studien har vært å intervjuere lærere fra grunnskolens mellomtrinn om elevenes karrierekompetanse og karrierelæring. Jeg har ønsket å høre lærernes tanker om hva de legger i begrepet karrierekompetanse, om de tenker de jobber med karrierelæring og i tilfelle hvordan. Siden foreldre er viktige for barns karriereutvikling, har jeg også ønsket å høre hvilken kontakt de har med foresatte på dette området. Seks lærere som jobber eller har jobbet på 7.trinn på tre ulike skoler i regionen ble intervjuet. Funn i studien er fremstilt i tre hovedkategorier som hver har underkategorier som er tenkt å bidra til å strukturere og få innsikt i lærernes tanker om karrierekompetanse og karrierelæring, samt besvare forskningsspørsmålene. Hovedkategoriene er:

- 1) Karrierekompetanse – å være menneske i livets løp
- 2) Å jobbe med karrierelæring
- 3) Hva fremmer og hemmer arbeidet med karrierekompetanse

6.1 Karrierekompetanse – Å være menneske i livets løp!

På direkte spørsmål av hva karrierekompetanse er, viser lærerne usikkerhet rundt hvordan de skal forstå begrepet. De tar først utgangspunkt i ordet «karriere», legger seg på en forståelse av dette som noe yrkesbasert og knytter det til kompetanser man får gjennom et arbeidsliv. De trekker linjer mellom karrierekompetanse og kompetanser for et yrke eller kompetanser man skaffer seg gjennom et yrkesliv. Ingen virker å kjenne til begrepet fra før, men lærerne assosierer seg etter hvert fram til en utvidet forståelse av det. Funn i datamaterialet tilsier at de legger seg tett opp mot både den europeiske definisjonen av CMS, beskrivelsen av karrierekompetanse som kjerneelement i faget utdanningsvalg i læreplanen, samt til dannelsesaspektet i læreplanens overordnede del. De tenker karrierekompetanse handler om å være menneske i livets løp, og kommer inn på mange ulike kompetanser de mener er viktig ved elevenes utvikling. De er slik sett klar over at karrierekompetanse ikke er kun en kompetanse, men flere.

Lærernes mener karrierekompetanse handler om å ha kjennskap til samfunn, utdanningssystem og yrker, samt kunnskap om hva deltakelse på disse arenaene vil kreve av deg både som individ og i samhandling med andre. Elevene skal kjenne til muligheter som finnes innenfor utdanningssystemet, ulike yrker og karrierer, og dette er en del av deres karrierekompetanse.

Lærerne tenker det er viktig at elevene mestrer å samarbeide og at de må få utvidet sin verden fra å være noenlunde selvcentrert til å se ulike sammenhenger innenfor de ulike arenaene i samfunnet som de selv er eller etter hvert vil bli en del av. Gode samarbeidsevner og sosial kompetanse holdes høyt av lærerne, og virker å være det elementet i deres forståelse av karrierekompetanse som de jobber mest med, jevnt fordelt gjennom hele skoleløpet på mellomtrinnet.

Videre tenker lærerne at karrierekompetanse også handler om at elevene må klare å se fagenes overføringsverdi til det virkelige livet og framtida, og de tenker at dette er med på å påvirke elevenes motivasjon for skole. Samtidig snakker de om at allmenndannelsen er en sentral del av elevenes karrierekompetanse, og at en del kunnskap elevene tilegner

seg gjennom ulike fag er med på å danne dem som menneske. Lærerne trekker også linjer mellom det å ha karrierekompetanse til elevenes selvinnsikt og resiliens. De tenker dette er viktige egenskaper for å kunne se seg selv i en framtid som individ i samfunnet og klare å stå i de utfordringer man møter gjennom livet.

Det er funn som tyder på at det snakkes lite om elevenes karrierekompetanse på skolens mellomtrinn, men at det snakkes en del om behovet for å ha gode samarbeidsevner og sosial kompetanse. Når det bringes på banen som tema gjennom deltakelse i denne studien, viser det seg likevel at lærerne synes det er viktig å snakke om dette. De klarer til en viss grad å bevisst knytte det til dannelsen i overordnet del av læreplanen, men det er ulikt fokus på dette blant deltakerne. For å få større fokus på området på mellomtrinnet, er det etter min mening viktig at karrierekompetanse løftes opp som en aktuell kompetanse også for yngre aldersgrupper i grunnskolen. Det holder ikke at det kun står nevnt som kjerneelement i læreplanen for faget utdanningsvalg på ungdomsskolen eller i rammeverk for karriereveiledning. Skal man jobbe med elevenes karrierekompetanse fra tidlig alder, må både læreplan, politisk nivå, skoleledelse og alle som jobber i skolen, være kjent med innholdet i begrepet. Det må speiles som en vesentlig kompetanse som oppvekstsektoren skal jobbe med fra tidlig alder, for eksempel for å «gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet» (Kunnskapsdepartementet, 2020).

6.2 Å jobbe med karrierelæring

Det kommer fram at det gjennomføres en del sporadiske aktiviteter på mellomtrinnet som kan karakteriseres som former for karrierelæring. Fag som nevnes spesielt er samfunnsfag, herunder å lære om lokalsamfunnet vi lever i, utdanningsmuligheter og yrker. Andre fag har også en viss grad av karrierelæring i seg, men det begrenser seg stort sett til samtaler rundt yrker der det er naturlig å knytte yrke opp mot tema man jobber med. Aktivitetene i samfunnsfag varierer fra mer løse samtaler om utdanning, yrker og framtid til mer konkrete prosjekter med sluttprodukter som for eksempel skriftlig materiale, bilder eller presentasjoner.

Av større tverrfaglige tema, har to av skolene jevnlig gjennomføring av faste opplegg knyttet til lokalsamfunnet. Her knytter de karrierelæring til ulike aktiviteter som bedriftsbesøk og besøk på skolen av foresatte, og de trekker inn temaet i ulike kompetansemål i fagene. Disse oppleggene er ganske omfattende og det foreligger planer som til dels er forankret i læreplanen. En skole har også endret opplegget for å knytte det mer til de nye tverrfaglige temaene i den nye læreplanen. Ellers er det ulike aktiviteter som kan kalles «happenings» som har potensiale til å være karrierelæring, men lærerne benytter det kun som en adspredelse i hverdagen for elevene og har mindre fokus på læringsutbyttet.

Det kommer også fram at det ikke er et spesielt fokus på karrierelæring for 7.trinn, med unntak av at overgangen til ungdomstrinnet nevnes kort i utviklingssamtale med foresatte, og at lærerne snakker med elevene om nye fag, karakterer og ting elevene lurer på. De viser til besøk på 7.trinn av ungdomsskolens rådgiver, hvor dette også er tema i rådgivers møte med elevene. Kun jobbskygging har vært nevnt spesifikt for 7.trinn, men dette skjer svært sjelden.

Mange av funnene i mitt datamateriale sammenfaller godt med funnene i studien til Mordal et al. (2018), særlig med tanke på at lærerne ikke får utnyttet karrierelæringsmulighetene fullt ut. For å få til karrierelæring på en god måte i skolen,

må planer legges og forankres i læreplanen, klare læringsmål for aktivitetene må vektlegges og økonomien må på plass for å få en kontinuitet i arbeidet og sikre at alle elever deltar og får en læringseffekt av aktivitetene. Et felles språk for en felles satsing på karrierelæring er nødvendig, og dette er ikke noe den enkelte lærer kan forventes å få til basert på å være en ildsjel på området. Her må ledelsen være den som tilrettelegger både for å få på plass felles språk, planer og kontinuitet i arbeidet, slik at alle lærere vet at «dette er noe vi gjør her på skolen».

6.3 Hva fremmer og hemmer arbeidet med karrierekompetanse

Funn i datamaterialet tilsier at lærerne mener karrierelæring drives usystematisk, tilfeldig og kun delvis forankret i planer på mellomtrinnet. Dette er et tydelig funn som kommer fram flere steder i intervjuene. I tillegg er også et fellestrekk at det kommer fram lite fokus på læringsaspektet ved aktivitetene. Dette målbærer også en av lærerne helt på slutten av intervjuet, og påpeker at det av og til muligens kan bli en form for happening uten læringsfokus ut av karrierelæringsaktiviteter. Som nevnt hemmes også arbeidet av at det mangler et felles språk for hva karrierelæring er på mellomtrinnet, og at det ikke snakkes så ofte om karrierekompetanse eller karrierelæring innad i profesjonsfelleskapet. Manglende rammer, for eksempel knyttet til økonomi, planverk eller støtte fra ledelsen, oppleves også som bremsen på dette arbeidet for lærerne.

Forskjellen fra Mordal et als. (2018) studie til min, kan vel muligens sies å være regionale trekk, tatt i betraktning denne regionens tradisjonelt store vekst innenfor yrkesfagrelatert næringsliv. Lærerne i min studie snakker mye om motivasjon for skole, eller mangel på det, blant elever som har låst seg på en yrkesfaglig retning tidlig. Dette kom ikke spesielt fram hos Mordal et al. (2018). Datamaterialet i min studie peker på foreldres holdninger og manglende trykk på skole og utdanning som en brems på arbeidet med elevenes karrierekompetanse. I tillegg pekes det på andre trekk ved lokalsamfunnet som hemmer utviklingen av elevenes karrierekompetanse. Deler av datamaterialet sier noe om at regionen er preget av en aksept for en slags yrkesfagbasert kultur, hvor elevene på mellomtrinnet låser seg tidlig ved å følge i fotsporene til foreldre eller de «kule» ungdommene de ser med arbeidsklær på ungdomsskolen eller i samfunnet rundt seg. Det pekes på at aksepten for dette finnes både hos foreldre og i skolen blant lærere, og at disse elevene fort mister motivasjon for skole på grunn av at de mener de allerede har bestemt seg for en yrkesfagbasert og praktisk karrierevei. De trenger derfor ikke teoretisk kunnskap. Dette er ikke et entydig funn, siden en lærer nylig mener å ha observert en endring i motsatt retning i lokalsamfunnet, men det er likevel en interessant observasjon noen av lærerne har tanker om og har satt ord på i intervjuene.

I datamaterialet finner man også ting som fremmer arbeidet med elevenes karrierekompetanse. Lærernes engasjement og interesse for karrierelæring, samt en tydelig forståelse av læreplanens overordnede del som støtte for dette arbeidet kan trekkes fram. I tillegg kommer det fram at ledelsens positive holdning til lærernes arbeid med større tverrfaglige opplegg og prosjekter med et klart karrierelæringsformål er en forutsetning for lærernes engasjement og interesse. Der ledelsen virker støttende når lærerne ønsker å drive med karrierelæring, foregår også flere slike aktiviteter. Partnerskapsavtaler som er innlemmet i oppdaterte planer for tverrfaglige opplegg er også en suksessfaktor lærerne trekker fram.

7 Avsluttende refleksjoner

Jeg er ved veis ende på en kvalitativ studie som har ønsket å høre tankene lærere fra mellomtrinnet har om karrierelæring og elevenes karrierekompetanse. Prosessen har vært interessant og krevende, og jeg sitter igjen både med svar og nye spørsmål. Lærerne har speilet sin hverdag og gitt meg mye datamateriale å jobbe ut fra.

I forhold til kvaliteten ved studien, er lærernes stemme hørt. Dette er en gruppe som det er forsket lite på, både når det kommer til temaet og elevgruppen de er tilknyttet i skolen. Lite kvalitativ forskning sier noe om læreres syn på karrierelæring og elevenes karrierekompetanse på mellomtrinnet. Dermed bringer studien noe nytt på forskningsfeltet. Det er derimot en begrensning ved studien at elevenes, foreldrenes og ledelsens stemme ikke er hørt. Data hvor lærerne speiler sin hverdag og sine tanker om disse tre gruppene foreligger uten at de selv har mulighet til å komme med sitt syn. Få deltakere har sånn sett fått gi sitt syn på temaet, men de har derimot gitt et utfyllende innblikk i sine tanker. Årsaken til at flere stemmer ikke er tatt med er at det ikke har vært plass til dette innenfor rammene av en masteroppgave med kvalitativ metode. Jeg har heller hatt til hensikt å skaffe til veie mer enn det i denne studien.

Med tanke på om studien er relevant for praksis eller samfunnet, vil jeg si at den har en relevans. Funn som har kommet fram sett opp mot teorier om barns karriereutvikling, tilsier at dette bør ha en relevans for praksis. Det vil være gunstig å sette fokus på aldersgruppen barndom når det tenkes satsing på kvalitet i karriereveiledning. Pr. i dag er ikke det gjort i særlig grad her til lands, og det kommer fram en vilkårlighet i arbeidet med elevers karrierekompetanse på mellomtrinnet som ikke er gunstig for elevenes videre vei i livet. Systematisk karrierelæring virker overlatt til ungdomstrinnet, selv om teori og noe empiri sier det bør jobbes med tidligere. Lærerne sier selv at de ønsker å jobbe med det, men det må ryddes i faktorer de mener bremser arbeidet med karrierelæring.

Det vil være nyttig å forske videre på hvordan det jobbes med elevenes karrierekompetanse lenger ned aldersgruppene for å få et enda klarere bilde på situasjonen. Karriereutvikling i barndom, barns utvikling av karrierekompetanse og karrierelæring på barnetrinnet synes å være lite omtalt i Norge. Mitt utvalg har i tillegg bestått kun av lærere, og flere ulike målgrupper bør høres ved bruk av ulike metoder. Særlig hvis det er ønskelig å jobbe mot et planverk som er tydeligere på hvordan det skal jobbes med elevenes karrierekompetanse i barndom, må flere perspektiv fram i lyset. For foresatte, skoleledelse og de eldste elevgrupper på barnetrinnet vil for eksempel både kvantitative og kvalitative intervjuer fungere, men for de yngste barna vil det kanskje være mer gunstig med observasjon. Metode må tilpasses alderstrinn og formål også i videre forskning. Ut fra funn om lærernes syn på grunnlag for karrierelæring i ny læreplan, kan muligens også en læreplananalyse og sammenligning mot relevant litteratur være interessant.

For regionens del kunne forskning på ulike gruppers syn på det noen lærere peker på som «den yrkesbaserte kulturen» være aktuelt. Sammen med videre forskning på foreldres tanker om utdanning og karriere, kunne man fått et bilde på trekk ved samfunnet som oppvekstsektor og samfunn sammen kunne jobbe videre med.

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>
- Bagnall, C. L., Skipper, Y. & Fox, C. L. (2020). 'You're in this world now': Students', teachers', and parents' experiences of school transition and how they feel it can be improved. *British journal of educational psychology*. 90(1), 206-226.
<https://doi.org/10.1111/bjep.12273>
- Bakke, I. B. (2020) The 'Idea of Career' and 'A Welfare State og Mind': On the Nordic Model for Welfare and Career. I Haug, E. H., Hooley, T, Kettunen, J & Thomsen, R. (2020). *Career and Career Guidance in the Nordic Countries*.
<https://brill.com/view/title/57290>
- Beale, A. V. (2003). It takes a team to run a restaurant: Introducing elementary students to the interrelatedness of occupations. *Journal of Career Development*, 29, 211-220.
<https://doi.org/10.1023/A:1021422314412>
- Buland, T., Mathiesen, I. H., Aaslid, B. E., Haugsbakken, H., Bungum, B. & Mordal, S. (2011). På vei mot framtida, men i ulik fart? Sluttrapport fra evaluering av skolens rådgivning. (Sintef-rapport A18112).
<https://sintef.brage.unit.no/sintef-xmlui/bitstream/handle/11250/2500427/SLUTTRAPPORT%20r%C3%A5dgiving.pdf?sequence=4>
- Crause, E., Watson, M & McMahon, M. (2017). Career development learning in childhood. Theory, research, policy and practice. I Watson, M. & McMahon, M. (Red.), *Career Exploration and Development in Childhood* (s. 186-198). Routledge.
- Flouri, E., Joshi, H., Sullivan, A. & Moulton, V. (2017). The antecedents of children's aspirations. I Watson, M. & McMahon, M. (Red.), *Career Exploration and Development in Childhood* (s. 89-100). Routledge.
- Forskrift til opplæringslova om retten til rådgivning (2009). Forskrift til Opplæringslova Kapittel 22. Retten til nødvendig rådgiving (FOR-2008-12-19-1526) Lovdata.
https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_26#%C2%A722-3
- Gelatt, H. B. (1989). Positive Uncertainty: A New Decision-Making Framework for Counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 36(2), 252-256.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0167.36.2.252>
- Gottfredson, L. (1981). Circumscription and Compromise: A Developmental Theory of Occupational Aspirations. *Journal of Counseling Psychology Monograph*, 28(6), 545-579.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0167.28.6.545>
- Handal, G. & Lauvås, P. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Damm

- Hartung, P. J. (2017). Childhood - Career construction's opening act. I Watson, M. & McMahon, M. (Red.), *Career Exploration and Development in Childhood* (s. 24-33). Routledge.
- Haug, E. H. (2020). Karrierekompetanse (CMS): En introduksjon. Veilederforum.
<https://veilederforum.no/artikler/teori/karrierekompetanse-cms-en-introduksjon>
- Haug, E. H. (2018). Karrierekompetanser, karrierelæring og karriereundervisning. Hva, hvorfor, hvordan, for hvem og hvor? Bergen: Fagbokforlaget.
- Haug, E. H., Hooley, T., Kettunen, J & Thomsen, R. (2020). Career and Career Guidance in the Nordic Countries.
<https://brill.com/view/title/57290>
- Holland, J. L. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of counseling psychology*, 6(1), 35-45.
 Hentet fra: <https://psycnet.apa.org/fulltext/1960-06165-001.pdf>
- Howard, K. A. S., Castine, E., Flanagan, S. & Lee, Y. (2017). Supporting the career development of children – The concepts of career choice and attainment model. I Watson, M. & McMahon, M. (Red.), *Career Exploration and Development in Childhood* (s. 48-59). Routledge.
- Huitfeldt, I., Kirkebøen, L. J., Strømsvåg, S., Eielsen, G. & Rønning, M. (2018). Fullføring av videregående opplæring og effekter av tiltak mot frafall. Sluttrapport fra effektevaluering av Overgangsprosjektet i Ny GIV. (SSB Rapport 2018/08)
<https://ssb.brage.unit.no/ssb-xmlui/handle/11250/2501541>
- Kashefpakdel, E., Rehill, J. & Hughes, D. (2019). Career-related learning in primary: The role of primary teachers and schools in preparing children for the future. *Teach First*.
https://www.educationandemployers.org/wp-content/uploads/2019/01/EdEmp_CareerPrimary-report_Jan2019_v5_INDV.pdf
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). Innføring i pedagogisk forskningsmetode – En hjelp til kritisk tolking og vurdering. Bergen: Fagbokforlaget
- Kolb, D. A. (1984) *Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development*.
https://www.researchgate.net/publication/235701029_Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_Learning_And_Development
- Kompetanse Norge. (2020) Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning
 Presentasjon av områdene kompetansestandarder, karrierekompetanse og etikk
 Hentet fra: https://www.kompetansenorge.no/globalassets/kvalitet-i-karriere/rapport_-nasjonalt_kvalitetsrammeverk_for_karriereveiledning.pdf
- Krumboltz, J. D. (2009). The Happenstance Learning Theory. *Journal of Career Assessment*, 17(2), 135-154.
<https://doi.org/10.1177%2F1069072708328861>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). Generell del av læreplanen (utgått).
 Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/generell-del-av-lareplanen-utgatt/inneleing/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). Overordnet del av læreplanen.
 Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

- Lapan, R. T., Bobek, B. L. & Kosciulec, J. (2017). Schoolbased approaches to promoting children's career exploration and development. I Watson, M. & McMahon, M. (Red.), *Career Exploration and Development in Childhood* (s. 159-171). Routledge.
- Law, B. (1999). *New DOTS: Career learning for the contemporary world*. NICEC.
Hentet fra: <https://www.hihohiho.com/memory/cafnewdots.pdf>
- Law, B. & Watts, A. G. (2003). *The DOTS analysis original version*. National Institute for Careers Education and Counselling.
Hentet fra: <http://iagonline.org/wp-content/uploads/2018/02/The-Dots-Analysis.pdf>
- Magnuson, C. S. & Starr, M. F. (2000). How Early Is Too Early to Begin Life Career Planning? The Importance of the Elementary School Years. *Journal of Career Development*. 27(2), 89-101.
<https://doi.org/10.1177%2F089484530002700203>
- McGowan, B. (2000). *Exploring Career-Related Learning in Primary Schools*. NICEC.
Hentet fra: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED438434.pdf>
- Meld. St. 16 (2006-2007). ... og ingen sto igjen— Tidlig innsats for livslang læring.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/?ch=1>
- Mediebedriftenes landsforening (u.å.). *Mediekompasset (Avis i skolen) Nasjonal avisuke*.
Hentet 26. april 2021 fra: <https://www.mediebedriftene.no/mediekompasset-avis-i-skolen/nasjonal-avisuke/>
- Mordal, S., Buland, T. & Mathiesen, I. H. (2018). Det er bare snakk om hvilke briller man har på... En studie av rådgivning på barnetrinnet. (Sintef-rapport 2018:00501)
<https://sintef.brage.unit.no/sintef-xmlui/bitstream/handle/11250/2500427/SLUTTRAPPORT%20r%C3%A5dgiving.pdf?sequence=4>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- NOU 2016:7. (2016). *Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Oliveira, I. M., Porfeli, E. J. & Taveira, M. C (2017). Children's career exploration and development. I Watson, M. & McMahon, M. (Red.), *Career Exploration and Development in Childhood* (s. 73-86). Routledge.
- Opplæringslova (2021). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-2020-06-19-91)*. Lovdata.
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_10#%C2%A79-2
- Patton, W. (2017). Systems and perspectives in understanding children's career development. I Watson, M. & McMahon, M. (Red.), *Career Exploration and Development in Childhood* (s. 34-47). Routledge.
- Porfeli, E. J. & Lee, B. (2012). Career development during childhood and adolescence. *New Directions for Youth Development*, 2012(134), 11-22.
<https://doi.org/10.1002/yd.20011>

- Randolph, J. J. (2009). A Guide to Writing the Dissertation Literature Review. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14(13), 1–13.
<https://doi.org/10.7275/b0az-8t74>
- Røyset, R. J. & Kleppestø, K. H. (2017). *Utdanningsvalg – karrierelæring og livsmestring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Savickas, M. (2011). Constructing careers: actor, agent, and author. *Journal of employment counseling*, 48(4), 179-181.
<https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2011.tb01109.x>
- Savickas, M. (2013). Career Construction Theory and Practice. I Brown, S. D. & Lent, R. W. (Red.) *Career Development and Counseling. Putting Theory and Research to Work* (s. 147-183). Wiley.
- Schultheiss, D. E. P. (2008). Current Status and Future Agenda for the Theory, Research, and Practice of Childhood Career Development. *The career development quarterly*, 57(1), 7-24.
<https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2008.tb00162.x>
- Statistisk sentralbyrå (2021). *Kommunefakta. Befolkningens utdanningsnivå i regionen*. Hentet fra: <https://www.ssb.no/kommunefakta/>
- Strand, G. M. (2019). Experiencing the transition to lower secondary school: Students' voices. *International Journal of Educational Research*, 97, 13-21.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.06.009>
- Strand, G. M. (2020). Supporting the transition to secondary school: The voices of lower secondary leaders and teachers
<https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1750305>
- Svendsrud, A. (2015). *Karriereveiledning i et karrierelæringsperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Super, D. (1980). A life-span, life-space approach to career development, *Journal of Vocational Behavior*, 16(3), 282-298.
[https://doi.org/10.1016/0001-8791\(80\)90056-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-1)
- Thagaard, T. (2018) *Systematikk og innlevelse – En innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- The European Lifelong Guidance Policy Network. (2015). *Designing and Implementing Policies Related to Career Management Skills (CMS)*. ELGPN Tools No. 4 Jyväskylä, Finland: ELGPN
file:///C:/Users/sim%C3%A5/Downloads/ELGPN_CMS_tool_no_4_web%20(1).pdf
- Thomsen, R. (2014). *Karrierekompetence og veiledning i et nordisk perspektiv – Karrierevalg og karrierelæring*. NVL & ELGPN concept note, Oslo: NVL
- Thomsen, R. & Skovhus, R.B. (2016). *Karrierekompetence i skolen*. I Lingås, L. G. & Høsøien, U. (red) *Utdanningsvalg – identitet og danning*. Gyldendal Akademisk. Oslo.
- Tjora, A. (2017) *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight «Big-Tent» Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837-851.
<https://doi.org/10.1177%2F1077800410383121>

- Trice, A. D. & Greer, H. W. (2017). Theories of career development in childhood and early adolescence. I Watson, M. & McMahon, M. (Red.), *Career Exploration and Development in Childhood* (s. 11-23). Routledge.
- Trøndelag Fylkeskommune (2021). Trøndelag i tall. Ferdigheter i grunnskolen.
Hentet fra: <https://trondelagitall.no/statistikk/ferdigheter-i-grunnskolen>
- Trøndelag fylkeskommune (2021). Trøndelag i tall. Gjennomføring i videregående skole.
Hentet fra: <https://trondelagitall.no/statistikk/ferdigheter-i-grunnskolen>
- Utdanningsdirktoratet. (2009). Anbefalt formell kompetanse og veiledende kompetansekriterier for rådgivere.
https://www.udir.no/globalassets/upload/brev/5/anbefalt_formell_kompetanse_og_veiledende_kompetansekriterier_brev.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Læreplan i utdanningsvalg (UTV01-03).
<https://www.udir.no/lk20/utv01-03/om-faget/kjerneelementer>
- VOX (2014). CMS – et felles perspektiv for karriereveiledning i Norge?
Hentet fra: <https://www.kompetansenorge.no/statistikk-og-analyse/publikasjoner/cms--et-felles-perspektiv-pa-karriereveiledning/>
- Watson, M. & McMahon, M. (2005). Children's career development: A research review from a learning perspective. *Journal of Vocational Behavior*. 67(2), 119-132.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.08.011>
- Watson, M. & McMahon, M. (2017). *Career Exploration and Development in Childhood. Perspectives from theory, practice and research*. Routledge.
- Watson, M., Nota, L. & McMahon, M.(2015). Evolving stories of child career development. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 15, 175–184.
<https://doi.org/10.1007/s10775-015-9306-6>
- Wikstrand, F. & Lindberg, M. (2015). Tala om arbetslivet! Ett genusmedvetet och normkritiskt metodmaterial för hela skolan.
Hentet fra: <https://www.skolverket.se/getFile?file=3588>

Vedlegg

Vedlegg 1: NSD sin vurdering og godkjenning av prosjektet

NSD sin vurdering

Prosjekttittel: Å ha karrierebrillene på i skolens mellomtrinn

Referansenummer: 242182

Registrert: 16.12.2020 av Sissel Måsøval - sissma@stud.ntnu.no

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat): Vegard Johansen, vegard.johansen@ntnu.no, tlf: 90743388

Type prosjekt: Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student: Sissel Måsøval, sissel.masoval@froya.kommune.no, tlf: 41411842

Prosjektperiode: 01.12.2020 - 01.08.2021

Status: 21.12.2020 - Vurdert

Vurdering

21.12.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 21.12.2020. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.08.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Intervjuguide

Karrierebriller og skolens mellomtrinn

INFO

Presentasjon av meg selv og prosjektet

Samtykkeerklæring

ÅPNING

- Navn/alder
- Utdanning
- Arbeidserfaring/roller

-
- Hvilke andre jobb- eller yrkeserfaringer har du?
 - Kan du fortelle kort om din egen «karrierevei»?
 - påvirkning
 - endringer

HOVEDDEL

Når jeg sier ordet «karrierekompetanse», hva tenker du da?

- *Innhold*
- *Relevans mellomtrinn*

(Avklaring om hvilken «del» av begrepet jeg ønsker vi snakker videre om før neste spørsmål.)

Hvordan jobber dere med karrierelæring på mellomtrinnet?

- *Karrierestøttende tiltak*
- *Programmer*
- *Planer eller opp til den enkelte*
- *Nok eller utilstrekkelig*
- *Forslag/ønsker om andre tiltak?*

. Har du noen tanker om hvordan du kan legge til rette for «veien videre» for elevene dine?

- *Overgang ungdomstrinn*

- *Ulike valg som skal tas*
- *Nødvendige kompetanser*

Hvordan snakker du med foresatte om dette på mellomtrinnet?

- *Foreldremøte eller utviklingssamtale?*
- *Vektlagt fokus*

Hvilket fokus opplever du at skoleledelsen har i forhold til dette på barnetrinnet?

- *Ledelsesinitiering*
- *Vektlegging*

Hvordan opplever du egen kompetanse på området?

AVSLUTNINGSDDEL

Vi nærmer oss enden av intervjuet og skal etter hvert avrunde. Jeg kan tenke meg å høre dine tanker om elevenes motivasjon for skole og «veien videre», evt. hvor du tenker at «skoen trykker» på din skole eller i din kommune i forhold til det vi har snakket om. Kan du si noe om det?

Avslutningsvis; Er det nå noe jeg ikke har spurt om i forhold til elevenes og skolens arbeid med karrierekompetanse på mellomtrinnet eller andre ting som du kjenner at du ønsker å ha med/fortelle om?

Helt til slutt:

Info om gangen videre i prosjektet

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Å ha karrierebrillene på i skolens mellomtrinn”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å kartlegge hvordan man jobber med elevenes karrierekompetanse på mellomtrinnet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å se på om man her i regionen jobber med elevenes karrierekompetanse på mellomtrinnet. I hvilken grad man har «karrierebrillene» på i skolens mellomtrinn, og ikke minst se på hvilke karrierestøttende tiltak som finnes og er i bruk.

Prosjektet er et mastergradsprosjekt.

Opplysningene som kommer fram i prosjektet skal brukes til dette formålet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er NTNU som er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å være aktuell for dette prosjektet må du jobbe på og ha erfaring fra arbeid med alle aldersgruppene på mellomtrinnet. Du har dermed også jobbet noen år i skolen. Det er totalt 6 personer fra 6 ulike skoler i kommunen Frøya og Hitra som vil bli intervjuet i studien.

Utvelgelsen har gått via kjente og rektorer i de aktuelle skolene i studien.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller opp til et personlig intervju med masterstudenten som vil vare ca. 1 time. Intervjuet vil bli tatt opp med lydopptaker som er godkjent av og lånt ut av NTNU. Jeg vil i tillegg ta notater underveis som senere støtte til lydopptaket. Intervjuet vil deretter bli transkribert og funn vil bli beskrevet og brukes som grunnlag for masteroppgave.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Det er, i tillegg til meg, kun min veileder Vegard Johansen ved NTNU som vil ha tilgang til de opplysningene du personlig har gitt. Dine personalia vil erstattes med koder som vil bli lagret på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i løpet av høsten 2021. Personopplysninger og lydopptak vil deretter slettes.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra 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:

- NTNU ved veileder Vegard Johansen på e-post: vegard.johansen@ntnu.no eller student Sissel Måsøval på e-post: sissel.masoval@froya.kommune.no
- Vårt personvernombud: thomas.helgesen@ntnu.no

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

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

Med vennlig hilsen

Vegard Johansen
(Forsker/veileder)

Sissel Måsøval
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Å ha karrierebriller på i skolens mellomtrinn» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i personlig intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

