2018:00501 - Åpen

Rapport

Det er bare snakk om hvilke briller man har på…

En studie av rådgiving på barneskolen

Forfattere
Siri Mordal
Trond Buland
Ida Holth Mathiesen

SINTEF Teknologi og samfunn
Helsetjenesteforskning
2018-05-03

SINTEF Teknologi og samfunn
Helsetjenesteforskning
2018-05-03

SINTEF

SINTEF Teknologi og samfunn

Postadresse:
Postboks 4760 Torgarden
7465 Trondheim

Sentralbord: 73593000

info@sintef.no

Foretaksregister:
NO 919 303 808 MVA

Rapport

Det er bare snakk om hvilke briller man har på...

En studie av rådgiving på barneskolen

EMNEORD:
Barneskolen
Rådgiving
Karriereveiledning
Karrierelæring
Sosialpedagogisk rådgiving

VERSJON
1

DATO
2018-05-03

FORFATTERE
Siri Mordal
Trond Buland
Ida Holth Mathiesen

OPPDRAGSGIVER
Utdanningsdirektoratet

OPPDRAGSGIVERS REF.
Halvor Gillund Knudsen

PROSJEKTNR
102017241

ANTALL SIDER:
58

SAMMENDRAG

Med dette foreligger rapporten som presenterer resultatene fra prosjektet «Rådgiving i barneskolen». Prosjektet er gjennomført i 2017-2018 som et samarbeidsprosjekt mellom SINTEF, NTNU Samfunnsforskning og IRIS.

Målsetningen for prosjektet har vært å bidra til å øke kunnskapen om hvordan rådgiving oppfattes og operasjonaliseres i barneskolen, og hvordan elevers rett til rådgiving ivaretas. Prosjektet har benyttet seg av kvalitative metoder for å besvare forskningsspørsmålene. Prosjektets overordnede forskningsspørsmål har vært følgende:

1. Hvordan ivaretas elevenes rett til nødvendig rådgiving på barneskolen?
2. Hvordan ses rådgivingen som del av en (lærings-)prosess på barneskolen?

UTARBEIDET AV
Siri Mordal

SIGNATUR

KONTROLLERT AV
Line Melby

SIGNATUR

GODKJENT AV
Jon Harald Kaspersen

SIGNATUR

RAPPORTNR 2018:00501

ISBN 978-82-14-06901-3

GRADERING Åpen

GRADERING DENNE SIDE Åpen

MANAGEMENT SYSTEM CERTIFICATION DNV·GL ISO 9001 • ISO 14001 OHSAS 18001

Forord

Med dette foreligger rapporten som presenterer resultatene fra prosjektet «Rådgiving på barneskolen». Prosjektet er gjennomført på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Prosjektet er gjennomført i tidsrommet vinter 2017 - vår 2018 som et samarbeidsprosjekt mellom SINTEF, NTNU Samfunnsforskning og IRIS. Vi vil med dette takke Utdanningsdirektoratet for konstruktiv dialog og gode innspill underveis. I tillegg vil vi rette en stor takk til alle våre informanter, både skoleeiere, skoleledelse, lærere og elever.

Trondheim
01.05.2018

Siri Mordal

Forsidebilde: Adam Hinett «Through the lens»
https://www.flickr.com/photos/adamhinett/8267361454/

SINTEF

Innholdsfortegnelse

Sammendrag **5**

1 Om prosjektet og rapporten **7**

1.1 Forskningsspørsmål og operasjonalisering 7

1.2 Begreper og begrepsbruk 8

2 Rådgiving i barneskolen **10**

2.1 Sosialpedagogisk arbeid 10

2.2 Utdannings- og yrkesrådgiving – karriereveileding - karrierelæring 11

2.3 Karrierekompetanse/valgkompetanse 12

2.4 Karriere – yrke eller livet? 16

3 Barn og karriereutvikling **19**

3.1 Hvordan formes barns karriereambisjoner? 20

3.2 Barns karriereutvikling innenfor familiekonteksten 21

3.3 Skolebaserte tilnærminger for å fremme karrierelæring 22

3.4 Bevisst eller ubevisst karrierelæring? 23

4 Metode og datagrunnlag **25**

4.1 Utvalg 25

4.2 Metodiske betraktninger og begrensninger 26

5 Rådgiving i barneskolen – funn og vurderinger **29**

5. 1 «*Rådgiving, det er vel ikke noe for oss?*» Forståelsen av rådgiving i barneskolen 29

5.1.1 Sosialpedagogisk rådgiving 29

5.1.2 Utdannings- og yrkesrådgiving 30

5.2 «Ja, DET kan jo selvsagt være karrierelæring også …» Hvilken «rådgiving» driver skolene med? 34

5.2.1 Eksempler på tiltak i barneskolen: Mitt valg 35

5.2.2 Eksempler på tiltak i barneskolen: ART 35

5.2.3 Eksempler på tiltak i barneskolen: «Ut av skolen»-opplevelser 36

5.3 Samarbeid og nettverk 38

5.3.1 Samarbeid om overganger 40

5.4 Elevenes stemme 41

5.4.1 Kunnskap om utdannelse og yrker – hva vil du bli? 42

5.4.2 Bedriftsbesøk og kunnskap om lokalsamfunnet 43

5.4.3 Overgangen til ungdomsskolen – ønsker mer informasjon 44

5.4.4 Kunnskap om å velge 45

5.5 Hva kan rådgiving i barneskolen være? ... 45
5.5.1 Å bruke et annet begrep ... 46
5.5.2 Bevisstgjøring og læringssyn ... 46
5.5.3 Det sosialpedagogiske arbeidet ... 47
5.5.4 Utforsking av mulighetsrommet ... 48

6 Oppsummering og avsluttende refleksjoner ... 50
6.1 Oppsummering ... 50
6.2 Konsekvenser og implikasjoner ... 53

Referanseliste ... 56

Figur 1 - Karrierelæring ... 13
Figur 2 - Kolbs læringssirkel ... 15
Figur 3 - Karrierekompetanse ... 18

Sammendrag

Denne rapporten oppsummerer prosjektet "Rådgiving på barneskolen". SINTEF har vært ansvarlig for prosjektet, med IRIS og NTNU Samfunnsforskning som samarbeidspartnere. Prosjektet er gjennomført i 2017-2018, med Utdanningsdirektoratet som oppdragsgiver. Målsetningen for prosjektet har vært å bidra til å øke kunnskapen om hvordan rådgiving oppfattes og operasjonaliseres på barneskolen, og hvordan elevers rett til rådgiving ivaretas. Prosjektet har åpnet et vindu mot et hittil lite utforsket området i Norge. Barneskolene vi har intervjuet har i liten grad hatt bevissthet om at rådgiving er relevant for dem, og forskningsfeltet har heller ikke fokusert på rådgiving i barneskolene. Vi vet derfor lite om denne etter vår mening viktige delen av rådgivingsfeltet. Noe mer kunnskap har vi imidlertid fått gjennom dette prosjektet.

Våre informanter forstod spontant «Rådgiving» som utdannings- og yrkesrådgiving, og noe som ikke var relevant for barnetrinnet. Likevel ble mange intervjuer avsluttet med et oppløftet «men vi gjør jo en del likevel». Dette tyder på at skolene ikke nødvendigvis definerer aktivitet som «rådgivings-relatert», men når vi likevel snakket med dem om det så de hvordan aktivitetene kunne bidra til at elevene fikk kunnskap om yrker og utdanninger. Ut fra samtalene med lærere og rektorer, er det fire tema som går igjen, og som våre informanter er opptatt av og opplever som relevant i forbindelse med rådgivning: (1) Man bør finne et annet begrep enn rådgiving i barneskolen, (2) Arbeid med bevisstgjøring av elevenes egne evner og kompetanser, (3) Veiledning i forhold til sosialpedagogiske spørsmål og (4) Utforsking av mulighetsrommet når det gjelder yrker og arbeidsliv.

Flere påpeker at barneskoleelever ikke vil ha mye utbytte av tradisjonell rådgiving som krever at man evner å tenke langt frem, kjenne egne interesser, og ha nok kunnskap om utdanninger og yrker. Barneskoleelever har mer utbytte av veiledning som springer ut av «her og nå – opplevelser», veiledning knyttet til spesifikke hendelser eller tema som er aktuelle akkurat der og da.

Bevisstgjøring av elevenes egne evner, og elevenes læringssyn har også stått sentralt i intervjuene, og oppleves som et viktig tema når det gjelder den veiledning det er behov for i barneskolen. Det at elevene ser på evner som noe som utvikler seg, og til stadighet er i forandring er viktig for våre informanter. Å forstå kunnskap og kompetanse som noe man selv utvikler og vedlikeholder gjennom øving og arbeid. Dette oppleves å ha stor betydning i barneskolen, og at man her har de beste forutsetninger for å legge grunnlaget for et positivt læringssyn. En annen viktig faktor ved denne bevisstgjøringen er ifølge våre informanter å gi elevene muligheter til å utforske hva deres sterke og svake sider er. Hva de er gode på og hva de kan øve mer på, er elementer som går igjen både i den faglige veiledningen og den mer sosialpedagogiske veiledningen.

Våre informanter mener også veiledning i sosialpedagogiske spørsmål, og det å lære barna mestringsstrategier er en god investering for framtiden. Dette er noe elevene vil ha behov for både på ungdomsskolen og videre inn i sitt voksenliv. Elevene vil ha behov for slik kompetanse både i forbindelse med skole og utdanning, i fritiden og senere i jobbsammenheng. Samtidig mener våre

informanter at livsmestring vil bidra til å mestre skole og relasjoner bedre her og nå. I våre intevjuer kommer det tydelig frem en forståelse av at den sosialpedagogiske rådgivingen er tett knyttet opp til livsmestringsbegrepet, og samtlige av våre informanter opplever temaet livsmestring som svært relevant og nødvendig også i barneskolen. Som en naturlig forlengelse av dette livsmestringsbegrepet, og samtalene rundt sosialpedagogisk rådgiving, har også temaene empati, mobbing/trakassering og robusthet blitt drøftet. Det å oppføre seg fint mot andre, og det å gi barna verktøy til å kunne takle ulike uønskede sosiale hendelser har stort fokus ved alle skolene vi har besøkt.

I intervjuene har også informantene vært opptatt av utforsking av mulighetsrommet når det gjelder yrker og arbeidsliv. Elevene har gjerne sagt at dette er noe de kunne tenke seg mer av, og særlig elevene på 7. trinn påpeker at de kunne tenkt seg mer informasjon om valg og om ulike yrker siste årene på barneskolen. Skoleeiere, skoleledelse og lærere vi har snakket med forbinder gjerne dette med bedriftsbesøk, kontakt med næringslivet eller det at foresatte (eller andre i lokalsamfunnet) med ulike yrker kommer på skolen både for å presentere fagområder men også for å presentere yrket sitt. Våre informanter er imidlertid tydelige på at fokuset ved slike tiltak gjerne har vært fagrelatert, og handlet om ulike kompetansemål eller et mer overordnet dannelsesperspektiv.

I samtalene rundt rådgiving og om dette i det hele tatt bør være et fokusområde, har informantene drøftet det at skolene godt kan ha mer fokus på yrkesvalg og karriere uten at det trenger å defineres som yrkesrådgiving. Våre informanter har igjennom samtalene både presentert hva de legger i rådgiving, og hvilke aktiviteter og satsninger skolene har som på en eller annen måte kan være beslektet med dette. Felles for dem alle er at de opplever at elevene til en viss grad er opptatt av disse valgene og yrkene, men at det kanskje ikke er moden til å ta inn over seg noen form for veiledning når det gjelder valg av utdanning og yrke. På den andre siden forteller også informanter om at samtalene om rådgiving har vært en øyeåpner for dem, og at man kun ved å skifte litt fokus kan komme en lang vei i det å utvikle karrierekompetanse og valgkompetanse blant elevene.

Slik vi ser det er det lite hensiktsmessig at utdanningsmyndighetene skal pålegge skolene mer arbeid med karrierelæring i barnetrinnene. Det som derimot kan være svært hensiktsmessig er å bevisstgjøre skolene og skoleeierne på at den aktiviteten de allerede bedriver, med svært små grep kan arbeidet gjøres enda mer relevant også for å gi elevene kunnskap om utdanninger og yrker. På besøket i banken eller på Felleskjøpet kan man legge inn spørsmål til de ansatte om hvilken utdanning de måtte ta for å få den jobbe de har. På besøk i museet kan man legge inn kunnskap om hva en arkitekt gjør og hvordan man blir det. Yrker og utdanninger finnes blant alt elevene møter, men for å utnytte muligheten for å snakke om dette må skolene, lærerne, foreldre og elever ta «karrierebrillene» på.

Det som også er viktig å ta med seg fra dette prosjektet er at elevene på mellomtrinnet etterspør informasjon om yrker og utdanningsveier og at skolene bedriver karrierelæringsaktivitet, uten å være bevisst på at de gjør det. En måte å bidra til en økt kunnskap hos elevene er å bevisstgjøre skolene og lærerne på hvordan de kan implementere karrierelæring i de aktivitetene de allerede har og hvordan de kan snakke om temaet både når de er på tur i skogen og i mattetimen.

1 Om prosjektet og rapporten

Denne rapporten oppsummerer prosjektet "Rådgiving på barneskolen". SINTEF har vært ansvarlig for prosjektet, med IRIS og NTNU Samfunnsforskning som samarbeidspartnere. Prosjektet er gjennomført i 2017-2018, med Utdanningsdirektoratet som oppdragsgiver. Målsetningen for prosjektet har vært å bidra til å øke kunnskapen om hvordan rådgiving oppfattes og operasjonaliseres på barneskolen, og hvordan elevers rett til rådgiving ivaretas. Prosjektet har benyttet seg av kvalitative metoder for å besvare forskningsspørsmålene. Prosjektets overordnede forskningsspørsmål har vært å få kunnskap om hvordan elevenes rett til nødvendig rådgiving på barneskolen blir ivaretatt, og hvordan barneskolen ser på rådgiving.

Denne rapporten er delt inn i 6 kapitler, i tillegg til et sammendrag. Kapittel 1 presenterer rapporten og prosjektet, hva som har vært målet og e ulike problemstillingene som skal besvares. Kapittel 2 tar for seg rådgiving i barneskolen i et mer teoretisk perspektiv. Her presenterer vi tema og teoretiske rammeverk som vi mener er relevant for arbeidet med rådgiving, i tillegg til å forøke å utvide karrierebegrepet og karriereperspektivet for også å passe inn under temaet rådgiving i barneskolen. I kapittel 3 går vi igjennom den nyeste forskningen, og relevante publikasjoner som omhandler barn og karriereutvikling, dette er viktig kunnskap som både har ligget til grunn for forskernes kontekstualisering av temaet i dette prosjektet, samt at det kan bidra med nyttig kunnskap når det gjelder eventuell videreutvikling eller konkretisering av hva rådgiving i barneskolen skal være. Metode, datagrunnlag og metodiske refleksjoner blir presentert i kapittel 4, mens Kapittel 5 presenterer funnene i prosjektet. Her presenteres empiri og betraktninger fra samtlige informantgrupper, i tillegg til overordnede vurderinger fra forskerne selv. Rapporten avsluttes med Kapittel 6 – Oppsummering og avsluttende refleksjoner. Her tar vi igjen tak i funnene og knytter dette opp mot det mer overordnede spørsmålet om hva rådgiving i barneskolen kan være, og hva det vil være nyttig å se på i forlengelsen av dette prosjektet.

1.1 Forskningsspørsmål og operasjonalisering

Utdanningsdirektoratet ønsket gjennom dette prosjektet mer kunnskap om hvordan elevers rett til rådgiving ivaretas i barneskolen. Man vet per i dag svært lite om hvordan rådgiving i barneskolen forståes, prioriteres og gjennomføres i praksis. Opplæringsloven gir alle elever i grunnopplæringen rett til nødvendig rådgiving, også elever i barneskolen. Dette er regulert i opplæringsloven § 9-2 første ledd og i forskrift til opplæringsloven kapittel 22. Retten gjelder både utdannings- og yrkesrådgiving og sosialpedagogisk rådgiving. Det er i utgangspunktet skoleeiers ansvar å se til at denne retten oppfylles. Vi vet i grunnen lite om hvordan denne retten ivaretas i barneskolen, og det er behov for mer kunnskap om dette for å være bedre i stand til å utvikle rådgivingen i grunnopplæringen i fremtiden. Ut fra dette skal prosjektet søke å besvare følgende forskningsspørsmål:

A. Hvordan ivaretas elevenes rett til nødvendig rådgiving i barneskolen?

- Har skolen kompetanse på rådgiving?
- Erfarer elevene at de får rådgiving i barneskolen?
- Helhet og sammenheng mellom rådgivingsformene?

B. Hvordan ses rådgivingen som del av en (lærings-)prosess i barneskolen?

- Bevissthet, aktiviteter og organisering knyttet til elevers rett til rådgiving i barneskolen
- Ses rådgivingen som forberedelse til rådgiving på ungdomsskolen?

I forbindelse med problemstillingene under punkt A) har vi i prosjektet lagt vekt på å få et bilde av hvordan den sosialpedagogiske rådgivingen faktisk utføres ved skolene, hvordan man organiserer arbeidet, sosiallærer/sosialpedagogisk rådgivers rolle og oppgaver, hvordan skolens øvrige personale inngår i arbeidet, og hvordan man arbeider i forhold til eksterne aktører. I tilknytning til dette forskningsspørsmålet har vi også sett på hvordan spørsmål knyttet til utdannings- og yrkesveiledning/karrierevalg etc. blir fanget opp og tatt vare på i en organisasjon som normalt ikke har en øremerket funksjon/stilling knyttet til dette. Viktige stikkord i arbeidet med disse problemstillingene har blant annet vært kompetanse, samarbeid, nettverk, organisering, ansvarfordeling og utbytte.

Under problemstillingens punkt B) har vi søkt å få et bilde av hvordan elementer av det vi kan kalle karrierelæring inngår i barneskolens fag og utenom-faglige aktiviteter. Vi har snakket om hvordan sosialpedagogisk rådgiving knyttet livsmestring (Ludvigsen-utvalget 2015:8), blir integrert i skolens fag og øvrige aktiviteter, om tverrgående kompetanser og den generelle delen av kunnskapsløftet, samt overganger både fra barnehagen til barneskolen og fra barneskolen til ungdomsskolen. Arbeidsdeling, metodikk, læringsutbytte, eksterne samarbeidspartene og ansvarsfordeling har vært sentrale stikkord under denne problemstillingen.

Overordnet har vi også sett på hvordan både karrierelæring og de sosialpedagogiske temaene bygges opp for å skape en god overgang til ungdomsskolen, og for videre læring og liv. Dette punktet er særlig viktig i forhold til det å skape en gjennomgående rådgiving, på begge de to hovedområdene, slik at hele opplæringsløpet preges av helhet og sammenheng, noe som har vært en ambisjon for dette arbeide ti mange år. (Buland og Mathiesen, 2008)

1.2 Begreper og begrepsbruk

Denne rapporten presenterer og bruker en rekke begreper knyttet til rådgiving og karriere. Nedenfor følger en kort redegjørelse av begrepene vi bruker, dette for å vise ulikheter i betydning og nyanseforskjeller.

- Rådgiving - i denne rapporten bruker vi rådgivning som en fellesbenevnelse for all rådgivning som skal skje på skolen, altså et samlebegrep for både den sosialpedagogiske rådgivingen og utdannings- og yrkesrådgivingen
- Sosialpedagogisk rådgiving –Vi forholder oss til Utdanningsdirektoratet sin beskrivelse som sier at Sosialpedagogisk rådgiving skal hjelpe den enkelte elev til å finne seg til rette i opplæringen. Den skal hjelpe elevene med personlige, sosiale og emosjonelle problemer som kan ha betydning for elevenes opplæring og sosiale forhold på skolen[1]
- Utdannings- og yrkes rådgiving – Også her forholder vi oss til Utdanningsdirektoratets beskrivelse som sier at Utdannings- og yrkesrådgivingen skal hjelpe elevene til å bli bevisste på sine egne verdier, interesser og forutsetninger. Dette skal gi elevene selvinnsikt og øke deres evne til å gjøre gode utdannings- og yrkesvalg, og hjelpe elevene med å vurdere konsekvenser av valgene de gjør og de skal forebygge feil valg av utdanning eller yrke.
- Karriereveiledning er et begrep som kan forstås på ulike måter. OECDs definisjon, oversatt til norsk av kompetanse Norge er: «*Tjenester og aktiviteter som skal hjelpe personer, uavhengig av alder og tidspunkt i livet, til å ta valg når det gjelder utdanning, opplæring og arbeid, og til å håndtere egen karriere*».[2] Karriereveiledning blir således et noe bredere begrep enn utdannings- og yrkesrådgivning.
- Karrierelæring forstår vi som den læringen som knytter seg til utvikling av karrierekompetanse – læringsprosessen (Haug 2016)
- Karrierekompetanse forstår vi, i tråd med Thomsen og Haug som «kompetanser til å forstå og utvikle seg selv, utforske livet, læring og arbeid, samt håndtere liv, læring og arbeid i forandringer og overganger. Det er en oppmerksomhet på hva man gjør, men også hva man kan gjøre, og at den enkelte formes via sin levemåte og sine handlinger og samtidig påvirker egne fremtidsmuligheter». (Haug 2016, Thomsen 2015)

[1] https://www.udir.no/laring-og-trivsel/radgiving/hva-er-radgiving/
[2] https://www.kompetansenorge.no/Karriereveiledning/Hva-er-karriereveiledning/

2 Rådgiving i barneskolen

Rådgiving i skolen er en aktivitet som ofte blir forstått som noe som finnes på trinn 8-13, altså ungdomsskolen og videregående skole. De fleste skolene vi kontaktet svarte da også at de ikke hadde noe slikt. Dette kan ha vært en grunn til at vi hadde noen utfordringer knyttet il å få skoler med på prosjektet, dette lå utenfor det de definerte som sitt felt. Av denne grunn vil vi her se litt nærmere på noen forståelser av rådgiving, karriereveiledning, karrierelæring og karrierekompetanse, for å synliggjøre hvorfor dette temaet også kan ha relevans for barneskolen. Opplæringslovens paragraf 9-2 slår fast at *Elevane har rett til nødvendig rådgiving om utdanning, yrkestilbod og yrkesval og om sosiale spørsmål. Departementet gir nærmare forskrifter.* Dette utdypes i Forskrift til opplæringslova, paragraf 22-1 slik:

> *Den enkelte eleven har rett til to ulike former for nødvendig rådgiving: sosialpedagogisk rådgiving og utdannings- og yrkesrådgiving. Tilbodet skal vere kjent for elevar og føresette, og vere tilgjengeleg for elevane ved den enkelte skolen.*
> *Retten til nødvendig rådgiving inneber at eleven skal kunne få informasjon, rettleiing, oppfølging og hjelp til å finne seg til rette på skolen og ta avgjerd i tilknyting til framtidige yrkes- og utdanningsval. Rådgivinga kan vere både individuell og gruppevis. Eleven sitt behov og ønskje vil avgjere forma som blir teken i bruk.*
> *Rådgivinga skal medverke til å utjamne sosial ulikskap, førebyggje fråfall og integrere etniske minoritetar. For at rådgivinga skal bli best mogleg for eleven, skal skolen ha eit heilskapleg perspektiv på eleven og sjå den sosialpedagogiske rådgivinga og utdannings- og yrkesrådgivinga i samanheng.*
> *Eleven skal få den hjelpa han/ho treng for å utvikle seg vidare og utnytte eigne ressursar, utan omsyn til tradisjonelle kjønnsrolle*

Innholdet i de to hovedkategoriene, sosialpedagogisk- og utdannings- og yrkesrådgiving presiseres deretter i paragraf 22-2 og 22-3. i 22-3 heter det blant annet *at Frå 8.-13. årstrinn skal rådgivinga leggjast opp som ein prosess.* Selv om noen, også i vårt datagrunnlag som vi skal komme tilbake til tolker dette eksplisitt som at utdannings- og yrkesrådgiving IKKE skal finne sted i barneskolen, mener vi at dette er en for snever forståelse. Rådgiving er på ulike måter relevant for hele opplæringsløpet. Dette tilbudet skal være tilgjengelig for elevene ved den enkelte skole, og det presiseres ingen steder at dette bare kan eller skal skje på trinn 8-10. Vi har tidligere studert sammenheng mellom og deling av de to områdene i skolens rådgivning. (Havn og Buland 2003, Buland m.fl. 2011). Vi vet også fra tidligere forsking at rådgivningen i skolen ofte befinner seg i press mellom ulike forventinger, i en situasjon der ressurstilgangen til feltet ikke oppleves å stå i forhold til de mange og sammensatte oppgavene man står overfor (Mordal, Buland og Mathisen 2015).

2.1 Sosialpedagogisk arbeid

Den sosialpedagogiske rådgivingen skal bidra til at den enkelte elev finner seg til rette i opplæringen og hjelpe eleven med personlige, sosiale og emosjonelle utfordringer som kan påvirke opplæringen

og eleven sine sosiale forhold på skolen. Alle barneskoler har i dag et system som sørger for å ivareta dette, internt og i samarbeid med eksterne instanser som f.eks. Helsesøster, PPT, BUP etc. der det er nødvendig. Mange i skolesystemet er naturlig involvert også i den slags oppgaver, fra kontaktlæreren som alltid er «frontlinjeaktøren» i forhold til eleven, til mer spesialiserte aktører i systemet, som sosiallærere og miljøarbeidere. Sosiallæreren er ofte sentral i dette. Der man har sosiallærer, er denne en elevene kan henvende seg til med spørsmål om f.eks. problemer som knytter seg til konflikter på skolen, i hjemmet eller med andre elever. Sosiallærer kan også fungere som et mellomledd mellom elever, lærere, helsesøster, lege, barnevern eller andre. Ingen av våre case-skoler har hatt sosiallærer. En annen vanlig organisering på barnetrinnene er spesialpedagogiske eller sosialpedagogiske team som skal bistå elevene i det å finne seg til rette og å trives på skolen. I liten grad blir dette oppfattet og omtalt som en del av et system for «rådgiving» som sådan. Å skaffe et bilde av hvordan denne sosialpedagogiske rådgivingen blir ivaretatt, har vært en del av vår studie, selv om utdannings- og yrkesrådgivings-aspektet nok har fått størst fokus.

2.2 Utdannings- og yrkesrådgiving – karriereveileding - karrierelæring

Den enkelte eleven har i tillegg til den sosialpedagogiske «rådgivingen» rett til rådgiving om utdanning, yrkestilbud og yrkesvalg. Utdannings- og yrkesrådgivinga, i stigende grad omtalt som «karriereveilendingen» har som formål å bevisstgjøre og støtte eleven i valg av utdanning og yrke. I tillegg skal rådgivingen bidra i kompetanseutviklingen til den enkelte elev når det gjelder å planlegge utdanning og yrke i et langsiktig/livslangt læringsperspektiv. I Opplæringsloven heter det at dette rådgivingsarbeidet fra 8.-13. års trinn skal legges opp som en prosess. Dette er eneste gang års trinn nevnes i loven, men den vanlige forståelsen i skolen er helt klart at utdannings- og yrkesrådgiving, er noe som starter i ungdomsskolen.

Når NOU 2003: 16, I første rekke, omtalte utdannings- og yrkesrådgiving, var det f.eks. bare ungdomsskolen og videregående skole som ble omtalt. Rene barneskoler, har heller ikke tilsatt personer i rollen som karriereveileder/utdannings- og yrkesrådgiver. Dette handler blant annet om at det først er ved utgangen av ungdomskolen at elevene skal gjøre et valg av videre utdanning. For 1. – 7 trinn oppleves det dermed ikke som relevant. Dette betyr imidlertid ikke at utdannings- og yrkesrådgiving ikke kan ha interesse/relevans også i barneskolen. Dette blir mer tydelig mer tydelig hvis vi utvider karrierebegrepet noe, fra dagligtalens bruk av karriere som synonym for klatring i et hierarkisk system der man «gjør karriere» når man har nådd ett visst nivå, til en betegnelse av individers vei gjennom liv og arbeid. Både i praksisfeltet og ikke minst i forskningsfeltet rundt utdannings- og yrkesveiledning, operer man med et bredere karrierebegrep, der ordet «karriere»:

> *" … kan betegne det faktum, at mennesker lever deres liv på tværs af kontekster og livssammenhænge, fx uddannelse, arbejde, fritid og familie. Disse kontekster skaber en kompleksitet, som kræver daglig håndtering for at blive meningsfuld for den enkelte. Dette kaldes karriere, og i den forståelse at karriere er noget, alle mennesker har."* (Thomsen og Skovhus, 2016)

Dette karrierebegrepet åpner opp for en bredere forståelse av aktiviteten karriereveiledning, der man ser både sosialpedagogikk arbeid og tradisjonell utdannings- og yrkesrådgiving i sammenheng og der valg av utdanning og yrke er en del av de samlede valg mennesker må ta for å leve sitt liv på best mulig måte. Denne måten å se karriere på har blant annet bidratt til en dreining i skolen fra den tradisjonelle forståelsen av utdannings- og yrkesrådgivingen til mer vekt på karrierlæring, i betydningen en løpende aktivitet med klare lærings- og utdanningsfokus. I en slik form for karrierelæring blir karriere en prosess med læringsaktiviteter for å nå bestemte mål, hvor arbeidet er nedfelt i læreplaner. Et mål med karrierelæring blir da å bidra til at den enkelte elev utvikler en tilstrekkelig forståelse av verden, som eleven kan ta utgangspunkt i, i forbindelse med overganger i livet (Se f.eks. Law 1996). Karrierelæring vil derfor omfatte en rekke ulike faglige aktiviteter, knyttet til å gi utvidet kjennskap til samfunns—og arbeidsliv, samt til egne preferanser og interesser. Law skisserer en modell for karrierelæring, i fire stadier:

1. **Oppdaging** (sensing – sorting out) – der elevene få inntrykk, tilstrekkelig informasjon, ser, hører og opplever;
2. **Ordning** (sifting – checking out) – der elevene finne forskjeller og likheter gjennom organisering, sammenligne og oppdage sammenhenger;
3. **Fokusering** (focusing – cheking out) – der elevene i større grad oppdager hvem og hva man skal være oppmerksomme på og hvorfor - hva er som er viktig for en selv; og
4. **Forståelse** (understandig – working out) – der man finner ut hvordan noe fungerer og hvilke handlinger som fører til hva. (Law 1996)

Faget Utdanningsvalg i ungdomsskolen, er et klart svar på ønsket om se karriereveiledning som et spørsmål om læring av ferdigheter og kompetanser, mer enn et spørsmål om ett valg. (Andreassen, Hovdenak og Swahn, 2008) Mens tradisjonell karriereveiledning har lagt størst vekt på et konkret forestående valg, utvider man gjennom betoningen av læring karrierelærings-begrepet til også å dreie seg om tilegnelse av kompetanse ut over det ene valget. Godt tilrettelagt karrierelæring vil altså bidra til å gi unge bedre karrierekompetanse. Det vil gjøre elevene bedre skikket til å ta gode valg i et livslangt perspektiv, og ikke utelukkende med tanke på valg av videregående skole eller høyere utdanning. Karrierelæring vil dermed tjene to hensikter, det konkrete valg og utvikling av karriere-kompetanse (se f.eks. Skovhus, 2018).

2.3 Karrierekompetanse/valgkompetanse

Karrierekompetanse, altså det elevene skal oppnå gjennom karrierelæring, kan forstås på ulike måter. ELGPN (The European Lifelong Guidance Policy Network) har definert Career Mangement Skills (CMS) slik:

> *"… a range of competences which provide structured ways for individuals and groups to gather, analyse, synthesise and organise self, educational and occupational information, as well as the skills to make and implement decisions and transitions"*(ELGPN Resource Kit 2012, p.21)

Fokus i dette ligger tydelig på valg knyttet til utdanning og yrke. I skandinavisk forståelse er karrierkompetanse eller CMS beredere forstått:

> «*Karrierekompetencer er kompetencer til at forstå og utvikle seg selv, udforske livet, læring og arbejde samt håndtere liv, læring og arbeid i forandringer og overgange. Det er en opmærksomhet på, hva man gør, men også hva man kan gøre, og at den enkelte formes via sin livsførsel og sine handlinger og samtidig påvirker egne fremtidsmuligheder.*» (Thomsen 2014)

Sett i lys av dette, vil karrierelæring dermed handle om å lære å gjøre valg, mer enn å gjøre ett konkret valg. Man ser i større grad dette i et livslangt perspektiv, man må forvente å gjøre gjentatte valg. Karrierelæring ses dermed i et livslangt perspektiv, ikke som noe som skjer intensivt mot slutten av ungdomsskolen eller når valgene faktisk skal tas. Dette innebærer en stor grad av helhetstenking, og et mangfold av læringsaktiviteter, som prosess mer enn aktiviteter, med definerte læringsmål, gjennomgående og på tvers. Alle fag og trinn i skolen kan dermed tenkes inn som ledd i en slik læringskjede, der man gradvis oppnår større grad av valgkompetanse eller karrierekompetanse. En del av dette vil være kompetanse i å håndtere det uventede og ikke-planlagte. En kan tenke seg prosessen som i figur 1, der ulike karriereopplæringstiltak skaper karrierelæring hos den enkelte elev/grupper av elever, og denne læringen fører fram til en definert valgkompetanse.

Figur 1 - Karrierelæring

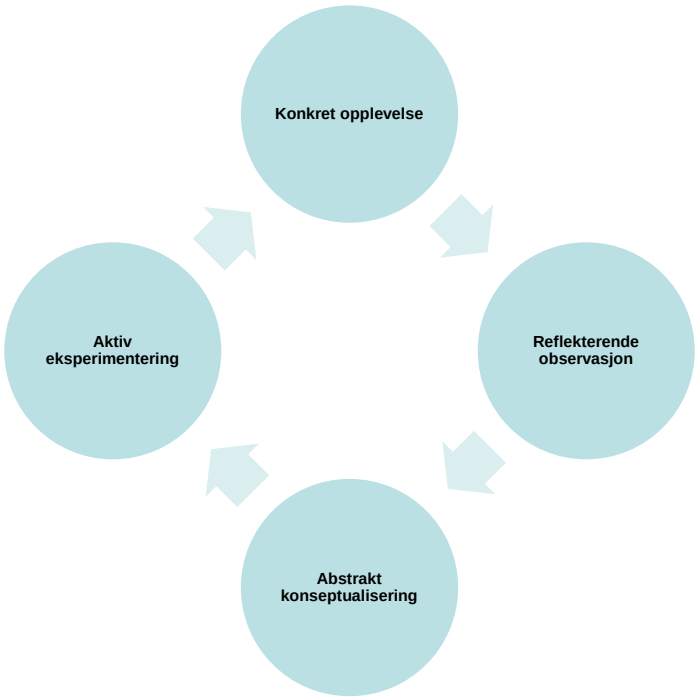
I en slik forståelse ser vi en rekke tiltak knyttet til karriereopplæring som vil kunne ha relevans også i barneskolen, ikke fordi elevene skal velge, men for å gi inntrykk og opplevelser som etter hvert vil inngå i en større, bredere karrierekompetanse. Deler av grunnmuren for senere og mer fokusert karrierelæring og karriereveiledning, vil derfor kunne legges gjennom ulike grep for læring i barneskolen. Trinn 1 i Laws modell for karrierelæring, Oppdaging (der elevene få inntrykk, ser, hører

og opplever) vil naturlig kunne inngå i naturlige aktiviteter også i barneskolen. Man besøker bedrifter og organisasjoner i nærmiljøet, man får besøk av representanter for arbeidsliv, osv., alt vil gi elevene inntrykk av verdens, inntrykk som senere kan organiseres og bearbeides mer målrettet. Man kan tenke seg en utvikling og progresjon opp gjennom klassetrinnene, fram til valget skal gjøres, og videre.

Ett forsøk på å operasjonalisere CMS begrepet, finner vi i det australske rammeverket for karriereutvikling (her gjengitt etter Haug 2018, s 42-46). Dette opererer med tre rammeområder, der det defineres konkrete kompetanser og ferdigheter. Område A handler om personlig ledelse og utvikling, der de konkrete kompetansene er definert som evnene til å bygge og vedlikeholde et positivt selvbilde; samhandle positivt og effektivt med andre og, håndtere endring og vekst gjennom livet.

Område B er definert som Lærings- og arbeidsutforskning, med vekt på kompetanse i å delta i livslang læring som støtter opp om karrieremål; finne og bruke karriereinformasjon på en effektiv måte, og forstå sammenhengene mellom arbeid, samfunn og økonomi. Kompetanseområde C, Karriereutviklingsferdigheter, brytes ned til kompetanse i å sikre/skape og vedlikeholde jobber, å gjøre karrierefremmende/-forbedrende valg, å opprettholde balansen mellom livs- og arbeidsroller, å forså at endring er grunnleggende for ulike livs- og arbeidsroller, og å forstå, være engasjert i og håndtere egen karriereutvikling.

Dette kan oppleves som en lineær modell, der man lærer for å oppnå et gitt mål, en klart definert kompetanse, altså en tenking god egnet for et samfunn preget av stabilitet, der det med noen grad av sikkerhet går an å si hva framtida vil bringe og hva slags valgkompetanse som vil være nødvendig. I kontrast til eller som et supplement til dette, kan man derfor innføre en syklisk forståelse av læring, som f.eks. uttrykt gjennom Kolbs læringssirkel (Kolb 1984) (se figur 2), der aktiv eksperimentering fører til konkrete opplevelser som leder til mer reflekterende observasjon og abstraksjon, som i sin tur leder inn i nye aktiv eksperimentering.



Figur 2 - Kolbs læringssirkel

I en slik modell, vil læring forstås som en kontinuerlig bevegelse mot et bevegelig mål En del av dette inngår klart i det skolens læring bygger på, kombinasjoner av konkrete praktiske inntrykk og opplevelser og refleksjon og analyser, bør ligge sentralt i all læring, også karrierelæring. I forlengelsen av slike forsøk på å forstå og fryse innholdet i karrierekompetanse eller valgkompetanse i en verden i endring, preget av usikkerhet, kan det være nyttig også å henlede oppmerksomheten på forståelse av karrierekompetanse som legger vekt nettopp på usikkerheten, og dermed ved utfordringen knyttet til å fryse slik kompetanseforståelse, når man i stedet kanskje bør åpne mot andre ferdigheter og kompetanser, kompetanser som i større grad legger vekt på å møte det ukjente.

I tråd med teoretikere som Krumboltz (2008) og Gelatt (1989) kan en da legge vekt på at de sentrale valgkometanser i en usikker verden og en usikker framtid vil være kreativitet, pågangsmot, og fantasi, optimisme, fleksibilitet, nysgjerrighet. Gelatt spissformulerer dette ved formuleringen *Changing one's mind will be an essential skill in the future",* som han utdyper slik:

> *A quarter century ago the past was known, the future was predictable, and the present was changing at a pace that was comprehendible. The rational, objective decision-making frame of reference for counseling was appropriate then. 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. … What is appropriate now is a decision and counseling framework that helps clients deal with change and ambiguity, accept uncertainty and inconsistency, and utilize the non-rational and intuitive side of thinking and choosing. The new strategy promotes positive attitudes and paradoxical methods in the presence of increasing uncertainty* (Gelatt 1989*)*

Krumboltz har i sin «Happenstance Learning Theory» lagt vekt på denne grunnleggende usikkerheten, og vil snu den grunnleggende usikkerheten unge følger knytte til valg, til noe positivt: *«If you are undecided about your future (as indeed every sensible person should be), don't call yourself undecided, call yoursef openminded» (*Krumboltz 2008)

I stedet for ensidig å fokusere på kartlegging av seg selv og verden, i en verden der målet forutsettes kjent, er han mer opptatt av å utvikle kompetanser/ferdigheter som nysgjerrighet, pågangsmot, utholdenhet, optimismen og fleksibilitet, i en verden der framtiden er grunnleggende usikker og ukjent. For Krumboltz er det også et poeng at karrierelæring i stor grad er og bør være en dialogisk aktivert, der man lærer gjennom dialog med andre. Klev og Levin snakker i organisasjonsteorien om «samskapt læring» (Klev og Levin, 2016), der nettopp møtet mellom ulike kompetanser skaper utviklinga. Det samme er ifølge Krumboltz essensielt i all karrierelæring.

Dette er etter vår mening et viktig perspektiv for å forstå hvordan skolens karriereveiledning formes i et krysspress mellom ulike aktørgrupper, eller i ulike interessenters forventinger og ønsker (Mathiesen, Mordal og Buland 2014). «God rådgivning» vil ha ulikt innhold for ulike interessentgrupper, og konstrueres i presset mellom sentrale føringer og lokale rammer og behov. Dette skaper for et behov for lokale forhandlingsrom der ulike aktører og kompetanse kan møtes (Buland, Mathisen og Mordal 2014).

2.4 Karriere – yrke eller livet?

Mens tradisjonelle forståelser av CMS, valgkompetanse eller karrierekompetanse peker relativt tydelig i retning av valg knyttet til utdanning og yrke, ser vi at Krumboltz alternative karrierekompetanser kan forstås bredere. Dette handler i større grad om livet, der karriere i utdanning og arbeid er en del av det store puslespillet som må henge sammen for at livet skal fungere. I forbindelse med rådgiving eller karrierelæring i barneskolen, tror vi det er sentralt å peke på et slikt mer omfattende karrierebegrep, i tråd med den Overordnede del av læreplanen[3], der et av målene for opplæringen som skjer i skolen er at:

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

Et lignende perspektiv finner vi også igjen i kjerneelementgruppa for utdanningsvalg[4] hvor man presenterer begrepene karrierekompetanser og tverrfaglig karrierelæring som de to kjerneelementene, og hvor karrierekompetanser blir beskrevet på følgende måte:

[3] https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf
[4] https://hoering.udir.no/Hoering/v2/197?notatId=375

> *… å utvikle karrierekompetanser handler om å forstå og utvikle seg selv, utvikle en trygg identitet, utforske livet, læring og arbeid. 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.*

Dette henger igjen samme med det som sies og livsmestring som en av de tverrgående kompetanse man vil sikte mot i skolen. Om dette heter det, i St.meld. 28 (2015 -2016):

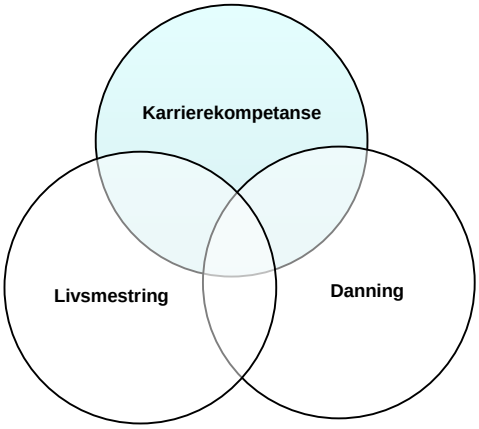
> "*Et tredje tema departementet vil prioritere i læreplanverket, er folkehelse og* ***livsmestring****. Det er nedfelt i formålsparagrafen at elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne* ***mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet****. Temaet livsmestring har både et* ***individuelt perspektiv og et samfunnsmessig og sosialt perspektiv****. Sosialt fellesskap og støtte er viktig for den enkeltes trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd. Livskvalitet og trivsel gjennom deltakelse i et faglig og sosialt fellesskap gir tilhørighet og reduserer risikoen for psykiske og sosiale problemer. Gode helsevalg er en del av å mestre livet, og kunnskap om fysisk og psykisk helse og konsekvenser av livsstil har stor betydning. Kunnskap om privatøkonomi og forbruk er viktig for å mestre livet. Selvrespekt, mellommenneskelige relasjoner og seksualitet kan også være relevante temaer. Det vil være naturlig for skolene å se opplæringen i livsmestring i sammenheng med utvikling av skolefellesskapet, elevenes psykososiale miljø og arbeidet mot mobbing. Det kan bidra til økt sammenheng mellom opplæringen i fagene og arbeidet med læringsmiljøet."* (St.meld. 28 2015-2016)

Dette finner vi også igjen i den nye overordnede delen av kunnskapsløftet som snart trer i kraft:

> *«Skolen skal legge til rette for læring innenfor de tre tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling (…) Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte.»*

Nok en gang ser vi antydning av den bredere forståelse av kompetanse, som kompetanse i å leve sitt liv på best mulig måte. Dette knytter det sosialpedagogiske arbeidet i skolen tettere på karrierelæring og karrierekompetanse, det handler om ulike biter i samme puslespill, ulike kompetanser som er nødvendige.

Etter vår mening er dette overlappende, men ikke identiske konsepter. Karrierekompetanse er ikke det samme som livsmestring eller danning, men begrepene henger sammen og kan ikke skilles. «Karriere» handler fortsatt primært om den delen av livet som omhandler arbeid og utdanning, men som ikke kan forstås uten å se det i sammenheng med «danning» og «livsmestring» (se figur 3)



Figur 3 - Karrierekompetanse

Å lære og gjøre valg handler om mer enn å velge utdanning og yrke. Karrierelæring handler derfor også om å skape det **meningssøkende, skapende, arbeidende, allmenn-dannede, samarbeidende, miljøbevisste og integrerte menneske.** Å meste valg gir livsmestring, å mestre livet gir bedre valg og i dette er det en sentral oppgave for skolen å bidra – dette hører hjemme i skolens hovedspor, ikke på siden. Etter vår mening viser dette også hvorfor karrierelæring er et aktuelt tema i barneskolen. Karrierelæring, karrierkompetanse og utvikling av livsmestringskompetanser, er i lys av dette relasjonelle, kollektive prosess, noe man utvikler i dialog med andre, gjennom samskapt læring, gjennom hele opplæringsløpet.

3 Barn og karriereutvikling

Det finnes per i dag lite forskning som ser på barn og karriereutvikling. Kun 3 prosent av samtlige artikler om karriereutvikling de siste 20 årene har fokusert på barns karriereutvikling (Watson et al 2015). Forståelsen av barn og karriereutvikling har i siste halvdel av forrige århundre hovedsakelig basert seg på teoretiske perspektiver av store karriereutviklingsteoretikere som Gottfredson (2002, 2005) og Super (1980, 1990). Likevel har det vært et økende fokus på karriereutvikling blant barn i empiriske studier de siste tiårene. Det har blitt gjort flere kunnskapsoppsummeringer og litteraturgjennomganger på 2000-tallet som sammenstiller og presenterer den forskning som er gjort på barn og karriereveiledning (Watson og McMahon 2017).

Hartung et al (2005) søkte i sin litteraturgjennomgang å beskrive eksisterende kunnskap på feltet, foreslå fremtidig forskningsfokus, samt å koble karriereutvikling hos barn med senere utviklingsstadier. Konklusjonen på studien var at det var behov for et mer helhetlig perspektiv på barns karriereutvikling, og at den litteraturen som fantes var relativt fragmentert både når det gjaldt fagdisipliner, aldersspenn og kontekst. Watson og McMahon (2005) gjennomførte også en litteraturstudie samme år som forsøkte å ta innover seg et mer holistisk perspektiv gjennom å inkludere forskning innenfor læringskonteksten. Her problematiserte de også det faktum at mesteparten av forskningen på barn og karriereutvikling har fokusert på hva barn vet om karriere og arbeid, heller enn hvordan barna har tilegner seg denne kunnskapen. Også denne studien konkluderte med at man manglet et helhetlig og sammenhengende perspektiv på barns karriereutvikling

I en senere publikasjon konkluderte Watson og McMahon (2008) med at karriereutviklingsfeltet ikke har utviklet seg i særlig grad når det gjelder barns karriereutvikling de siste årene, sett opp mot den store interessen og utviklingen innenfor karriereutvikling generelt. Her ble det uttrykt bekymring for mangelen på en organisert og tverrfaglig struktur på forskningen, som blir beskrevet som nødvendig for å forstå barns karriereutvikling.

Den nyeste litteraturgjennomgangen på feltet barn og karriereutvikling (Watson, Nota & McMahon 2015) konkluderer også med at forskningen og litteraturen på dette området er begrenset og lite sammenhengende. Watson et al (2015) trekker frem fem mulige retninger og fokus for fremtidig forskning innenfor barn og karriereutvikling. Det første som trekkes frem er (1) behovet for fokus på yngre barn (siden mesteparten av litteraturen fokuserer på eldre barn). Deretter påpekte de (2) behovet for internasjonale forskningsprosjekt med samarbeid mellom landegrenser. Det tredje forslaget var (3) forskning med fokus på å utvikle det teoretiske rammeverket for å bedre synergien mellom teori og forskning på området, samtidig som man påpekte at (4) behovet for mer aksjonsforskning/kvalitativ forskning for å utvikle en mer kunnskapsbasert praksis. Til slutt påpekte Watson et al (2015) at det er behov for at forskningen i større grad knyttes til politikkutforming og utvikling av praksis, heller enn det begrensede fokuset man har hatt på sosioøkonomiske ulikheter og barn med nedsatt funksjonsevne.

3.1 Hvordan formes barns karriereambisjoner?

Flouri, Joshi, Sullivan og Moulton (2017) har gjennomgått forsking om barns ambisjoner og forløperne til disse. Ambisjoner blir beskrevet som personlige mål eller «mulige selv» og reflekterer det man ønsker å oppnå. Generelt blir høye ambisjoner assosiert med positive utfall senere. Ambisjoner utvikler seg med alderen fra fantasifulle til konkrete, og etter hvert som barn blir ungdom reviderer de sine ambisjoner basert på egne ferdigheter og interesser, og påvirkning fra samfunn og foreldre (Flouri et al., 2017; Gottfredson, 2002, 2005). I følge Gottfredson (2002, 2005) så utvikler ambisjoner seg typisk gjennom fire stadier: Fase 1 kan starte så tidlig som i treårsalderen og ambisjonene er da fokusert på størrelse og makt/kraft. I Fase 2 (6 til 8 år) blir barn klar over kjønnsforskjeller og begynner å eliminere yrker som ikke er typisk for deres eget kjønn. I Fase 3 (9 til 13 år) blir ambisjonene basert på sosial verdi og i Fase 4 (fra 14 år) unike personlige karakteristikker. Ambisjoner er i følge Gottfredson basert på barnets selvbilde.

Den viktigste individuelle forskjellen i ambisjonsnivå er kjønn. Jentene fremhever verdier knyttet til å hjelpe andre, mens guttene fremhever makt og penger i sine karriereambisjoner. Videre finner man at jenter tenderer til å ha «høyere» ambisjoner og større motivasjon for skole, mens guttene er mer eventyrlystne, trygge på sine evner og har større sannsynlighet for å strebe etter sjeldne jobber (Flouri et al., 2017). Sammenlignet med gutter velger jenter mellom færre yrker og engasjerer seg mindre i karriereutforsking (Hartung, Porfeli & Vondracek, 2005). Jentenes karriereforventninger fortsetter å være relativt moderate, og konsekvensen av dette er at gapet mellom jentenes yrkesambisjoner og forventninger blir større sammenlignet med gutters (Flouri et al., 2017). Med andre ord kan sammenhengen mellom høye ambisjoner og prestasjoner forklares ved at prestasjonsmotivasjon, mestring av problemer, generell styrke, engasjement, selvtillit, motstandskraft, optimisme, utholdenhet og selvsikkerhet, generelt er personlige egenskaper knyttet til både høye ambisjoner og høye prestasjoner. Mange motivasjonsfaktorer, egen mestringsevne, kontroll, forventninger, tillit, tro på seg selv eller hjelpeløshet er relatert til ambisjoner, og de ser ut til å reflektere ambisjonene fremfor å produsere dem (Flouri et al., 2017).

I følge Gottfredson er kjønn en av de første dimensjonene barn orienterer seg i forhold til. Forestillinger og «gutte- og jenteyrker» dannes tidlig, yrker klassifiseres i forhold til bilder av maskulinitet og femininitet (Gottfredson, 1999). Kjønnsdimensjonen er i alle fall noe av det som påvirker unges valg i sterk grad, noe som skaper nesten ren gutte- og jentefag i videregående skole (se f.eks. Mathiesen, Buland og Bungum 2014). Når denne kjønnsklassifiseringen setter inn er imidlertid ikke klart. Gottfredsons teorier har også fått kritikk, og andre studier viser blant annet at nettopp kjønnsklassifisering av yrker ikke skjer i så ung alder som hun hevder (Hesketh, Durant og Pryor, 1990). I motsetning til Gottfredson hevder også Watts at denne kjønningen for full styrke setter inn i puberteten, og at karrierelæring også av den grunn bør starte tidligere, nettopp for å svekke kjønnsstereotypenes sterke påvirkning av unges valg:

> *«A common progressive response to these difficulties in relation to career education programmes in school is to seek to start them much earlier, before gender stereotypes are rigidly formed. Indeed, this forms one of the chief arguments for beginning careers education programmes in primary schools, in advance of puberty.»* (Watts, 1996:359)

Foreldre har også en stor påvirkning på barnas karriereambisjoner. Barn fra hjem med lav sosioøkonomisk status har lavere ambisjoner når det gjelder utdanning og drømmer om mindre prestisjefylte yrker enn de som kommer fra familier med høyere sosioøkonomisk status. En av grunnene til dette er at foreldre med høyere sosioøkonomisk status, har en tendens til å involvere seg mer i barnas læring og kompetanseutvikling (Flouri et al., 2017). Foreldre overfører kulturell kapital, verdier og holdninger til kjønnsroller til sine barn, og disse påvirker barnas ambisjoner. Når det gjelder skoler finner man at det å gå på en skole med høyt presterende elever bidrar til et lavere akademisk selvbilde, og videre til å moderere karriereambisjonene, men dette gjaldt i større grad for gutter enn for jenter (Flouri et al., 2017). Flouri et al. (2017) konkludere med at kjønn, etnisitet og foreldrenes sosioøkonomiske bakgrunn viser seg, både direkte og i kombinasjon med andre egenskaper eller sammenhenger, å være kraftige spådommer for barnas og ungdoms ambisjoner. De understreker likevel at det er en viss usikkerhet knyttet til om ambisjonene kan forutsi hvilke veier man går eller om de heller sier noe om hvor man kommer fra.

3.2 Barns karriereutvikling innenfor familiekonteksten

Familien er ansett som en av de viktigste påvirkningsfaktorene for barns karriereutvikling. Fra tidlig barndom begynner barn å utvikle sin identitet basert på erfaringer de gjør med verden rundt seg, og da særlig familiekonteksten (Liu & McMahon, 2017). Det har vært lite oppmerksomhet rettet mot familiens rolle i barns karriereutvikling, på tross av en allment aksept for at familien er den konteksten hvor barn først lærer og forsøker å forstå arbeidslivet. Ulike karriereteorier støtter opp om forståelsen av at karriereutvikling er en livslang prosess som starter i tidlig barndom, men har hittil ikke gitt noen detaljert beskrivelse av hvordan karriereutviklingsprosessen fungerer innenfor familiekonteksten (Liu & McMahon, 2017).

I sin forskningsgjennomgang finner Liu og McMahon (2017) flere faktorer i familien som påvirker barns karriereutvikling. De finner at barns karriereambisjoner i større grad kommer fra familien enn andre kontekster. Førskolebarn klarte i større grad å forestille seg en framtid med færre kjønnsstereotypier hvis deres foreldre delte betalt og ubetalt arbeid relativt likt. Mors holdninger til kvinners roller og rettigheter i samfunnet påvirket jenters holdninger til kjønnsroller i arbeidsmarkedet. Barn som opplevde mer positive holdninger fra foreldre i forhold til arbeid hadde større sannsynlighet for at utvikle positive følelser til arbeid om hadde større sannsynlighet for å ha ambisjoner nær foreldrenes yrker (Hartung et al., 2005). Videre finner Liu og McMahon (2017) at foreldre som både snakker med barna om arbeid og i tillegg tar dem med på jobb, bidrar til at barna utvikler en forståelse av arbeid og bidrar til barnas karrierelæring. Når foreldrene viser støttende

holdninger til sine barn rapporterer barna mer tydelige definerte karrieremål og færre barrierer knyttet til å nå disse målene (Liu & McMahon, 2017).

Familien som arena for karrierelæring kan ikke sees isolert fra andre arenaer og skolen er den viktigste arenaen for barns karrierelæring. Bryant, Zvonkovic og Reynolds (2006) finner at barn med sikker tilknytning til sine mødre er mer nysgjerrige og har større sannsynlighet for å utforske skolemiljøet og utvikle positive forhold til lærere, som igjen muliggjør at de i sin karriereutforsking søker hjelp fra lærerne. Media er en viktig kilde til informasjon, og barn fra velstående familier tenderer til å ha mer tilgang til internett, nyheter og informasjon (Buzzanell, Berkelaar & Kisselburgh, 2011). Familier er også en del av et sosialt miljø hvor naboer og venner også bidrar til å utvikle Barns karriereambisjoner (Buzzanell et al., 2011). Familiens sosioøkonomiske status påvirker barnas holdninger til arbeid og kunnskap om arbeidslivet. Barn fra rike familier har større sannsynlighet for å utvikle positive holdninger til arbeid (Galinsky, 2000) og få mer kunnskap om arbeidslivet. Barn fra familier med lavere sosial status er mindre orientert mot framtiden, mindre mangfoldig i sine karriereambisjoner og har større sannsynlighet for å utvikle tradisjonelle karriereambisjoner og forventninger basert på kjønn, rase og karrierestatus (Liu & McMahon, 2017).

Karrierelæring begynner i barndommen, og familiekonteksten og foreldrene er sentrale påvirkningsagenter i prosessen. Derfor er det viktig å gi foreldre muligheten til å bli involvert i karrierelæringsaktiviteter og man bør utvikle og forsterke foreldrenes ferdigheter som støttespillere og fasilitatorer for sine barns karriereutvikling (Liu & McMahon, 2017). Det er sentralt å få til bedre samarbeid mellom rådgivere og foreldre om barns karrierelæring. Både direkte og indirekte muliggjør foreldre at barn får erfaringer med arbeidslivet og er rollemodeller for sine barn nå de skal konstruere sine karriereidentiteter (Liu & McMahon, 2017).

3.3 Skolebaserte tilnærminger for å fremme karrierelæring

Lapan, Bobek og Kosciulek (2017) fremhever at det er to viktige utviklingsoverganger som oppstår mellom 6 og 11 og mellom 12 og 14 års alder. Når disse blir behandlet på en god måte, kan det gi ungdom avgjørende fordeler i sin karriereutvikling. Barn som har mestret alderstilpassede karriereutforskings- og utviklingsoppgaver i disse overgangene har større sannsynlighet for å proaktivt og suksessfullt navigere mellom muligheter og hindringer i sin karriereutvikling som ungdommer (Lapan et al., 2017). Den første overgangen oppstår mellom 6 til 11 år og er karakterisert av en økende karrierebevissthet, en begynnende kritisk tenkning, forventninger som senere vil forme karriereutviklingen og et engasjement i meningsfulle, karriereutforskende aktiviteter. Den andre overgangen oppstår mellom 12 og 14 år og karakteriseres av mer bevisst innsats når det gjelder planlegging av utdanning i sammenheng med utforskende aktiviteter og tilgang til relevant informasjon om yrker og utdanning (Lapan et al., 2017).

Fire praksiser blir fremhevet som nyttige å bruke i skolene for å hjelpe barn til å lykkes i møte med karriereutviklingsutfordringer og -muligheter. Dette er klasseromsundervisning i karriereutvikling,

integrere karriereutvikling i læreplanen, individuelle læreplaner og å engasjere foreldre og familier (Lapan et al., 2017). Karriereutforsking og -utvikling spiller en sentral rolle for barns motivasjon og i barns akademiske og selvregulerende utvikling. Dette er mer enn berikende tilleggsaktiviteter, karrierelæringsaktiviteter har potensiale for å gi unik verdi for barn og deres familier. Skoler ville få en kvalitetsheving hvis de klarer å implementere forskningsbekreftede strategier for karrierelæring på tvers av fag (Lapan et al., 2017).

3.4 Bevisst eller ubevisst karrierelæring?

Crause, Watson og McMahon (2017) påpeker at det fines to distinkte kategorier av karriereutvikling i barndommen; den bevisste (formell karrierelæring) og den ubevisste (det som barn ser og hører mer eller mindre tilfeldig). Disse to formene må bli sett i sammenheng med karriereteori, -forskning, politikk og praksis for å utvikle en helhetlig forståelse av hvordan karriereutvikling finner sted i barndommen (Crause et al., 2017).

Etter å ha gjennomgått karrierteori, -forskning, -politikk og -praksis har forfatterne funnet frem til åtte helhetlige retningslinjer for å utvikle karrierelæringsprogrammer for barn (Crause et al., 2017). Den første er at karrierelæring gir grunnleggende ferdigheter og kunnskaper som vil bidra til gode overganger i ulike karriereutviklingstrinn også senere i livet og må derfor starte tidlig i skoleløpet. Den andre er at karrierelæringsprogrammer må basere seg på kunnskap fra teori, forskning, politikk og beste praksis og må skrives for nøkkelpersoner (foreldre, lærere, skoleeiere) som kanskje ikke har noen bakgrunnskunnskap om karrierelæring og som kan komme til å sette spørsmålstegn ved relevansen. Karriereutviklingsprogrammer kan bidra til at elevene klarer å relatere det de lærer på skolen til senere krav i arbeidslivet. Den tredje retningslinjen er at nøkkelpersoner må bli konsultert og involvert i utvikling av karrierelæringsprogrammer og informert om læringsutbytter. Den fjerde retningslinjen er at karrierelæringsprogrammene må tilpasses barnas alder og inneholde klare læringsutbytter. Den femte retningslinjen er at alternative karrierelæringsprosesser som pirrer barnas nysgjerrighet er helt essensielle. Den sjette retningslinjen er at karrierelæringsprogrammer må settes inn i en kontekst for alle involverte. Den syvende fremhever at fasilitatorene for karrierelæringsprogrammer må få tilgang til nødvendige ressurser og opplæring, siden de ikke nødvendigvis har de kunnskaper og ferdigheter som trengs. Den åttende og siste retningslinjen framhever at det må gjøres systematiske evalueringer av utbytte for å kunne utvikle en kunnskapsbase som kan brukes til å rapportere tilbake til nøkkelpersoner og bør omhandle læringsutbytter knyttet til karrierebevissthet, framtidsfokus, selvbevissthet, kunnskap om arbeidslivet og ferdigheter i å ta beslutninger (Crause et al., 2017).

Utfordringer gjenstår i utvikling og implementering av karrierelæringsaktivitetsprogrammer for barn som akkurat har begynt å lære om arbeidslivet. På tross av dette er det et behov for å gi barn karrierelæringsaktiviteter som kan hjelpe dem å tenke på mulige karriereinteresser og hvordan det de lærer på skolen er relevant for deres sener inntreden i arbeidslivet. Fordelen med dette, både for barna og for samfunnet, er en mer effektiv håndtering av beslutninger rundt karriere og overganger. Bevisst

karrierelæring vil gi barn ferdigheter som de kan nyte godt av hele sitt liv. Forfatterne understreker at hvis vi feiler i å gi barn ferdigheter i karrierelæring så kan det føre til at vi ikke forbereder dem godt nok med viktige ferdigheter til å håndtere sin framtid og utvikling inn i ungdomstiden og voksenlivet. Teori, forskning, politikk og praksis skriver alle under på behovet for bevisst karrierelæring i barndommen og hver av disse kommer med forslag til en god utvikling og implementering av karrierelæringsprogrammer for barn (Crause et al., 2017).

4 Metode og datagrunnlag

Dette prosjektet har basert seg på kvalitative data i form av intervju og gruppeintervju, da dette var den best egnede metoden for å besvare problemstillingene. Tema og emner som man i utgangspunktet vet lite om egner seg svært godt som kvalitative problemstillinger, da det vanskelig lar seg gjøre å gjennomføre gode valide surveyer på slike tema. Ved å benytte intervju som metodisk fremgangsmåte har informantene en bedre muligheten til å få frem sine erfaringer og betraktninger på tematikken, da intervjuene er åpne for andre betraktinger enn de forskerne har kommet fram til på bakgrunn av tidligere forskning.

Vi har gjennomført individuelle intervjuer med skoleeiere. Disse har i hovedsak blitt gjennomført per telefon, men også noen ved personlig oppmøte. Intervjuene har omhandlet rådgiving i barneskolen, og forsøk å få frem hvilket syn skoleeier har på temaet, hvilke betraktninger som gjøres rundt rådgivingsrelaterte tiltak og aktiviteter i barneskolen, og hva skoleeiere opplever man har behov for.

Vi valgte også ut fire case hvor hovedmålet var å få frem praksisfeltets erfaringer og opplevelser rundt rådgiving. Hvert case tok utgangspunkt i en skole, og vi har på disse skolene gjennomført gruppeintervju med både elever (4.trinn og 7.trinn), lærere, eventuelt rådgivere/sosiallærere og ledelse. Det er to forskere som har gjennomført casene sammen, og samtlige intervju har blitt tatt opp digitalt. Tabellen nedenfor viser en oversikt over informantene og intervjuene i prosjektet:

Informant	Antall informanter	Antall intervju
Skoleeier	6	6
Skoleledelse	11	4
Lærere	14	4
Elever 7 trinn	18	4
Elever 4 trinn	19	4
Totalt antall	**68**	**22**

4.1 Utvalg

Skolene og kommunene ble valgt ut for å sikre informanter med ulike rammebetingelser og ulike perspektiv. Vi valgte både kommuner og caseskoler ut fra kriterier som sikret at vi inkluderte både store og små kommuner, både store og små skoler, samt 1-10 skoler. Det ble sendt invitasjon til skoleeiere og ledelse ved de utvalgte kommunene/skolene med informasjon om prosjektet, deretter ringte vi de opp for å avklare om de var interessert i å delta, og for videre planlegging av intervju og casestudier. Til slutt satt vi igjen med følgende informanter i studien:

- 6 skoleeiere fra både store og små kommuner, og med ulik kommunal organisering

- 4 caseskoler med variasjon både geografisk og på størrelse. Vi fikk dessverre ingen 1-10 skoler med i casestudien, da samtlige av de vi kontaktet avsto fra å delta. Overordnet beskrivelse av caseskolene er som følger:

    - **Caseskole 1** – Stor barneskole i en stor norsk by. Skolen har ca. 600 elever og det bor over 150 000 innbyggere i kommunen.
    - **Caseskole 2** – Liten barneskole i en rural kommune. Skolen har omtrent 50 elever, og befinner seg i en liten kommune med ca. 4000 innbyggere
    - **Caseskole 3** – Middels stor barneskole med ca. 350 elever, som ligger i en rural kommune. Kommunen har i overkant av 6000 innbyggere.
    - **Caseskole 4** – En stor barneskole med ca. 500 elever, skolen ligger i en kommune med ca. 20 000 innbyggere.

4.2 Metodiske betraktninger og begrensninger

Begrunnelsen for metodevalget i dette prosjektet ligger i forskningsspørsmålenes formuleringer og målsetninger. Overordnet kan dette prosjektet betegnes som eksplorerende hvor hensikten ikke har vært å evaluere eller vurdere skolenes arbeid med rådgiving, men heller å utforske fenomenet sammen med informantene gjennom intervjuer for å utforske hva skolene gjør og hvordan de tenker rundt tematikken. I hovedsak har vi benyttet fokusgruppeintervjuer ved skolene, mens skoleeierintervjuene har blitt gjennomført som individuelle samtaler.

Fokusgruppeintervjuer er både effektiv og anvendelig til å belyse mange ulike tema innenfor ulike problemområder (Kidd 2000). Fokusgruppediskusjoner er en form for dataproduksjon som produserer empiriske data på gruppenivå på problemstillinger bestemt av forsker (Halkier 2010). Metoden er relevant når det er snakk om å etablere gruppenormer, vise forskjeller i holdninger/oppfatninger, samt å undersøke implementering av nye prosedyrer (Kitzinger 1994).

I slike kvalitative studier er ikke hensikten å frembringe numerisk generaliserbare data om deltakerne, men derimot å belyse og utforske temaet rådgiving i barneskolen[5]. Intervjuene har lagt vekt på å la informantenes stemme komme frem, innenfor de tematiske rammene i prosjektet. Det er viktig å påpeke at data fra slike studier ikke har til hensikt å kvantifisere fenomener, man får altså ikke generaliserbare funn ut fra kvalitative studier. Men de kan formidle en meningssammenheng som gir forståelse av de sosiale fenomener som utforskes. Intervjuene har som formål å framskaffe fyldig og omfattende informasjon om hvordan informantene oppfatter og forstår sin situasjon, sine erfaringer, og sine opplevelser knyttet til forskningsspørsmålene.

Det er verdt å merke seg at vi opplevde betydelige vanskeligheter med å rekruttere både skoler og skoleeiere til dette prosjektet. Ved flere anledninger var også skoler positive til deltakelse i

[5] se for eksempel Thagaard 1998

begynnelsen, men fant etter en stund ut at de ikke ville delta i studien likevel. Vi har ringt og sendt forespørsel til et stort antall skoleeiere, og vi har hatt store utfordringer med i det hele tatt å opprette kontakt. Erfaringsmessig er det sjeldent så store problem å få tak i skoleeiere, og enda mer sjeldent at de ikke svarer på påminnelser eller purringer. Dette gjorde administrasjonsprosessen både mer krevende og mer langvarig enn vi hadde regnet med. Vår erfaring fra tidligere prosjekter om rådgiving har vært at både skolene og skoleeier gjerne bidrar inn i slike studier, og vi har aldri hatt så store utfordringer med å finne informanter. En årsak til dette kan være at dette er et tema som (1) skolene eller skoleeier ikke mener er relevant for dem, eller (2) at skoler eller skoleeier tenker at de ikke har nok kunnskap eller kompetanse på feltet til å bidra inn i studien. En svært vanlig oppfatning som vi møtte med mange skoler og skoleeiere var at dette drev de ikke med. Eller som en skoleeier beskrev det:

> *Jeg kan bli med og svare på noen spørsmål om rådgiving i barneskolen. Men det er veldig fort gjort, - for jeg har ikke knyttet rådgivingsfunksjonen til barnetrinnet i det hele tatt. I praksis er det kontaktlærer og helsesøster som ivaretar dette når det gjelder psykososiale forhold. Rådgiving knyttet til yrkes- og utdanningsvalg er lagt til ungdomsskolen.*

Dette sitatet belyser en gjennomgående oppfatning både blant skoleeiere og skoler i denne studien. Rådgiving defineres som et tilbud eller tiltak som gjennomføres fra ungdomsskolen og videre oppover i systemet. Som vi skal komme tilbake til betyr ikke dette at skolene og skoleeier ikke er opptatt av eller driver med rådgiving i en bredere forstand, men oppfatningen av at rådgiving er noe som ikke omfatter barneskolen finner vi igjen blant samtlige informantgrupper i denne studien.

I forlengelsen av dette er det også naturlig å reflektere rundt rollen vi som forskere har hatt i gjennomføringen av intervjuene og samtalene. I og med at de fleste av våre informanter i utgangspunktet mente at rådgiving ikke var noe barneskolene bedrev, har intervjuene vært preget av refleksjoner rundt begreper som vi har introdusert til informantene. Eksempelvis har vi i mange av intervjuene presentert begreper som karrierelæring og karrierekompetanse som erstatning for begrepet yrkesrådgiving eller som en utvidelse av forståelsen rundt rådgiving. På den måten har intervjuene ikke bare fungert som en refleksjonsprosess, men også som en bevisstgjøringsprosess og en introduksjon til nye begreper og forståelser. Påstander som *«jeg hadde ikke tenkt over dette før vi snakket sammen nå»* eller *«jeg trodde ikke vi gjorde noe innenfor dette området jeg, men når vi tenker sånn rundt det så har vi jo en del likevel»* er gjennomgående i både lederintervjuene og lærerintervjuene, og på den måten har nok vi som forskere i større grad vært med på å prege samtalene og retningen på diskusjonene.

Analysene har vi gjennomført etter prinsippene i grounded theory. Dette er en systematisk, induktiv og komparativ tilnærming for å gjennomføre analyser uten sterke a priori teoretiske føringer. Det vil si at vi har kodet intervjuene med utgangspunkt i kategorier som har kommet fram gjennom intervjuene, ikke fra teorien. På denne måten er det informantenes meninger og betraktninger som styrer og teoretiske perspektiver spiller inn som ulike måter å forstå informantenes utsagn på. Videre

har vi sammenlignet utsagn på tvers av intervjuene og skrevet ut analysene i denne rapporten. Vi er tre forskere som har deltatt i prosjektet og vi har gjennomført analysene sammen for å sikre kvaliteten på analysene.

5 Rådgiving i barneskolen – funn og vurderinger

I dette kapittelet vil vi presentere de sentrale funnene fra våre intervjuer. Vi legger vekt på å la informantenes stemme komme tydelig frem, blant annet for å vise det tvisyn mange viser i møtet med begrepet «rådgiving i barneskolen». Rådgiving er noe som informantene dels ikke identifiserer seg med, men likevel ser relevansen av når de tenker litt bredere rundt et fenomen som «karriere» enn det som har vært vanlig i dagligtale.

5. 1 «*Rådgiving, det er vel ikke noe for oss?*» Forståelsen av rådgiving i barneskolen

Når vi presenterte vårt prosjekt om rådgiving i barneskolen for skoler og skoleeiere, besvarte de aller fleste aktørene det med mye undring. De fleste forbandt umiddelbart ordet «rådgiving» med utdannings- og yrkesrådgiving, og mente bestemt at dette ikke var noe de hadde på sine trinn. Våre informanter var derfor litt uforstående til bruken av begrepet rådgiving i forhold til barneskolen.

5.1.1 Sosialpedagogisk rådgiving

Sosialpedagogisk rådgiving hadde våre informanter et klarere forhold til, det ble oppfattet som både relevant og viktig. På det feltet har skolene systemer og rutiner, men de brukte i liten grad ordet rådgiving for dette arbeidet. Det var imidlertid lite tvil om at aktiviteter de definerte under paraplyen rådgiving var sentralt for skolene. En skolefaglig leder i en kommune beskrev det slik:

> *Den sosiale rådgivingen er det nok mer fokus på, for det er vi nødt til i forhold til at eleven må trives på skolen og det er ikke noe mindre fokus nå etter nye paragraf 9. Og fokus på dette med å ruste … Vi har snakket mye om å ruste elever. En ting er å beskytte mot farene i samfunnet, men her har vi hatt mye fokus på å prøve å ruste dem, at tiltakene må være at de blir tøffere til å takle og møte forskjellige folk opp igjennom, om det er skole eller utdanning, eller livet ellers.*

De sosialpedagogiske oppgavene ligger langt framme i bevisstheten hos de fleste av våre informanter. En annen informant beskrev det slik:

> *Den sosiale biten den synes jeg jo vi jobber mye med, vi har jo faste rutiner på at vi tar ut elever og snakker med dem, og da går det jo både på det faglige og det sosiale, og vi har spørsmål som går på begge deler. Og vi prøver på en måte å fange opp, spør hvordan de har det hjemme, hva de gjør på i fritiden, sånn at en prøver på en måte å få med hele pakken da. Og så har vi jo den fordelen på denne skolen at det er forholdsvis få elever i hver klasse, bortsett fra en stor klasse da. Sånn at det er nok lettere, det er lettere å se dem i hverdagen sånn at hvis det kommer en og ja, du ser at, i ansiktsuttrykket at det er et eller annet, så får vi plukket dem opp og snakket med dem. Vi tror at vi er nokså flinke på det* (Lærer).

Ingen av skolene vi besøkte hadde ansatt noen i stillingen som sosiallærer. Noen utrykte at dette var et savn, at en slik funksjon ved skolen ville ha styrket oppfølgingen av elever. De fleste av våre

informanter mente imidlertid at de hadde et relativt godt fungerende system uten sosiallærer også. Våre informanter beskrev kontaktlæreren som den primære sosialpedagogiske «rådgiveren» til elevene. Kontaktlæreren ble oppfattet som den som har tettest kontakt med elevene, og som kjenner både elevene og deres foresatte best, og den elevene først går til hvis det er behov. Rent overordnet var likevel det sosialpedagogiske arbeidet et felles ansvar for skolen, og andre lærere ser også sitt ansvar i slike saker, og opplever at elever tar opp ting som kan være vanskelig med dem. Likevel peker de fleste på kontaktlæreren som den primære førstelinje-aktøren i dette arbeidet.

Våre informanter snakket om betydningen av å etablere gode relasjoner til elevene, slik at det blir lett for alle parter å ta opp ting som er vanskelig. I den forstand blir alle i skolen en potensiell sosialpedagogisk rådgiver. Elevene vi intervjuet oppfattet også stort sett at det var lett å ta opp ting, og lett å finne noen å snakke med hvis det var noe de trengte å snakke om. Noen antydet at de ikke kunne snakke om alt med alle lærerne, men ingen av de vi snakket med mente det var vanskelig å finne noen å snakke med. Dette området var også synlig i skolenes planer, og skolene vi besøkte hadde en helsesøster, i alle fall noen faste dager i uken. Elevene ga uttrykk for at de kjente til helsesøster, og at de visste at de kunne snakke med henne ved behov. De mente også at mange benyttet seg av den muligheten. Det samme mente lærere og ledelse, selv om de også ofte fortalte at pågangen på helsesøster nok var større for jenter. Gutter kan se ut til å ha noe høyere barriere for å oppsøke denne tjenesten mente våre informanter. Informantene ga også uttrykk for at man hadde et etablert apparat rundt skolen, som man kunne benytte seg av ved behov.

5.1.2 Utdannings- og yrkesrådgiving

At sosialpedagogisk «rådgiving» var en viktig del av skolens ansvar, sentralt for å nå skolens mål, var alle informanter enige om. Når det kom til utdannings- og yrkesrådgiving, var de fleste av våre informanter i utgangspunktet som sagt langt mer uforstående – og mente at dette ikke var særlig relevant for barnetrinnet.

Dette ga seg også utslag i at vi måtte bruke til dels betydelig tid på å forklare skoler at det var et poeng i få besøke dem og gjennomføre intervjuer om dette i det hele tatt. En skolefaglig ansvarlig i en mindre kommune, sa blant annet «*Jeg kan godt snakke med deg, men det er ikke noe poeng i det, egentlig*», da vi anmodet om et intervju. Et annet sted krevde det 20 minutters samtale med skolens ledergruppe for å overbevise om at dette kunne være relevant. En skoleleder ved en av skolene vi besøkte svarte på spørsmålet om hva de forbinder med begrepet rådgiving i barneskolen at «*det er sånn som de holder på med i ungdomsskolen*». En skolefaglig ansvarlig i en annen kommune, innledet intervjuet med å si:

> *Jeg har tenkt litt på det etter at du tok kontakt, så kan jeg si det at det er nok et område som ikke har hatt for stort fokus. Det er nok sånn at de fleste tenker at det starter på ungdomsskolen, sånn rent systematisk. Det er helt klart.*

To avdelingsledere ved en caseskole reflekterte over det samme spørsmålet, og nyanserte det hele litt:

> *A: Når man hører begrepet rådgiving så tenker man ungdomsskole, kanskje videregående, ikke sant. Veiledning i forhold til yrkesvalg, sant. Men vi gir jo råd til elevene på andre områder. Så i den sammenheng så er det et fremmedord i alle fall for meg.*
> *B: Ja, men så veileder vi jo dem i det sosiale livet da, prøver å rettlede dem innenfor det da. Prøver å gi de noe input, noen små glimt av hva som kan være ute i den store verden.*

Skolene opplevde altså i utgangspunktet at de ikke hadde fokus eller aktiviteter knyttet til dette, at dette ikke var et tema eller noe det ble lagt vekt på i fagene eller på andre måter. Det hendte at elever snakket om hva de skulle bli når de ble store, som en informant sa, men det var vanligvis ikke noe som ble fulgt opp og bevisst snakket om. Ved en skole sa en informant langt på vei at det at det står i forskriften at man *ikke* skal ha slike aktiviteter i barneskolen. Forskriftens formulering er jo at rådgivingen fra 8. trinn skal gjennomføres som en prosess. Det er eneste gang klassetrinn spesifiseres, men det ble altså av noen tolket som at barnetrinnet ikke skulle ha slik aktivitet.

Andre informanter antydet at det heller ikke var ønskelig å ha særlig fokus på dette så tidlig, for så unge barn, åpenbart begrunnet i en redsel for å stresse med snakk om valg på et tidspunkt der det ikke var nødvendig. Det er ennå så lenge til de skal velge, og de unge må få lov til å utvikle dette gradvis, og ikke presses. En lærer beskrev det slik:

> *Spørsmålet er jo litte granne det, hva som er rett og feil her da. Hvor tidlig man skal begynne å peke dem inn på arbeid, eller om de skal få leve i den boblen hvor det er litt vidt og stort. Jeg tror veien blir litt til som du går. Sånn var det med meg også, først var jeg nå i militæret så begynte jeg med samfunnsfag på universitetet. Det blir jo litt etter hva du lærer. Litt etter hva du kan. Jeg tror nok det blir slik med mange da, du kan starte bredt, men etter hvert som du får mer informasjon fra andre folk, så finner du veien da. Jo mer du kan om nå, jo mer interessant er det.*

Der de to feltene møtes, sosialpedagogisk og karriere, – i tema som valg, tro på seg sjøl, alternative læringsarenaer osv. har mange en forståelse av at de gjør en aktiv innsats. Men de ser sjelden det som gjøres med «karriere-briller». Når vi i intervjuene lanserte et bredere karrierebegrep enn det alminnelige, og i tillegg begrepet karrierelæring, som for de aller fleste var lite kjent, åpnet det også opp for ny forståelse. Når gode valg kobles til det sosialpedagogiske – at det handler om livsmestring, en del av det å skulle skape det hele mennesker i alle sine aspekter; det meningssøkende, skapende, arbeidende, allmenn-dannede, samarbeidende, miljøbevisste og integrerte menneske – så mange av våre informanter koblinger. Mange la vekt på betydningen av å øve elevene i kritisk og kreativ tenkning, innovasjon, kommunikasjon, utholdenhet, tro på seg selv, deltakelse og samarbeid; kompetanser som ifølge mange vil bli enda viktigere i skolen framover. Våre informanter har altså gitt uttrykk for en forståelse av valgkompetanse som ligger nær f.eks. Krumboltz «karrierekompetanser». «Fremtidens skole» (NOU 2015: 8) framhever også fire kompetanseområder

som særlig viktige framover. Dette er fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta, og kompetanse i å utforske og skape.

Hvis karrierelæring handler om å gi elevene mulighet for å leve et godt liv i alle dets aspekter, er de fleste av våre intervjuobjekter klare på at det er en del av deres hovedoppgave i skolen. En lærer sammenfattet det slik: «*Det er jo på en måte en litt sånn sammenstilling både med de sosiale og det med yrker eller kompetanse, de må jo mestre begge deler for å få et godt liv*». Ofte så vi at det handlet om en oversettelse. Ordet «rådgiving» var fremmed og uvant, det måtte oversettes og forstås på nytt. Derfor så vi hvordan man under intervjuet ofte ble mer bevisst på at det nok av og til var et tema også i barneskolen. Intervjuene fungert dermed til en viss grad som en oversettelse, som utløste nye tanker hos informantene, man gjorde nye koblinger basert på nye forståelser. I den forstand må vi nok si at intervjuene påvirket intervjuobjektene, de skapte nye refleksjoner som kanskje ikke ville oppstått uavhengig av våre besøk. Da vi f.eks. spurte «*Hvis jeg sier rådgiving i barneskolen, hva tenker dere?*» oppsto følgende meningsutveksling blant lærerne på en av skolene:

A: Framtiden til ungene
B: Gjøre de bevisst på at de skal ta store valg.
C: Det er jo rådgiving i forhold til at vi driver med da, vi taler ikke bare arbeid og framtiden, men det er jo rådgiving også i forhold til daglig framgang og sosial framgang.
D: Jeg tror ikke vi bruker det ordet i skolen og derfor er det litt ukjent for oss, men vi gjør det kanskje mer enn vi tror.
E: Gjøre dem bevisst over muligheter og evner som de kan bygge videre på. Det kan vi gjøre mye med i barneskolen og ikke minst «Inn på tunet». Få prøve seg i en annen arena.

På flere skoler var lærerne inne på at de ikke tenkte på rådgiving i det lyset, de brukte ikke de ordene om det. Likevel gjorde de ting, og gjennomførte aktiviteter, som var relevant og kunne forstås som karriererådgiving eller -læring.

> *Når man begynner snakker om utdanning og yrkesveiledning og sånt, ser jeg at det er en del ting som vi kanskje ikke plent har tenkt som en yrkesveiledning, men så er det vel litt yrkesveiledning likevel, for det at der kommer det jo inn det med sosial og etnisk bakgrunn og det å kunne, om likestilling og det å kunne ta, bryte en del barrierer der og det jobber vi jo veldig bevisst mot, for på en måte å motivere dem for at du er du, du tar egne valg, og at jobber du så kan du bli det du vi* (Lærer).

Noen lærere fortalte også at tema som yrker og arbeidsliv har en viss plass i undervisningen*:*

> *Vi har om yrker og vi har også snakket om hva foreldrene arbeider med og sånn. Men jeg har jo ikke tenkt så mye på at det er, med yrkesveiledning der, men det er klart bare det, hvis vi begynner å lære å lese, på hvilket trinn de lærer å lese, hvordan du skal videre på skole og du skal få deg en utdannelse og du skal arbeide med noe. Da må du kunne lese og så har vi matte og så knytter vi det opp til yrket*

En annen lærer utdypet dette videre:

> *Så tenker jeg det at vi snakker om at her gjelder det å gi seg selv mulighet til å velge. Det har vi snakket litt om. Du må gi deg selv mulighet til å ha mange valgmuligheter når du blir større. Og derfor så er det også viktig å lære hvor, ja, vi snakker litt om hvorfor skal vi lære dette, hvorfor skal vi lære dette, forskjellige tema, også snakker vi om det at det å lære disse tingene som du lærer på barneskolen, på ungdomsskolen, det setter deg i stand til å ha et større valg når du blir større. Det tenker jeg jo er viktig.*

Noen lærere koblet også dette til behovet for å skape framtids- og mestringstro hos elevene, stilt overfor en samtid og en framtid preget av usikkerhet:

> *Det handler jo om det å gi dem troen, gi de framtidstro, at de opplever at det de er gode på, kan de bruke i livet sitt. Jeg har lest en rapport som sier at foreldrene våre de har nå liksom hatt ett yrke, mens vi har nå fort hatt seks retninger og seks arbeidsplasser. Men så sier de at de som vokser opp i dag, de kommer til å ha seks forskjellige utdanninger, det høres for mye ut og jeg tror faktisk det er litt sant. Så tror jeg det er viktig med den bevisstheten at alle trengs og at alle kan gjøre en god jobb på alle nivå.*

Flere har også vært inne på at de av og til snakker om yrker og arbeidsliv som motivasjon for læring, for å vise relevansen av skole og fag og læring. En lærer fortalte: «*Det er jo det som er å, hver time starter jo med hva som er målet for timen og målet er jo at de skal lære noe for de trenger det til senere*». En annen lærer utdypet dette:

> *Det er ikke det at vi har hatt fokus på å sette det i system, det er tanken om at vi alltid har hatt et mål for timen og at det målet ikke bare er at nå skal vi lære dette her, men de skal også få lære <u>hvorfor</u> de skal lære dette.*

Noen informanter, både i skoler og hos skoleeier, var også tydelige på at karrierelæring er et viktig tema, og at området bør styrkes. De fremhever at det er viktig at allerede barneskole tidlig kan være med på å åpne opp feltet, bevisstgjør om at mye er mulig, og hjelpe elevene å bli kjent med seg sjøl og de muligheter som finnes. Ved en skole svarte en lærer at hadde vi spurt for ti år siden ville hun sagt at det er for tidlig å ta opp slike tema, men i dag er det ikke lenger det etter hennes oppfatning. Noen påpekte også at det er viktig å starte dette tidlig, før elevene har blitt for bundet opp i stereotype forstillinger om eksempelvis yrker og kjønn. Dette tyder på en økende bevissthet hos ansatte i skolene om nytten og behovet rundt karrierelæring i barneskolen.

Vi ser også tegn til at fokuset på karrierelæring etterspørres av aktører utenfor skolen. I en større bykommune vi besøkte, fortalte man at det fra politisk nivå hadde kommet en «bestilling» til administrasjonen på en samlet plan for utdannings- og yrkesrådgiving fra 1. til 10. trinn. Derfor var de på administrativt skoleeiernivå interessert i vårt tema. Det er tegn på at det finnes en større interesse

for å se karriereveiledning i sammenheng for hele grunnopplæringen, og at man noen steder er i begynnelsen av en prosess på dette.

En annen informant fra skoleeiernivået la vekt på at man i deres kommune jobbet aktivt med en form for entreprenøriell virksomhet for alle trinn i skolen og barnehagen, og så dette klart relatert til karrierelæring. Man hadde i kommunen utarbeidet en samlet plan for dette, der man knytter aktiviteter i lokalmiljøet tydelig til kompetansemål. Selv om dette arbeidet klart fokuserte mest på ungdomsskolen og den videregående skolen, inkluderte man hele opplæringsløpet og barnehagen i aktivitet, som i alle fall indirekte og innenfor en bredere karriereforståelse vil ha relevans.

Samme kommune inngår i et bredere nettverk av kommuner som arbeider med utvikling av skole og oppvekst i et samfunnsmessig perspektiv, og i den forbindelse er rekruttering til lokalt arbeidsliv sentralt. Også det lokale næringslivet ble sagt å være svært interessert, også med tanke på barneskolen, da de tenker langsiktig rekruttering, og ønsket å starte tidlig med bevisstgjøring om muligheter som finnes i lokalsamfunnet. Knyttet til dette prosjektet hadde elevene vært involvert i et prosjekt der de skulle skape fremtidsbilder. En rektor fortalte dette:

> *Elevene skulle uttale seg litt om 2040, altså framtidsskolen i elevrådet, og da kom det opp at de var interessert i å vite litt mer om the real life. Det virkelige livet. Hva som vil møte dem når de blir store i voksensamfunnet. Om yrker, ulike retninger. De var interessert i å vite mer om fremtiden sin. Så det er sikkert mye de lurer på egentlig.*

Også elevene etterspør som sagt til en viss grad dette teamet i skolens undervisning, noe vi skal komme tilbake til.

5.2 «Ja, DET kan jo selvsagt være karrierelæring også …» Hvilken «rådgiving» driver skolene med?

Ved flere skoler har de vært inne på at tema som arbeidsliv og yrker kan høre hjemme i undervisningen i fag. I f.eks. samfunnsfag hører dette naturlig hjemme blant læringsmålene, som en lærer fortalte:

> *Det ligger en del i samfunnsfag, på lavere trinn også, så det jobbes jo med det. På 5-trinn i samfunnsfaget skulle f.eks. elevene intervjue noen i familien om arbeid og yrker og hvorfor de har tatt valgene, som de så skulle presentere for gruppen, med bilder og greier, og da fikk de innsikt i veldig mange ulike yrker. Det var en veldig artig måte å arbeide med det på.*

Noen skoler er også opptatt av å dra inn foreldre i undervisningen, knyttet til at foreldre arbeider med ting som er relevant faglig. Dette gir selvsagt også en viss innsikt i de yrker foreldrene har. Også når andre eksterne aktører blir brukt, blir det ofte spørsmål om yrket. Spørsmål som hvordan jobber en arkeolog eller forfatter er da naturlig. I løpet av intervjuene kom det dessuten opp mange eksempler

på spesielle tiltak som kunne være relevant også sett med karrierelærings-briller. Vi vil i de følgende delkapitlene ta med noen eksempler.

5.2.1 Eksempler på tiltak i barneskolen: Mitt valg

Flere skoler deltar/bruker programmet «Mitt valg», et holdningsskapende program som ved hjelp av lek og andre aktiviteter skal bidra til å gi «*elever positiv selvfølelse og gode holdninger. Det hjelper dem å ta det riktige valget i avgjørende øyeblikk slik at de unngår risikoatferd som mobbing, bruk av rusmidler, nasking, radikalisering og vold*».[6] Ved flere skoler koblet de dette til karrierelæring sjøl om valg knyttet til utdanning og yrke ikke fokusers spesielt, og lærerne i utgangspunktet så det som et sosialpedagogisk tiltak: «*Mitt Valg, det er et sånt program der ungene lærer å ta egne valg og hvordan, hvis vi gjør sånn, hvordan påvirker det de andre også, så det er også et kjempegodt redskap å bruke i den sosiale treningen*». En rektor beskrev det slik:

> *Mitt Valg handler om at eleven skal gjøres i stand til å ta egne valg, og at alle skal være inkludert, lære om litt teknikker på det, at ingen skal stå utenfor, både i lek, uteskoler og i klassemiljøet generelt, sånn at alle skal ha det trygt og godt, og alltid ha noen å være sammen med.*

En annen lærer som hadde prøvd dette, beskrev det slik: «*Du skal trene sosial kompetanse i bunn og grunn, så er det forskjellige leksjoner der du gjør ting for å styrke eleven i å ta valg, se på konsekvenser, det er mye forskjellige leksjoner som de skal trene på, da*». Lærere som hadde deltatt, opplevde dette som positivt, men fortalte at det kunne være litt vanskelig å ta det ut av kurssituasjonen og inn i ordinære timer. I intervjuene med oss koblet de det som sagt også til generell valgkompetanse, som også kan ha relevans for karrierevalg. Hvis man tenker innenfor et bredere karrierebegrep, så de at dette var relevant. MOT er at annet slik program som ble nevnt som hadde relevans med hensyn til å øve elever i å gjøre valg, men ingen av skolene vi besøkte var engasjert i dette.

5.2.2 Eksempler på tiltak i barneskolen: ART

Ved en annen skole hadde de over noe tid kjørt et opplegg i det de beskrev som sinnemestring omtalt som ART, utviklet av SmART oppvekst[7], der mye vekt legges på å øve barns kompetanse i å se ferdigheter hos seg selv og andre. I dette benytter de samtaler i gruppe, rollespill, lekpregede aktiviteter av ulik art. Både lærere og elever assosiert til dette når En av lærerne ved skolen beskrev det slik:

> *Vi kjører jo trening i sosial kompetanse på skolen her da. Det er jo et eget ti-ukers program der du trener på å ta valg. Der du må tenke igjennom hvilket valg du tar. Det er jo etter min mening den viktigste treningen vi gjør.*

[6] http://www.determittvalg.no/om-mitt-valg/
[7] http://smartoppvekst.no/

Tilfeldigvis ble intervjuene ved skolen gjennomført i det rommet der dette ART-kurset ble holdt. Læreren sitert over pekte mens han snakket på tre av plakatene på veggen, der teksten var henholdsvis «*MOT: Når vi tør å gjøre noe som er bra (eller du har lyst til) enda vi synes er litt skummelt*», «*SELVTILLIT: Ha tro på at du er noe, vil noe og kan noe*» og «*MÅLRETTETHET: Finn ut hva du vil, og hva du må gjøre for å nå målet*». Alt dette var ting som lærerne helt klart knyttet også til det vi snakket om, karrierelæring.

5.2.3 Eksempler på tiltak i barneskolen: «Ut av skolen»-opplevelser

Flere skoler har snakket om at de aktivt bruker «uteskole» der de bruker naturen og nærmiljøet som læringsarena. En skole hadde også en årlig skogs-dag, men hadde aldri reflektert over at de kunne bruke den til å lære om skogbruk.

En lærer fortalte at hun hadde tatt med elever på besøk på yrkesfag på nærliggende videregående skole. Dette gjorde hun primært for å motivere litt skolesvake og umotiverte elever, men så også hvordan nettopp innsikten i mulige jobber kunne være det som ga motivasjon:

> *Nå er jeg litt heldig siden jeg har en bror som er leder på yrkesfag, jeg ringer ham og spør, hva kan vi komme og se på, og når? Nå jobber jeg spesielt med lese- og skrivevansker og det gir dem trua på at de kan ha en slik jobb, sant* (Lærer).

En av skolene vi besøkte hadde i flere år benyttet programmet «Inn på tunet».[8] Skolen hadde en fast avtale med gård like ved skolen. De besøker denne regelmessig og driver ulike aktiviteter, med dyr, padling, ulike læringsaktiviteter og mye vekt på mestring. «V*i bruker gården som et utvidet klasserom*, sa en av lærerne. *Da driver de også med elevbedrift da, vi legger det inne i prosjektet*», utdypet en annen lærer. Av områder som dekkes, nevnes maskin/mekanikk, friluftsliv, ved-arbeid, fiske (fjord og ferskvatn), lokale mattradisjoner, snekring, gardsarbeid, vedlikehold av aktivitetsløype. Vi ser altså at en rekke temaer forbundet med gårdsdrift og arbeidsliv presenteres, men fokus er på læring, det oppleves som et allmenpedagogisk tilbud, og man har stort sett ikke sett det med karrierebriller. Elevbedrift inngår også her, etter modell fra annet arbeid med entreprenørskap. Dette er imidlertid ikke vanlig ved de skolene vi har besøkt.

Lærerne ved en skole fortalte hvordan de blant annet brukte elevbedriftskonseptet knyttet til innsamling av midler til Redd barna:

> *Vi har elevbedrift i ny og ned, men lite kontinuitet i det. Men de må lage sitt eget konsept for innsamling av penger f.eks. til Redd barna, da lærer de at det finnes mange måter å få inntekt på, ser muligheter* (Lærer).

[8] https://www.matmerk.no/no/inn-pa-tunet

Noen skoler hadde tidligere arbeidet med partnerskap, der de hadde hatt avtaler med bedrifter i nærmiljøet, som de benyttet som læringsarena. I skolene vi besøkte var partnerskapsarbeidet stort sett lite aktivt, men lærerne på en skole snakket om at de hadde en fast partnerskapsavtale med den nærliggende sjokoladefabrikken, som de besøkte med 7. trinn-elevene hvert år: «*Elevene gleder seg, de snakker om det i 7 år. Og det er klart, ved det besøket får de jo se hvordan produksjonen skjer, hvilke prosesser som kjøres, hva de driver med på en stor fabrikk*». Det var også tydelig at partnerskap er et tema som enkelte skoleeiere og skoler er opptatt av, også knyttet til barnetrinnet. Det å ha forutsigbare avtaler med bedrifter og andre, fremheves som en klar fordel i slikt arbeid.

Besøk på arbeidsplasser og institusjoner i lokalmiljøet er relativt vanlig i alle skolene vi har besøkt – men da mer med tanke på læring i fag, ikke karrierelæring, av og til knyttet til invitasjoner fra foreldre.[9] En skolefaglig ansvarlig i en av kommunene vi besøkte, beskrev det slik:

> *Det er nok et mer faglige mål i det, innenfor det med samfunnsfag, historie eller andre emner. Det er nok ikke så bevisst at det handler om yrkesveiledning, men da kan du si at det gjøres jo, sånn at de får jo et innblikk i de forskjellige yrkene selv om det ikke er satt i den settingen som du har fokus på* (Skolefaglig ansvarlig).

Ved en skole hadde elevene eksempelvis besøkt den lokale Felleskjøpet-butikken. Selv om dette var en rural kommune, mente flere av våre informanter at elevene hadde lite innsikt i hva de drev med der, og at besøket derfor kunne være en øyeåpner for noen. Skolefaglig ansvarlig i kommunen sa det slik*:*

> *De får jo på en måte litt innblikk i det og vet at hvis du besøker Felleskjøpet så ser du både på faglige ting, men du får også se hvilke arbeidsplasser de har der, ellers kan det hende at de tror at det bare er en butikk der de selger plenklippere. Det er jo det man ser når man kjører forbi. Men de får jo være med på å se at de faktisk tar imot korn av forskjellig slag, måler fuktighet og ser at det faktisk er en arbeidsplass med mange forskjellige oppgaver …*

I en annen kommune hadde de et obligatorisk besøk i banken for elever på 7. trinn. En lærer fortalte om dette:

> *Vi er på banken vært år, og da får vi omvisning på banken og de forteller om arbeidet de driver med og litt forskjellig oppå der. Det er litt med elevbedriften da, at de ser hva det vil si med en konto, og så forteller de som arbeider der hva de forskjellige etasjene driver med da. De driver jo med forskjellige ting, det synes jo jeg også er veldig greit at elevene får se*.

Andre eksempler som ble nevnt på slike bedriftsbesøk, var besøk på et lokalt grustak, trelastbedriften i kommunen, meieriet, lokale butikker, museer, samt mer tilfeldige gårdsbesøk, ofte fordi man har blitt invitert av foreldre til elever. Typisk at den slags aktivitet er at det ofte litt tilfeldig, knyttet til

[9] Dette vil bli ytterligere utdypet i kapittel 5.5.4.

enkeltlærere. Det er noe som skjedde det ene året men ikke nødvendigvis ble gjentatt, til tross for at det ble opplevd som vellykket av både lærere og elever. Rektor ved en skole beskrev hvordan man en tid hadde arrangert sykkeltur med et trinn, der man besøkte flere butikker, meieriet osv.:

> *Vi syklet med storungene for å sjekke priser, så kjøpte vi lunsj, og så var vi innom på Tine for å se litt der, og så var vi på Kiwi og COOP, for de skulle sjekke priser og finne ut hvor det var billigst og gjøre litt sånn gjennomsnittsmåling og litt sånn, da. Det var så lærerikt for elevene, vi gjorde det vel i to år, og så har det ikke vært på to år. Og hvorfor har det ikke vært på to år? Det tror jeg er for at vi føler at vi kommer og forstyrrer.*

Som vi ser var dette i utgangspunktet ikke tenkt som «karrierelæring», men som et biprodukt fikk elevene også et visst innblikk i de stedene man besøkte, som arbeidsplasser betraktet.

Sammenfattende kan en si at mange av skolene har tiltak som oppleves som relevante for karrierelæring, men de har lite system rundt det, og definerer det ikke (primært) som karrierelæring. Alt dette oppfattes primært som læring i fag eller på tvers av fag i andre læringsarenaer, eventuelt som sosialpedagogiske tiltak for elver ved behov, eller arbeid for å skape mestringsopplevelser eller gi pusterom fra klasserommet. Først i møtet med oss ser de at det også kan handle om karrierelæring. Da dukket det gjerne også opp eksempler på ting de kunne gjort «*Vi har aldri besøkt bedrift XX, selv om den ligger like der borte og vi vet at de er interessert …*», sa f.eks. lærerne på en skole. Rektor på en annen skole reflekterte i intervjuet med oss rundt dette:

> *Alle guttene i 1. klasse er jo levende opptatt av maskinentreprenøren som er nærmeste nabo til skolen, de kjenner sjåførene som kjører forbi her og alle sammen vil jobbe der når de blir store … Men vi har aldri vært på besøk der.. rart i grunnen …*

5.3 Samarbeid og nettverk

Vi har snakket med samtlige caseskoler om samarbeid og nettverk knyttet opp til det som kan defineres inn i deres rådgivingsarbeid. Når det gjelder det sosialpedagogiske arbeidet oppleves det som sagt at dette både er satt inn i et system og at det finnes klare strukturer og rutiner for samarbeidet. Innenfor det sosialpedagogiske aspektet dreier dette seg om samarbeid med kommunen, og mer spesifikt samarbeid med PPT, BUP, Barnevern og andre kommunale instanser. Her nevnes også ulike spesialpedagogiske team, hvor aktører fra kommunen tas inn ved behov. Flere informanter refererer til helsesøster og miljøterapeuter når det gjelder sosialpedagogisk rådgiving, i tillegg til ansatte spesialpedagoger ved den enkelte skole.

Når det gjelder samarbeid med arbeidslivet er dette i mye mindre grad strukturert. Samtlige av våre caseskoler benytter seg lokalsamfunnet på ulike måter. Noen drar på bedriftsbesøk eller besøk til ulike museer eller gårder. Noen benytter seg av foresatte og drar disse inn i undervisningen når det passer seg slik. Noen har også formaliserte samarbeidsavtaler med arbeidslivet i lokalsamfunnet,

mens andre igjen møter arbeidslivet gjennom ungt-entreprenørskaps tiltak i skolen. Felles for alle våre caseskoler er at de på en eller annen måte benytter seg av lokalsamfunnet og de lokale arbeidsplassene, men at skolene mangler gode rutiner for dette arbeidet. Som en rektor sier så *«er det litt tilfeldig hva vi gjør hvert år. Det avhenger av både hvilke lærere som er på trinnet og hvilke foreldre som er der»*.

Gjennomgående ser vi at informantene på alle nivå vi har snakket med er enige om at dette arbeidet er lite strukturert og litt tilfeldig i barneskolen. Det finnes lite planer for arbeid og samarbeid med arbeidslivet, og derfor kan det se ut som om at det blir opp til det enkelte trinn eller den enkelte lærer å gjøre det han/hun tar initiativ til. Noen planer finner man, men disse varierer fra skole til skole, og omhandler samarbeid om fag. I disse planene kan karrierekompetanse eller karrierelæring i beste fall fått svært liten plass. En rektor beskriver det på denne måten.

> *Nei, men det er litt sånn tilfeldig (samarbeid med bedrifter og arbeidsliv). Det er nok mer om hvem som er inne på trinnet. Vi prøver å være oppmerksomme på hva er det de gjør foreldrene til de på trinnet vårt. Men det er tilfeldig ja …*

Samtidig ser flere av våre informanter helt klart behovet for at elevene får mer kunnskap om arbeidslivet og lokalsamfunnet rundt dem. Oppfatningen av at *«barna i dag er lengre vekk fra voksensamfunnet»* går igjen, uten at den nødvendigvis trenger å være negativt ladet. Uansett fører dette til at flere av våre informanter absolutt ser verdien av å fokusere på arbeidslivet også i barneskolen. En informant påpeker at:

> *Før i tiden så var jo barna mer delaktig i yrkeslivet gjennom foreldrene, sant. Bodde på gårder og det var bedrifter i nærheten, sant. Husker selv som guttunge, jeg bodde i *******. Var nede på fabrikken hver dag nesten, sant. Snakket med fabrikk-karene, sant. Var med litt. Men nå vet du, nå er det jo stengt sånt for barna. Det står jo forbudt for barn der også. Men ... du var delaktig før, du visste om en del yrker i nærområdet ditt. Mens nå er det sikkert sånn at barna er mer fjerne fra den verden* (Lærer)

I samtalene rundt dette med bedriftsbesøk og samarbeid med arbeidslivet ble det tydelig at dette var *«en av de dårlige samvittighetene»* som ansatte på skolene kjente på. At de ikke hadde fått til dette på en god nok måte, selv om fokuset på samarbeid med lokalt nærings- og arbeidsliv opplevdes som til stede både fra politisk hold og fra bedriftene selv. Mange av våre informanter gav uttrykk for at man over lengre tid hadde hatt fokus på slike samarbeid (i større eller mindre grad), men da gjerne i forbindelse med konkrete læringsmål i spesifikke fag. En rektor forteller at:

> *Ja. Vi hadde en del slike avtaler. vi jobbet jo frem noe. Men fra de planene som ligger ute da, de må jo implementeres. Vi tok utgangspunkt i ting som var i drift. Det var noe kirkebesøk eller innpå tunet, skogdag, sant. Altså planene ligger der, og det er mye av det vi driver med. Men jeg vet ikke akkurat hvor mye de planene er aktive altså. Men det er jo på en måte planer for det vi holder på med da, eller det vi skal holde på med*

Flere av våre informanter har vært innom «relevans i utdanningene» når samtalen har dreid mot bruk av lokalsamfunnet og arbeidslivet. Altså at man ser behovet for å gi elevene kunnskap og erfaringer om hvorfor enkelte tema eller fag er viktige å lære.

> *Det er faktisk en utfordring til oss som jobber i skolen da. Å knytte lærestoffet til det praktiske eller det kjente. Prøve å koble det til noe de har kjennskap til da. Slik at det byr til læring da. Til ting de kan litt fra før. Man kobler ny kunnskap på* (Lærer).

I intervjuene ble det også reflektert rundt hvorfor det er så vanskelig å få til et godt og strukturert samarbeid med lokalt arbeidsliv. Begrunnelsene varierte helt fra at det var for lite fokus på dette fra ledelsen, til at det opplevdes som utfordrende for lærere å ta kontakt med næringslivet da de følte de visste for lite om hva disse kunne tilby. Andre begrunnelser gikk på det rent praktiske, at det var vanskelig og tidkrevende å planlegge og gjennomføre slike besøk, eller at det var for få relevante bedrifter i umiddelbar nærhet. Felles for alle var at det var utfordrende å få slike samarbeid implementert på en slik måte at tiltaket ble en naturlig del av opplæringen over en lengre periode, bortsett fra de faste samarbeidene noen av skolene hadde og som de hadde hatt *«i alle år»*. Flere av våre informanter var også inne på at slike partnerskap eller bedriftsbesøk ofte er noe som forventes av aktører utenfor skolen, og som er politisk korrekt og drive med, men som ikke oppleves å ha like mye relevans innenfor skolen. En rektor formulerte dette på følgende måte:

> *Nei veit du hva, jeg trur det er både og jeg, om slike tiltak er bra. Når det kommer noe nytt i systemet, er det slik at «Nå skal vi ha partnerskap», så begynner vi å lage oss partnerskap, gjør det fordi noen har sagt at vi skal gjøre det. Så vet vi ikke hvordan vi skal gjøre det her på best mulig måte. Samtidig så er det ofte slik at næringslivet sitter der og egentlig vil bidra med ting. Men de veit ikke helt hvordan de skal bidra heller. Når vi som skoler tar kontakt så blir det jo kjempenyttige opplegg. Men du ser ofte at forskjellige andre vil få i gang ting, altså andre utenfor skolen som mener vi skal holde på med partnerskap. Så blir det litt dyttet på, så blir det til en forstyrrelses faktor, det blir egentlig bare støy. Så veit vi det at mye av den støyet som finnes rundt skolen som er nyttig, som hadde vært bra. Men vi har ikke kapasitet*

5.3.1 Samarbeid om overganger

I samtalene med våre informanter var det også flere som la vekt på at arbeidet om overganger kan være viktig særlig innenfor det sosialpedagogiske området. Samtlige skoler vi snakket med hadde tydelige rutiner og strukturer når det gjaldt samarbeid med både barnehagen og ungdomsskolen. Dette var følgelig også noe skoleeier nevnte som en viktig forutsetning for kvalitet i opplæringsløpet. Samarbeid om overganger ble av samtlige informanter sett på som en selvfølgelighet.

> *Det og er jo fast takst da. At barnehagen kommer hit. Førskolebarn, det er jo logisk, det handler om å trygge barna. Når sommeren er ferdig så skal de hit, ikke sant, og de er det ofte gjenbesøk også. Altså flere ganger* (Lærer).

I intervjuene ble nettopp samarbeidet om overgangene nevnt som et viktig sosialpedagogisk tiltak som også kunne regnes inn under et utvidet rådgivingsbegrep. Det å forberede barna på overgangen, å trygge de i situasjonen og også det å trygge de foresatte blir sett på som samtlige caseskolers oppgave. En lærer som før intervjuet hadde reflektert litt rundt dette med rådgiving i barneskolen og kommet frem til at *«For meg handler rådgivingen om veiledning, det handler om daglige valgene på mange måter, for vi tenker jo fremover, på ungdomsskolen, vi tenker på det som er utenfor»*. Her blir det tydelig at lærerne ser på det som sin arbeidsoppgave og klargjøre elevene som best de kan for fremtiden, og at det for denne barneskolelæreren handler om å trygge elevene i de daglige valgene som skal tas, og å forbereder de på hva som forventes av dem fremover. Samme lærer fortsetter:

> *Jeg tenker litt på det at karriereveiledning sånn sett, handler om at de er forberedt på hva de møter når de skal på ungdomsskolen. Jeg husker på den tiden jeg jobber på ungdomsskolen. Jeg tok imot den nye 8. klassen, og det spennet [i modenhet] … fra gutter som springer litt febrilsk på leiting etter sandkassen og klatrestativet og kanskje hadde hatt godt av å gå på barneskolen hvert fall ett år til. Til jenter som egentlig ser ut som de kan gå i tiende for den saks skyld. Som er fokusert og veldig klar for den typen utfordring som de får. Det er et stort spenn …*

Den store variasjonen når det gjelder utvikling og modenhet blant elevene er noe flere av våre informanter opplever som en utfordring. Men det er ikke dermed sagt at det kun er de elevene som ligger lengst bak i utvikling som har utfordringer med overgangen til ungdomsskolen. En reell utfordring som nevnes er denne gruppen elever som er svært opptatt av å prestere og å gjøre de riktige valgene, de som allerede i 7. trinn vet hva de må prestere for å komme seg dit de vil, og som har skyhøye krav til seg selv både innenfor det skolefaglige men også innenfor alle andre arenaer. I et gruppeintervju med lærere forteller en lærer om en utfordring hun står oppe i akkurat nå som nettopp handler om å arbeide med elever som har for høye krav til seg selv.

> *Jeg har en elev nå, som vi har jobbet litt med, for hun er så nervøs for å begynne på ungdomsskolen. Nervøs for ikke å klare, eller det å gjøre feil. Hun sover ikke, og gråter seg i søvn, og det er i 7. trinn*

Overgangen til ungdomsskolen oppleves som krevende for en god del av elevene, og lærere og skoleledelse vi har snakket med tenker at et viktig mål for barneskolen i denne overgangen er å forsøke å ufarliggjøre ungdomsskolen, gjennom å fokusere på utvikling heller enn resultater, gjennom å utvikle gode og trygge læringsmiljø og gjennom å forberede elevene på hva de møter i ungdomsskolen.

5.4 Elevenes stemme

I prosjektet har vi intervjuet elever på 4. trinn og elever på 7. trinn. Oppsummert er inntrykket at elevene på 4. trinn hadde svært lite begreper om rådgiving, valg og karrierelæring, og de var heller ikke særskilt opptatt av dette. Når det gjelder elevene på 7. trinn, var disse i større grad opptatt av at de snart skulle begynne på ungdomskolen og hvilke valg de måtte gjøre der. Generelt er inntrykket at elevene på 7. trinn i stor grad ønsker mer informasjon om ungdomsskolen og har et behov for å

vite mer om hva ulike valg vil innebære. Det er en ting å vite hva de skal bli, men de ønsker å vite mer om prosessen fram til yrket.

5.4.1 Kunnskap om utdannelse og yrker – hva vil du bli?

Elevene har lite kunnskap om ulike yrker, og opplever i liten grad at dette er et tema som de diskuterer verken på skolen, med venner eller med foreldre. På spørsmål om de snakker om hva de vil bli på skolen svarer en elevgruppe:

> A: *Ikke egentlig. Spør noen ganger om hva man har lyst til å bli, eller jeg spør noen ganger om hva de har lyst til å ta på ungdomsskolen. Ikke noe stort rundt det.*
> B: *Ikke så stort tema, sånn egentlig. Tror jeg. Det er tatt opp, men er egentlig ikke noe vi snakker om.*
> C: *Vi snakker mer om det sosiale og hvordan vi gjør det mer enn om utdanning og sånn*. (Elever 7. trinn)

Yrker og utdanning er ikke noe særlig utbredt tema, de snakker mer om det sosiale. Elevene ved en annen skole fortalte at det av og til blir tatt opp: «*Det spørs litt hva vi holder på med da. Om vi holder på med noe som er ganske likt det, så kan det hende at vi tar det opp, men det er ikke alltid*» (Elev 7.trinn). Videre forventer de at dette bli et viktigere tema i ungdomsskolen og videregående skole: «*Jeg tror kanskje det blir litt mer snakk om det når vi kommer på siste, når vi kommer på videregående, og når vi er ferdig med ungdomsskolene så blir det litt viktigere*» (Elev 7. trinn). Det kan virke som at elevene mangler et «språk» for dette og at de heller ikke blir utfordret av de voksne rundt seg til å reflektere over hva de ønsker å bli når de blir store. Det å snakke om ulike yrker kan flettes inn i undervisningen ulike steder, men virker ikke som at det gjøres i noe særlig grad. Noen av elevene på 4. trinn var også tydelig på at ikke enda hadde kunnskapen og kompetanse som var nødvendig for å ta valg:

> *Men altså, vi vet jo ikke enda hva vi har å velge mellom. Kanskje vi vet sånn politi, brannmann, sykepleier, litt sånn advokat eller noe sånt. Men vi vet ikke om sånne andre jobber, som vi egentlig ikke vet hva er enda, eller at de finnes. Ja det finnes jo tusenvis av jobber som vi ikke vet noe om* (Elever 4. trinn).

I samtalen med elevene var vi også inne på hva de ikke ville bli:

> *A: Jeg vil ikke bli vikar! Og ikke Bibliotekar!*
> *B: Eller brannmann, politi eller lærer …*
> *A: Jeg vil ikke ha farlige jobber!*
> *C: Bibliotekar er ikke farlig!*
> *A: Nei, men jeg vil ikke ha kjedelige eller farlige jobber*
> *C: Jørgen ville bli krokodilledreper!*

B: *Jeg vil ikke bli pilot eller sjømann eller noe. Jeg vil ikke bli noe som jeg blir kvalm av. Jeg vil ikke bli buss-sjåfør eller taxisjåfør. Og jeg vil ikke bli dykke for jeg hater haier!*

C: *Jeg hater også haier!*

A: *Og jeg vil ikke bli noe som jeg blir kald eller våt av …* (Elever 4. trinn)

Vi ser i elevintervjuene at elevene i alle fall til en viss grad utforsker mulighetsrommet, de leker med forestillinger om ulike yrker og reflekterer over om de yrkene passer for dem. Utsagn av typen, «*jeg liker dyr, så jeg vil jobbe med det*» eller «*jeg elsker å danse, så jeg vil bli artist*», går igjen i mange intervjuer. Men vi ser også at de ekskluderer ulike typer yrker ut fra interesser og oppfatninger om seg selv. Ofte forteller de også at andre, gjerne foreldre eller andre voksne har sagt ting av typen «*du som er så flink til å tegne, må jo bli arkitekt*», eller «*du er så flink til å mekle mellom folk som krangler, skal tro om du blir advokat*». Dette er også med på å forme barnas drømmer om framtida.

5.4.2 Bedriftsbesøk og kunnskap om lokalsamfunnet

En inngang til å starte en refleksjon rundt yrker og utdanning er å gjøre elevene kjent i lokalsamfunnet. Hvilke bedrifter og ressurser finnes? Hvor arbeider foreldrene? Hvilke yrker finnes? osv. Elevene forteller at de har vært litt ute på besøk på museer, aktivitetssenter, på gårder, i bank, i lokalavisen og lokale bedrifter, men det virker som at disse besøkene i liten grad blir koblet med det som handler om karrierelæring. Vi spurte dem om de hadde lært noe om lokalsamfunnet sitt, og de svarer: «*Ikke så mye. Men det finner en jo ut selv da. Vi lærer ikke så mye om bygda, vi lærer om litt sånn andre plasser. Oslo, Trondheim og alt annet. Ja, sånne litt sånn større byer*» (Elev 7. trinn). De har vært i banken, men det var lite fokus på ulike yrker og utdanninger for å arbeide der. Ved en skole snakker elevene om noe de kaller for «Inn på tunet». Dette er et opplegg hvor de drar til en gård og steller dyr, dyrker grønnsaker og lager elevbedrifter hvor de selger f.eks. grønnsaker til inntekt for klassens tur-kasse. Dette er helt klart en aktivitet som kan ha relevans til karrierelæring og valg av yrke og utdanning, men dette potensialet blir i liten grad utnyttet. Ved en skole forteller elevene om besøk de har hatt på skolen:

> *Det blir litt mer historie blandet inn i det. Så har vi hatt en del musikere her. Men vi har aldri snakket om det sånn skikkelig i skolen hva vi kan bli. Vi har liksom ikke snakket om det. Ikke på barneskolen. Vi har kanskje snakket om hva vi har lyst til å bli, men vi har aldri snakket rundt det og hva det innebærer* (Elever 7. trinn).

Elevene viser tydelig en interesse for temaet, og da ikke bare hva de skal bli, men prosessen fram til ulike yrker. Det er likevel tydelig at disse bedriftsbesøkene i liten grad har handlet om valg av yrker, eller om å utforske ulike retninger. Bedriftsbesøkene har som vi allerede har nevnt fokus på spesifikke fag eller læringsmål, eller en mer sosial agenda. I en gruppe 4. trinns elever som snakket om hvilke bedriftsbesøk de hadde vært på ble følgende vektlagt:

A: *Vi var for eksempel på søppeldynga for ikke så lenge sia. Da lærte vi litt om sånne batterier og hvor ting skal kastes og slikt. Så skal vi på museet på torsdagen, og i 7 så skal vi på sjokoladefabrikken og ha avslutning og spise sjokolade (elever 4. trinn)*

B: *Noen ganger på Redd barna-dagen så skal vi springe rundt skolen, da springer vi opp bak veien der og en ny løype hvert år, og da er vi litt utom skolen. Og hvis noen har penger med seg så kan det hende at de løper innom butikken for å kjøpe seg godteri … Da er vi litt utom skolen da* (Elever 4. trinn)

5.4.3 Overgangen til ungdomsskolen – ønsker mer informasjon

Når vi spør elevene om overgangen til ungdomsskolen, så er det mange som gleder seg, men noen har også blandede følelser. De er mest spent på hvordan det sosiale blir, for de vet lite om det faglige. De er veldig klar over at det blir en stor endring, men ikke helt hva den innebærer. En elev er opptatt av at ungdomsskolen gir en større frihet og mer innflytelse. *«Det at man kanskje får en større innflytelse, at mange blir med modne. Vi får gjøre mer modne ting på en måte. Vi er ikke barn lengre. Det er en ting jeg gleder meg til»* (Elev 7. trinn). En annen elev sier: *«Jeg gleder meg også litt til det han sier. Større frihet. Det er sikkert regler der og, men det er ikke skolegrense. Bare at du er tilbake til timen til da, for eksempel»* (Elev 7. trinn). Elevene er videre veldig tydelige på at de ønsker mer informasjon og svarer et unisont «*JA!*» på dette spørsmålet. En av dem følger opp med at det er en lærer som har snakket om den økte tilliten de vil få som ungdomsskoleelever.

> *Når jeg tenker meg om. Så er det den læreren som snakker mye om det sosiale og sosiale mål og slikt. Snakker om at på ungdomsskolen så blir vi å oppleve å få mer frihet, mer tillitt og slike ting. Han snakker litt om ungdomsskolen* (Elev 7. trinn).

Men valgene de skal gjøre i ungdomsskolen vet de lite om, og ytrer et behov for å vite mer sånn at de får god tid til å tenke.

> *Skulle ønske vi kunne hatt mer fokus på hva vi kunne velge og slikt. For det er faktisk ikke så lenge til vi skal begynne på ungdomsskolen. Vi burde få god tid til å tenke på hva vi skal velge. Selv om det ikke er så kjempe farlig helt enda»* (Elev 7. trinn).

Her ligger en sentral utfordring. Elevene trenger informasjon for å komme i gang med valgprosessen, og opplever det som vanskelig at de vet at det kommer et valg, uten å få tilstrekkelig informasjon til å komme tenke over saken.

A: *«Jeg synes vi burde få mer informasjon om hva som vil skje, hva vi kan velge og slikt på ungdomsskolen. De har egentlig vært ganske stum generelt om ungdomsskolen».*
B: *«De har snakket om det, men ikke om hva som skjer og hva man skal gjøre og hva man skal velge».*
C: *«Vi får jo masse forskjellige alternativ».*
D: *«Vi får liksom ikke forberedt oss».*
E: *«Vi må ha nok tid da, til å tenke over hva vi faktisk har lyst til»* (Elever 7. trinn).

Elevene er klar over at valgene de gjør av språk i ungdomsskolen, kan ha konsekvenser videre, men de vet ikke hva det innebærer og er her veldig tydelige på at de ønsker mer informasjon slik at de kan få tid til å gjøre gode valg.

5.4.4 Kunnskap om å velge

Ved en skole avsluttet vi intervjuet ved å spørre elevene om det er noe mer de ønsker å si til oss, svaret vi får forteller litt om behovet de har for å snakke om det å velge yrker og utdanning:

> *A: Det var litt bra at dere kom, for vi snakker veldig lite om dette her og da er det veldig fint at det kommer noen som snakker om det.*
> *Intervjuer: Synes dere at det skulle vært mer snakk om det på skolen?*
> *Flere: Ja.*
> *B: VI har ikke vært borti i dette, engang.*
> *A: Det blir jo sikkert mer snakk om det på ungdomsskolen, men det skulle vært det de siste årene på barneskolen så man kan begynne å tenke seg litt om, og forberede seg til ungdomsskolen. Og tenkt skikkelig over at «jeg må faktisk ta et valg på ungdomsskolen.*
> *Intervjuer: Nettopp, begynt å forberede dere litt, ja.*
> *B: Det var på starten av syvende når de i åttende, begynte å ta valg, at det gikk opp for oss at vi faktisk må ta valg. Vi har visst det litt før, men på en måte … Det var jo da vi måtte begynne å tenke på det, da. Når de har tatt valg, så tenker vi at vi må faktisk ta et valg neste år, og da begynner vi å tenke litt på hva vi har lyst til, da.* (Elever 7.trinn)

Elevene uttrykker et sterkt behov for å få prate om valg av yrker, ikke bare bli spurt om hva de ønsker å bli, men få informasjon og få reflektere over hva de ulike valgene innebærer. En annen elevgruppe understreker hvor alvorlig de ser på dette valget når de sier: «*Jeg tror det blir et par tøffe perioder, ja. For du velger jo hvordan livet ditt framover skal være, og hvordan resten av livet skal være, da*» (Elever 7.trinn). Med tanke på karrierelæring og karriervalgmodenhet som er en lang prosess å nå, tar også elevene dette opp i intervjuene. De ønsker seg mer kunnskap og ferdigheter i det å ta et valg.

> *[…]vi burde fått flere timer med at vi lærer å ta egne valg da. Fordi at jeg syns det er litt lite vekt på det da. Det er veldig mye regjeringsvalg og slikt, men ikke så mye med hva du skal gjøre videre i livet og sånne valg da, egne valg som elevene skal ta* (Elev 7.trinn).

Dette utsagnet illustrerer godt hvorfor yrkes og utdanningsvalg bør bli et mer omtalt tema i barneskolen, elevene har behov for bedre ferdigheter i å ta egne valg. Å kunne reflektere over og gjøre selvstendige valg kan også sees som en grunnleggende ferdighet elevene kan nyte godt av både sosialt og faglig i ulike situasjoner gjennom livet.

5.5 Hva kan rådgiving i barneskolen være?

Som vi har vært inne på flere ganger tidligere oppgir våre informanter at de i utgangspunktet tenkte at rådgiving var irrelevant for barneskolene, og at rådgiving verken hadde vært et fokusområde, eller noe de var vant til å snakke om. Både skoleeiere, skoleledelsen og læreren var tydelige i beskrivelsen av rådgiving som noe man holdt på med i ungdomsskolen og i videregående skole, heller ikke elevene vi snakket med mente man drev med noen form for rådgiving på deres trinn. En rektor innledet intervjuet på følgende måte, og sitatet må sies å være beskrivende for samtlige informanter vi har snakket med:

> *Sånn isolert sett så tror jeg at vi havner i den sekken at" rådgiving, det driver vi ikke med". Det er sånn som de holder på med på ungdomsskolen. Så det er vel det første som slår meg. Det er ingen bevisst rolle som vi har satt på blokka. Synes ikke det altså* (Rektor).

Også flere lærere hadde lignende beskrivelser av sitt forhold til rådgiving, og at det er noe som foregår på senere trinn i opplæringsløpet. Men uavhengig av våre informanters forståelse av rådgivingsarbeidet, har det igjennom samtalene blitt relativt tydelig hva barneskolene vi har snakket med tenker at rådgiving i barneskolen *kan* handle om. Ut fra samtalene med våre informanter, er det fire tema som går igjen: (1) Man bør finne et annet begrep enn rådgiving i barneskolen, (2) Bevisstgjøring av egne evner og kompetanser, (3) Veiledning i forhold til sosialpedagogiske spørsmål og (4) Utforsking av mulighetsrommet når det gjelder yrker og arbeidsliv. Dette er altså fire tema som går igjen i samtlige intervju med ansatte i barneskolen, og som viser både deres erfaringer og opplevelse med «rådgiving», og hva de tenker at rådgiving i barneskolen kan være.

5.5.1 Å bruke et annet begrep

Som nevnt tidligere kjenner hverken skoleeiere, skoleledelse eller lærere seg igjen i begrepet rådgiving. De mener rådgiving ikke er noe de praktiserer, og kanskje heller ikke noe som barneskolen bør praktisere. Derimot kjenner de seg godt igjen i begrepet veiledning, da først og fremst knyttet til det sosialpedagogiske arbeidet, men også knyttet til de mer overordnede læringsmålene i den generelle delen av læreplanen. Flere påpeker at barneskoleelever ikke vil ha mye utbytte av tradisjonell rådgiving som krever at man evner å tenke langt frem, kjenne egne interesser, og ha nok kunnskap om utdanninger og yrker. Barneskoleelever har mer utbytte av veiledning som springer ut av «her og nå – opplevelser», veiledning knyttet til spesifikke hendelser eller tema som er aktuelle akkurat der og da. En lærer beskriver veiledningen på følgende måte:

> *For jeg var litt der. Det var det jeg tenkte i utgangspunktet. Hva er det vi gjør. Egentlig så handler det om veiledning. Det handler om daglige valgene på mange måter. Ja så veileder vi jo dem i det sosiale livet da, prøver å rettlede dem innenfor det da. Prøver å gi de noe input, små glimt på hva som kan være ute i den store verden.*

5.5.2 Bevisstgjøring og læringssyn

Bevisstgjøring av elevenes egne evner, og elevenes læringssyn har også stått sentralt i intervjuene, og oppleves som et viktig tema når det gjelder den veiledning det er behov for i barneskolen. Det at elevene ser på evner som noe som utvikler seg, og til stadighet er i forandring er viktig for de lederne og lærerne vi har snakket med. Å forstå kunnskap og kompetanse som noe man selv utvikler og vedlikeholder gjennom øving og arbeid. Dette oppleves å ha stor betydning i barneskolen, og at man her har de beste forutsetninger for å legge grunnlaget for et positivt læringssyn. *«Det er enklere for oss som ikke trenger å gi karakterer»* sa en lærer, og gjennomgående i intervjuene var det tydelig at barneskolene følte et ansvar for å forberede elevene på best mulig vis med tanke på det resultatfokuset som følger med overgangen til ungdomsskolen. En avdelingsleder beskriver denne oppgaven på følgende måte:

> *Men det å ha fokus på innsats og framgangen, og det at du fikk til noe i dag som du ikke fikk til i går, det å lage system for å synliggjøre det. Det må ligge innenfor rådgivingslandskapet. Det ligger mye veiledning i det arbeidet. Alle utvikler seg fra det ståstedet de er på. Så vi jobber ganske hardt med å dempe den tendensen vi selv har, det å ha mye fokus på resultat. Fordi elevene er nødt til å skjønne at vi er mer opptatt av at de utvikler seg enn hvor de plasserer seg på skalaen*

En annen viktig faktor ved denne bevisstgjøringen er ifølge våre informanter å gi elevene muligheter til å utforske hva deres sterke og svake sider er. Hva de er gode på og hva de kan øve mer på, er elementer som går igjen både i den faglige veiledningen og den mer sosialpedagogiske veiledningen. En lærer påpeker at *«bevisstgjøringen på hva som er dine sterke sider, og hva som er dine utfordringer også forså vidt, det er jo en form for veiledning det også.»* I forlengelsen av dette med kunnskapssyn og bevisstgjøring faller det også naturlig for våre informanter å inkludere arbeid med elevenes arbeidsvaner. «*Jeg tror kanskje en av de viktigste tingene vi kan lære dem i grunnskolen er gode arbeidsvaner. Det med at ingenting kommer av seg selv. Man må putte noe inn for å få noe tilbake»* (Lærer).

En viktig oppgave for å forberede elevene på videre skolegang ble derfor både det å utvide horisonten til elevene angående hva man som er mulig, og hvordan evner kan trenes opp, og det å få elevene til å forstå at mye av det de gjerne vil oppnå både når det gjelder videre studier eller yrker krever at de arbeider for å nå målene sine.

> *Jeg tenker det handler om å bygge opp under både dømmekraften og drømmekraften. Altså følg drømmene dine, men husk at det å følge drømmene sine handler ikke om å drømme. Det er hardt arbeid. Det er knall hardt arbeid* (Skoleledelse).

5.5.3 Det sosialpedagogiske arbeidet

Som vi har vært inne på mener våre informanter at det å lære barna mestringsstrategier er en god investering for framtiden, dette er noe de vil ha behov for både på ungdomsskolen og videre inn i sitt voksenliv. Slik sett blir arbeidet med veiledning i forhold til sosialpedagogiske spørsmål viktig. Elevene vil ha behov for slik kompetanse både i forbindelse med skole og utdanning, i fritiden og senere i jobbsammenheng. Samtidig mener våre informanter at livsmestring vil bidra til å mestre skole og relasjoner bedre her og nå. I ny overordnet del av læreplanen (2017) er det formulert slik: *«temaet skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende.»* Målet er å gjøre elevene i stand til å håndtere ulike utfordringer i livet, og lære å mestre hverdagen. Blant våre informanter kommer det tydelig frem en forståelse av at den sosialpedagogiske rådgivingen er tett knyttet opp til livsmestringsbegrepet, og samtlige av våre informanter opplever temaet livsmestring som svært relevant og nødvendig også i barneskolen. En rektor forteller:

> *Vi har begynt og forsket og sett litt på bakgrunnen til den nye læreplanen. Livsmestring og den dybdelæringen og litt sånn … Eleven er jo ikke i stand til å se det (behovet for livsmestring), men vi må se det og vi må få med foreldrene i mye større grad tror jeg. Det kreves mer av foreldre sånn det er i dag. Det gjør det, på akkurat det der fordi at samfunnet er i endring og alt er travelt. Før var det mye mer tid hjemme så man kunne sitte sammen og så på en TV-kanal så kunne man sitte og snakke om vanlige livsmestrings ting. Du har ikke tid til den livsmestringen i mange hjem i dag. Da faller det bort noe grunnleggende for videre utvikling*

Som en naturlig forlengelse av dette livsmestringsbegrepet, og samtalene rundt sosialpedagogisk rådgiving, har også temaene empati, mobbing/trakassering og robusthet blitt drøftet. Det å oppføre seg fint mot andre, og det å gi barna verktøy til å kunne takle ulike uønskede sosiale hendelser har stort fokus ved alle caseskolene våre, som det framkommer blant annet i denne utvekslingen mellom to informanter:

> *Det er jo interessant (...) På en side så har vi blitt ett lett krenket folkeslag. Vi må jobbe med robusthet, men det blir vanskelig fordi krenkelse også er så viktig å jobbe med, på den andre siden. Det er en kjempe viktig balanse og overgang. Tenker § 9, for eksempel i opplæringsloven, det her med trakassering og sånt. Det er så ekstremt viktig, fordi vi må få tak i de som sliter. Men samtidig så veit vi at robusthet og resiliens er den viktigste beskyttelsesfaktoren, at du har motstandskraft. Vi er for eksempel grunnleggende redd for å gi barn offer rollen, for vi veit at de ikke kommer ut av det. Jeg tror det er viktig det å normalisere ting som er litt sånn vanskelig. Å normalisere at ting er vanskelig, at livet er vanskelig. Livet er jo et krevende prosjekt.*
>
> *Vi kan ikke gå inn i systemet å rydde vekk alle problemer sånn at det ikke blir problematisk. Vi tror at den bygger karakter gjennom å streve for eksempel, med ting. Men så er det jo balansegangen da. Vi kan ikke holde på å bagatellisere det sånn at det er enkelte barn som blir marginalisert hele tiden. Så det er klart at vi må alltid leite etter om det er ett eller annet, men samtidig så må vi jobbe med robusthet. Robusthet er en vesentlighet. Å normalisere at livet er ett krevende prosjekt. Møter man ikke det før man er 20-25, så smeller det altså* (Lærere).

5.5.4 Utforsking av mulighetsrommet

I samtlige intervju har også informantene snakket om utforsking av mulighetsrommet når det gjelder yrker og arbeidsliv. Elevene har gjerne sagt at dette er noe de kunne tenke seg mer av, og særlig elevene på 7. trinn påpeker at de kunne tenkt seg mer informasjon om valg og om ulike yrker siste årene på barneskolen. Skoleeiere, skoleledelse og lærere vi har snakket med forbinder gjerne dette med bedriftsbesøk, kontakt med næringslivet eller det at foresatte (eller andre i lokalsamfunnet) med ulike yrker kommer på skolen både for å presentere fagområder men også for å presentere yrket sitt. Det er delte meninger mellom våre informanter når det gjelder nytteverdien av bedriftsbesøk når det kommer til utdannings- og yrkesrådgiving, mest fordi det oppleves som ganske krevende og holde slike partnerskap ved like. Likevel, når man har godt etablerte partnerskap med ulike bedrifter i nærområdet oppleves dette som svært positivt både fra ledelse, lærere og elevene sin side. Våre informanter er imidlertid tydelige på at fokuset på slike bedriftsbesøk til nå gjerne har vært fagrelatert, og handlet om ulike kompetansemål eller et mer overordnet dannelsesperspektiv.

Samarbeid med foresatte, og det å dra foresatte inn i undervisningen eller skoledagen for å vise frem sin kompetanse og sine yrker, oppleves som et mer lavterskel tiltak som elevene synes å få svært mye ut av. I elevintervjuene har elevene flere ganger nevnt at «pappen til Ole» eller «bestemoren til Per» har vært inne i timene deres og fortalt både om yrket sitt, og også undervist om ulike tema. Her har elevene nevnt blant annet helsesøster, bankmann, geolog, forsker, astrofysiker og bonde. Lærerne vi har snakket med sier alle at *«ja vi bruker en del foreldre og familie»*, samtidig så oppleves dette som et tiltak skolene gjerne kunne gjort mer av.

> *Ja nå når vi snakker om det så sitter jeg her og lurer på hvorfor vi ikke gjør mer av det [les: bruker foreldre inn i skolen/undervisningen]. Elevene synes jo det er så artig, og de lærer mye av det … og de er jo så nysgjerrige, de spør og graver om alt* (Lærer).

I samtalene rundt rådgiving og om dette i det hele tatt bør være et fokusområde, er vel svaret at skolene godt kan ha mer fokus på dette med yrkesvalg og karriere uten at dette trenger å defineres som yrkesrådgiving. Våre informanter har igjennom samtalene både presentert hva de legger i rådgiving, og hvilke aktiviteter og satsninger skolene har som på en eller annen måte kan være beslektet med dette. Felles for dem alle er at de opplever at elevene til en viss grad er opptatt av disse valgene og yrkene, men at det kanskje ikke er moden til å ta inn over seg noen form for veiledning når det gjelder valg av utdanning og yrke. På den andre siden forteller også informanter om at samtalene om rådgiving har vært en øyeåpner for dem, og at man kun ved å skifte litt fokus kan komme en lang vei i det å utvikle karrierekompetanse og valgkompetanse blant elevene. En lærer hadde følgende refleksjon rundt læreres rolle og mulighet for å utvikle elevenes karrierekompetanse: *«Kanskje vi skal slutte å spørre om hva de skal bli, og heller spørre hvilke problemer skal du løse når du blir stor? Kanskje vi da kommer forbi dette med prinsesse som et naturlig valg?»*.

6 Oppsummering og avsluttende refleksjoner

Dette prosjektet har åpnet et vindu mot et hittil lite utforsket området i Norge. Barneskolene har i liten grad hatt bevissthet om at rådgiving er relevant for dem, og forskningsfeltet har i stor grad delt denne oppfatningen. Vi vet derfor lite om denne etter vår mening viktige delen av rådgivingsfeltet. Noe mer kunnskap har vi fått gjennom dette prosjektet, og dette kapittelet vil oppsummere funnene, samt våre refleksjoner rundt dette temaet på et mer overordnet nivå.

6.1 Oppsummering

Den første reaksjonen fra mange av våre informanter når vi presenterte prosjekt var litt undrende og avvisende. Med noen unntak forsto de fleste spontant «Rådgiving» som utdannings- og yrkesrådgiving, og noe som ikke var relevant for barnetrinnet. Likevel ble mange intervjuer avsluttet med et oppløftet «*men vi gjør jo en del likevel*». Dette tyder på at skolene ikke nødvendigvis definerer aktivitet som «rådgivings-relatert», men når vi likevel snakket med dem om det så de hvordan aktivitetene kunne bidra til at elevene fikk kunnskap om yrker og utdanninger.

Sosialpedagogisk rådgiving hadde skolene et helt annet forhold til. Slik «rådgiving» i en eller annen form oppfattet de som svært relevant og sentralt i skolens virksomhet. Ingen av skolene vi besøkte hadde noen ansatt som sosiallærer, men alle lærere ble sagt å ha en sentral funksjon på dette området. Det sosialpedagogiske arbeidet handlet ifølge våre informanter om å skape trivsel og trygghet, tro på seg sjøl, mestring og gode relasjoner mellom elever, og elever og lærere. Selv om kontaktlærer var den sentrale, oppfattet man klar at alle hadde en rolle i dette. Elevene vi intervjuet ga også uttrykk at det var lett å snakke med lærere, først kontaktlærer, men i noe mindre grad også andre, hvis det oppsto noe de trengte hjelp med.

Skolene hadde også andre aktører knyttet til seg, som de omtalte som viktige i det sosialpedagogiske arbeidet. Alle skolene vi besøkte hadde helsesøster en eller flere dager i uken, og man samarbeidet tett med PPT og andre eksterne aktører. Vårt innrykk er at det sosialpedagogiske var ivaretatt både ved konkete tiltak og systemer i alle skolene i vårt utvalg. Roller og ansvarsdeling på dette området var relativt tydelig for dem vi intervjuet og mobbing var selvsagt høyt oppe på dagsorden.

I utgangspunktet var de fleste mer avvisende i forhold til karriereveiledning. Dette ble av mange oppfattet som lite relevant. En informant tolket lov og forskrift slik at dette var noe barneskoler IKKE skulle ha, andre mente at man ikke skulle starte dette på så lave trinn. Noen unntak mente at kunnskap om yrker og utdanning absolutt var relevant, mens flere mente at det for så vidt kunne ha relevans, og mente at en del elever var opptatt av slike tema. Hva skal du bli når du blir stor var også en aktuell problemstilling for alle elevene vi intervjuet. Elever vi intervjuet på 7. trinn etterlyste aktivt mer oppmerksomhet på dette, siden de var svært klar over at de snart skulle begynne på ungdomsskolen, der de vil måtte ta valg og reflektere over effektene av sine valg allerede på 8. trinn.

De fleste informantene mente i utgangspunktet at det ikke var mange karrierveilednings-relevante aktiviteter i skolen. Med utgangspunkt i en del sosialpedagogiske problemstillinger og introduksjon av et utvidet karrierebegrep endret dette seg gjerne i løpet av intervjuene. En rekke aktiviteter som hadde som mål å skape mestringsopplevelser, tro på seg sjøl, robusthet osv. fikk dermed også relevans for spørsmål rundt karriere, siden slike ting ble sett som sentralt i å gi elevene kompetanse til å ta valg generelt, og dermed også valg knyttet til utdanning og yrke. «Mitt valg», «MOT» og «ART» ble nevnt som eksempler på slike aktiviteter skolene var involvert i. Våre informanter lå på mange måter nær en forståelse av karrierekompetanse eller valgkompetanse med vekt på egenskaper som kreativitet, pågangsmot, fantasi, optimisme, fleksibilitet og nysgjerrighet i likhet med f.eks. Krumboltz (2009) og Gelatt (1989).

Alle skolene hadde også et relativt bredt utvalg av aktiviteter som knyttet skolen og lokalsamfunnet sammen. Bedriftsbesøk var vanlig, det samme var også besøk hos andre aktører i lokalsamfunnet. Foreldre og andre eksterne ble også brukt inn i undervisning, med emner som hadde utgangspunkt i deres yrke. Felles for slike tiltak var at de ikke primært var tenkt som utdannings- og yrkesrådgiving, men som «å bli kjent med lokalsamfunnet» eller «å gjøre noe annet enn vanlig skole». I stor grad handlet dette om læring i et utvidet pedagogisk perspektiv, man besøkte bedrifter og dro inn eksterne for å nå læringsmål i fag. Det årlige besøket i banken handlet om personlig økonomi og samfunnsfag, ikke om arbeid i banken. Samtidig så jo våre informanter at dette også ga elevene et innblikk i yrker og næringsliv. Gjennom besøk så man hva man arbeidet med i for eksempel Felleskjøpet, og slik kunne det ha en i alle fall indirekte karrierelæringseffekt. Slike tiltak var imidlertid alltid tenkt først og fremst som noe annet, som for eksempel alternative læringsarenaer, ikke som utdannings- og yrkesrådgiving.

I flere av skolens fag, kanskje særlig samfunnsfag, så våre informanter at arbeidsliv og yrker var et aktuelt tema, men ingen ga uttrykk for at dette var en sentral del av undervisningen. Noen fortalte også at de av og til snakket om yrker for å motivere i ulike fag. For eksempel hva du kan bruke matematikk til i livet og hvorfor det er viktig å bli god til å lese og skrive. Slike ting ble omtalt for å fortelle at skolen gir kunnskap elevene vil ha nytte av, og forsøke å gjøre undervisningen relevant for elevene og til deres framtid.

Noe annet som var felles for mange slike aktiviteter, var at de ikke hadde noe fast system for gjennomføringen. Flere fortalte om tiltak som var blitt gjennomført ett år, men så hadde blitt liggende nede. Til en viss grad var det litt tilfeldig, avhengig av enkeltlæreres initiativ, eller invitasjoner fra for eksempel foreldre, bedrifter eller gårder i nærheten. Andre tiltak var selvsagt faste og systematiske, og ble gjennomført årlig for mange klassetrinn.

Etter vår mening kan man, ved å endre fokus litt og ta på seg «karrierebrillene» lett styrke også denne delen av slike tiltak, og dermed gi elever på alle trinn et bedre innblikk også i yrkes- og utdanningsveier. En større bevissthet om mangfoldet de kan velge i, og en bedre forståelse av seg

selv og egne preferanser og valg vil kunne være positivt både for elevenes læring, trivsel, mestring og framtidige valg. Ut fra en forståelse av livsmestring som noe som også utdanning og arbeid spiller en vesentlig rolle i, er dette i høyeste grad relevant også i barneskolen. Dette betyr ikke at man bør legge om virksomheten radikalt, men først og fremst at man blir mer bevisst på at det også er karrierelæring man driver med, og at dette ikke kommer i veien for det man allerede gjør og de læringsmål man i dag søker å nå. Læring i fag og karrierelæring er et hele, og forsterker hverandre, og på denne måten kan man bidra til å legge en grunnmur for mer systematiske karriereveilednings- og -læringsaktiviteten som starter når elevene går over til i ungdomsskolen.

Fra elevene på 7. trinn er det viktigste budskapet at de trenger mer kunnskap om det valget de skal gjøre tidlig på ungdomsskolen og hvilke konsekvenser dette har. For å kunne utnytte en slik kunnskap har elevene behov for grunnleggende kunnskap om utdanningssystemet, ulike yrker og ikke minst å komme inn i en karrierelæringsprosess slik at de i større grad kan komme i gang med en refleksjonsprosess over egne evner og preferanser når det gjelder fremtidig deltakelse og muligheter i arbeidslivet. Dette behovet for mer kunnskap er svært gjenkjennbart fra eldre elever vi har intervjuet i andre prosjekter. Elevene er svært klar over at det kommer et «*stort og vanskelig*» valg «*som er avgjørende for resten av våre liv*» og opplever det som at de ikke får nok kunnskap om mulighetene og heller ikke nok tid til å reflektere over hva ulike valg vil innebære. For å motvirke denne opplevelsen kan kanskje det å starte karrierelæringsprosessen tidligere og også å gjøre foreldre til allierte som refleksjonspartnere for sine barn være positive tiltak som ikke nødvendigvis krever mye av skolene.

Noe av det våre informanter mente var særlig relevant, og som også ble oppfattet som en viktig del av rådgivingsarbeidet i skolene var det som i et intervju ble omtalt som *«å utvikle både dømmekraft og drømmekraft»*. Det å bidra til utviklingen av god dømmekraft hos den enkelte elev, å tenke seg om før man agerer, det å kritisk tenke igjennom både alternativer og situasjoner. Å ha nok tro på seg selv og kjennskap om seg selv og samfunnet, slik at man klarer å gjøre de «riktige» valgene både i en faglig og en sosial setting. På den andre siden var det vel så viktig å åpne øynene for disse elevene på barneskolen, vise dem at de har muligheter både til å velge tradisjonelle og utradisjonelle yrker, at de kan sette seg høye mål, og at de kan bli *«nesten hva de vil»*, men at dette krever hardt arbeid og besluttsomhet. Drømmekraften består slik sett ikke utelukkende av å drømme om hva man kan gjøre eller hva man skal bli, men også å vite hvordan man kommer seg dit og hva som kreves for å virkeliggjøre drømmene sine.

Elevene kan ikke velge blant yrker de ikke vet om eller kan forstille sitt kjønn i, å møte gode rollemodeller som kan gi næring til flere drømmer er derfor viktig (Mathiesen, Buland og Bungum 2014). Valget elevene skal gjøre tidlig i ungdomsskolen av språk og valgfag er ikke avgjørende for om de når sine drømmer eller ikke, men gjør de det rette valget blir kanskje veien dit litt lettere og det var her vi oppfattet beskjeden fra elevene som entydig: De ønsker mer kunnskap om yrker og utdanning for å være bedre rustet til å gjøre gode valg, og å komme nærmer å finne ut hva de drømmer om.

Livsmestring har stått sentralt for våre informanter, og flere har knyttet de tverrgående temaene som beskrives i kunnskapsløftets generelle del (2017) til arbeidet med både sosialpedagogiske og valgrelaterte spørsmål. Det å lære elevene at de har mulighet til å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv var noe samtlige skoler arbeidet med i en eller annen form. Målet for dette arbeidet var at elevene skulle lære å håndtere både medgang og motgang, og at de kunne imøtekomme både personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte. I tillegg har arbeidet med entreprenørielle ferdigheter bitt beskrevet som viktig for skolenes arbeid med å bevisstgjøre elevene, og for å skape og bygge opp under utforskertrangen, men dette har det altså vært mindre fokus på enn arbeidet med overordnede tema som livsmestring.

6.2 Konsekvenser og implikasjoner

Med utgangspunkt i litteraturgjennomgangen av karriereutvikling i barndommen (Watson & McMahon, 2017) vil vi trekke frem noen funn som vil være viktige å ha med seg både i politikkutforming, praksis og fagfornyelsen i barneskolen.

Det er liten tvil om at karrierelæring starter tidlig i barndommen, uavhengig av hvilke tiltak som finner sted i utdanningen. Dette fordi barna blir påvirket av sine foreldres holdninger til arbeid, og tilegner seg kunnskap om arbeidslivet gjennom de voksne som de møter. Man finner sosiale ulikheter blant foreldres holdninger til arbeid, som også overføres til barna. Barn fra familier med en bestemt sosial, kulturell og økonomisk kapital (Bourdieu & Passeron, 1990) vil generelt kunne være mindre orienterte mot fremtiden, mindre mangfoldige i sine ambisjoner og har større sannsynlighet for å utvikle tradisjonelle karriereambisjoner (Liu & McMahon, 2017). Skolen har en rolle i å balansere dette. Det er derfor viktig for både foreldre og skoler å være bevisst på at karrierelærings-prosessen er i gang, og at barns foresatte og familie er sentrale påvirkningsagenter i prosessen (Liu & McMahon, 2017). Det er også viktig å gi foreldre muligheten til å bli involvert i karrierelæringsaktiviteter, og forsterke foreldres ferdigheter som støttespillere og fasilitatorer i sine barns karriereutvikling allerede tidlig i prosessen (Liu & McMahon, 2017).

Lapan et al. (2017) skisserer fire praksiser som er nyttige å bruke i skolen for å hjelpe barn å lykkes i møtet med karriereutviklingsutfordringer og -muligheter. Vi vil fremheve klasseromsundervisning i temaer knyttet til karrierlæring i en utvidet forståelse, altså det å lære elevene å ta valg, ha fokus på livsmestring, og å trygge elevene på at de skal gjøre mange valg gjennom livet slik at usikkerheten blir positiv heller enn negativ. En annen praksis vi vil fremheve, som framstår hensiktsmessig i forhold til funnene i dette prosjektet, er å integrere temaer knyttet til karrierelæring i læreplanen i alle fag. En nyttig praksis for skolene, for å bygge opp under barns karrierelæring, kan også være å engasjere foreldre og familier i karrierelærings-aktivitetene. Foreldre kan være betydelige ressurser inn i barns karrierelæring på et mer strukturert plan, foreldregruppen i en klasse vil kunne representere 50-60 forskjellige yrker. Hvis man kunne utviklet en måte å utnytte denne muligheten på, kunne man gitt gode innspill til barns karrierelæring uten at det krever store ressurser av skolen.

Det kan også være nyttig å fremheve Lapan et.al. sitt poeng om at karriereutforsking og utvikling spiller en sentral rolle for barns motivasjon og akademiske og selvregulerende utvikling. Karrierelæringsaktiviteter har potensiale for å gi unik verdi for barn og deres familier, og kan gjerne sees som en av kjerneaktivitetene i skolen. Karrierelæringsaktiviteter i barneskolen handler da ikke bare om å gi barna mer kunnskap om yrker og utdanninger, men om å bygge grunnleggende ferdigheter som ruster elevene til å kunne gjøre gode valg, som bidrar til gode overganger, og som skaper motiverte elever. Slike grunnleggende ferdigheter bidrar også til at barna kan nå sine mål og potensialer senere i livet (Crause et al., 2017).

Slik vi ser det er det lite hensiktsmessig at utdanningsmyndighetene skal pålegge skolene mer arbeid med karrierelæring i barnetrinnene. Det som derimot kan være hensiktsmessig er å bevisstgjøre skolene og skoleeierne på at den aktiviteten de allerede bedriver, med små grep kan gjøres enda mer relevant også for å gi elevene kunnskap om utdanninger og yrker. På besøket i banken eller på Felleskjøpet kan man legge inn spørsmål til de ansatte om hvilken utdanning de måtte ta for å få den jobbe de har. På besøk i museet kan man legge inn kunnskap om hva en arkitekt gjør og hvordan man blir det. Yrker og utdanninger finnes blant alt elevene møter, men for å utnytte muligheten for å snakke om dette må skolene, lærerne, foreldre og elever ta «karrierebrillene» på.

Noe av det viktigste å ta med seg fra dette prosjektet er at elevene på mellomtrinnet etterspør informasjon om yrker og utdanningsveier, og at skolene bedriver karrierelæringsaktivitet, uten å være bevisst på at de gjør det. En måte å bidra til en økt kunnskap hos elevene er å bevisstgjøre skolene og lærerne på hvordan de kan implementere karrierelæring i de aktivitetene de allerede har, og hvordan de kan snakke om temaer knyttet til karrierelæring både når de er på tur i skogen og i mattetimen. I den pågående fagfornyelsen, blir det viktig å være bevisst på hvordan tema knyttet til arbeidsliv, valg og karriere i bred forstand kan kobles til fagplaner i alle fag. Dette kan også kobles opp mot den tverrgående kompetansen livsmestring. Karrierekompetanse inngår, som tidligere sagt, i det beredere livsmestringsbegrepet, og dette må synliggjøres.

Både i dette prosjektet og tidligere prosjekter (Buland, Mathiesen og Mordal, 2014) hvor vi har snakket med ungdom om yrkes- og utdanningsvalg, har elevene snakket om hvor stort og skummelt valg av utdanning og yrke er. Det er helt klart et behov for en utvikling av et karrierelæringsarbeid i barneskolen som bygger på Gelatts begreper om «positive uncertainty» (Gelatt, 1989; Krumboltz, 2009). Om man gjennomfører aktiviteter allerede i barneskolen som bygger opp under elevenes evne til å møte valg og en omskiftelig verden på en mer positiv måte, tror vi at de vil stå bedre rustet den dagen de må gjøre sine valg av utdanninger og yrker, eller et valg om å bli med på risikoaktiviteter eller ikke. En av våre informanter påpekte at voksenverden på mange måter er fjernere for barn i dag enn den var tidligere, samtidig som at barn via internett har tilgang på uendelig med informasjon. En implikasjon ved det er at skolen og foreldre må at en annen rolle enn tidligere for å forberede barna på møtet med voksenlivet. Ungdom som kan gjøre selvstendige, fornuftige valg ut fra et positivt perspektiv på fremtidens usikkerhet, vil kunne møte livet med stødigere grunn under føttene.

Referanseliste

Andreassen. i.H., Hovdenak, S.S. & Swahn, E. (2008). *Utdanningsvalg –identitet og karriereveiledning*. Bergen: Fagbokforlaget.

Bourdieu, P. & J-C. Passeron (1990): Reproduction in Education, Society and Culture, London: Sage

Buland T. og I. Mathiesen (2008) *Gode råd? En kunnskapsoversikt over feltet yrkes- og utdanningsrådgivning, sosialpedagogisk rådgivning og oppfølgingstjeneste i norsk skole*. Trondheim: SINTEF

Bryant, B. K., Zvonkovic, A. M. & Reynolds, P. (2006): «Parenting in relation to child and adolescent vocational development», i Journal of Vocational Behavior -, 69, 149-175.

Buland m.fl. (2011): På *vei mot framtida – men i ulik fart? Sluttrapport fra evaluering av skolens rådgivning* Trondheim: SINTEF

Buland, T, Mathiesen I.H. & Mordal S. (2014): *"Æ skjønne itj, æ våkne opp kvar dag å vil bli nå nytt æ" – Skolens rådgivning i Møre og Romsdal, Sør-Trøndelag og Nord-Trøndelag*. Trondheim: NTNU Program for lærerutdanning

Buzzanell, P. M., Berkelaar, B. L. & Kisselburgh, L. (2011): «From the mouths of babes: Exploring families' career socialization of young children in China, Lebanon, Belgium, and the United States" i *Journal of Family Communication,* 11, 148-164.

Crause, E., Watson, M. & McMahon, M. (2017): "Career development learning in childhood. Theory, research, policy and practice", i Watson. M. & M. McMahon (Red.) *Career Exploration and Development in Childhood: Perspectives From Theory, Practice and Research*. New York: Routledge.

ELGPN (2012): *Lifelong Guidance Policy Development: A European Resource Kit*, Jyväskylä: University of Jyväskylä

Flouri, E., Joshi, H., Sullivan, A. & Moulton, V. (2017): «The antecedents of children's aspirations» i Watson, M. & M. McMahon (Red.), *Career Exploration and Development in Childhood: Perspectives From Theory, Practice and Research*. New York: Routledge.

Gelatt, H.B. (1989): "Positive Uncertainty: A New Decision-Making Framework for Counseling", i *Journal of Counseling Psychology* Vol. 36, No. 2, 252-256

Galinsky, E. (2000): *Ask the children: The breakthrough study that reveals how to succeed at work and parenting.* New York: Columbus University Press.

Gottfredsson, L. S. (1999): *The Nature and Nurture of Vocational Interestes,* Palo Alto, CA: Davies-Black

Gottfredson, L. S. (2002): "Gottfredson's theory of circumscription, compromise, and self-creation", i Brown, D. & Associates (Red.), *Career choice and development* (4 utg., s. 85-148). San Francisco: Jossy-Bass.

Gottfredson, L. S. (2005): «Applying Gottfredson's theory of circumscription and compromise in career guidance and counseling». i Brown, S.D. & R. W. Lent (Red.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (s. 71-100). Hoboken: John Wiley & Sons.

Halkier, B. (2010): *Fokusgrupper*. Gylling: Samfundslitteratur & Roskilde Universitetsforlag

Hartung, P. J., Porfeli, E. J. & Vondracek, F. W. (2005): «Career Adaptability in Childhood» i *Journal of Vocational Behavior*(66), 385-419

Haug, E.H. (2016): *Karrierekompetanse (CMS): en introduksjon,* http://veilederforum.no/content/karrierekompetanse-cms-en-introduksjon

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

Havn, V. og T. Buland (2003): *De første skritt er tatt; Veien videre venter? Sluttrapport fra evalueringen av prosjektet «Delt rådgivningstjeneste»*, Trondheim: SINTEF Teknologiledelse IFIM

Hesket, B., C. Durant og R. Pryor (1990): «Career Compromise: A test of Gottfredsson's theory using policy-capturing procedure» i *Journal of Vocational Behavior 36, 97-108*

Kidd P.S., Parshall M. B. (2000): *Getting the focus and the group: enhancing analytical rigor in focus group research*. Qual Health Res. May;10(3):293-308

Kitzinger, J. (1994): *The methodoligy of focus groups: The importance of interaction between research participants*. I: Sociology of health & Illness 16:1 (103-121)

Kjerneelementgruppa for utdanningsvalg. Lastet ned 12-03.2018 fra: https://hoering.udir.no/Hoering/v2/197?notatId=375

Klev, R. & Levin, M. (2016): *Forandring som praksis - Endringsledelse gjennom læring og utvikling.* Oslo: Fagbokforlaget

Krumboltz, J. (2009): "The happenstance Learning theory" i *Journal of Career Assessment* Volume 17 Number 2 135-154

Kunnskapsløftet (2018): Prinsipper for opplæringen – oppdatert versjon. Lastet ned 12.03.2018 fra: https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf

Lapan, R., Bobek, B. & Kosciulek, J. (2017): «School-based approaches promoting children's career exploration and development» i Watson, M. & M. McMahon (Red.), *Career Exploration and Development in Childhood: Perspectives From Theory, Practice and Research*.

Law, B (1996):" A Career-learning theory" i Watts A.G (1996) m.fl. *Rethinking Careers Education and Guidance - Theory, polocy and practice*, London and New York: Routledge ,

Liu, J. & McMahon, M. (2017): «Child career development in family contexts» i Watson, M. & M. McMahon (Red.), *Career Exploration and Development in Childhood: Perspectives From Theory, Practice and Research*: New York: Routledge

Mathiesen, I. H., S. Mordal og T. Buland (2014): «En rådgiverrolle i krysspress? Lokal variasjon og konsekvenser for rådgivningen i skolen» i *Sosiologi i dag* nr. 4/2014

Mathiesen I.H, Buland, T og Bungum, B (2014): «Frihet til å velge kjønnstradisjonelt? Skolens rådgiving mellom underbygging og utfordring av ungdoms valg av yrker og utdanning» i Hestbek, A.T. og Haugen,C. (red) *Pedagogikk, Politikk og Etikk Demokratiske utfordringer i norsk skole*, Oslo: Universitetsforlaget

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

NOU 2003: 16 (2003): *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle.* Oslo, Norge: Statens forvaltningstjeneste

NOU 2015: 8 (2015): *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser.* Oslo, Norge: Statens forvaltningstjeneste

Skovhus R.B. (2018) Vejledning – råd og læring, Aarhus: Trykværket

St.meld. 28 (2015-2016): *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* Oslo: Kunnskapsdepartementet

Super, D. E. (1980): A life-space, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior,* 16, 282–298.

Super, D. E. (1990): "A life-span, life-space approach to career development" i Brown, D. & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theory to practice* (2nd ed., pp. 197–262). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Thagaard, T. (1998): *Systematikk og innlevelse* (3. utgave). Bergen: Fagbokforlaget

Thomsen, R. (2014): *Karrierekompetence og vejleding i et nordisk perspektiv – Karrierevalg og karrierelæring,* Oslo: Nordisk nätverk för vuxnas lärande

Thomsen, R. (2015): *Rådgiving i et bredt og livslangt perspektiv – og skolens rolle*, Konference Udir 12. maj 2015 Lillehammer https://prezi.com/pk9josif9xvh/radgiving-i-et-bredt-og-livslangt-perspektiv-og-skolens-rolle/

Thomsen, R og R.B. Skovhus (2016): «Karrierekompetence i skolen» i Lingås, L.G og U. Høsøien (red) *Utdanningsvalg - Identitet og danning*, Oslo: Gyldendal

Watson, M. & McMahon, M. (Red.). (2017). *Career Exploration and Development in Childhood: Perspectives From Theory, Practice and Research*. New York: Routledge.

Watson, M., & McMahon, M. (2005): "Children's career development: A research review from a learning perspective" i *Journal of Vocational Behavior*, 67, 119–132.

McMahon, M., & Watson, M. (2008): "Children's career development: Metaphorical images of theory, research, and practice" i *The Career Development Quarterly*, 57, 75–83.

Watts, A.G.(1996): «Socio-political ideologies in guidance», i Watts, A.G. m.fl. *Rethinking careers education and guidance» - Theory, polocy and practice*, London and New York: Routledge

Watson, M., Nota, L., & McMahon, M. (2015a): "Child career development: Present and future trends". *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 15, 95–97.

Wibeck, V. (2000): *Fokusgruppen: Om fokuserande gruppintervju som undersökningsmeto*d. Lund: Studentlitteratur

Yin, R.K., (1994). *Case study research: Design and methods*. Newbury Park: Sage Publishing

SINTEF

Teknologi for et bedre samfunn

www.sintef.no